

EDUCACIÓN Y CULTURA



**EL DECRETO 230 DE 2002:
LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA
Y EL FRACASO DE LA ESCUELA**

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

SINDICATOS DE EDUCADORES DE LAS CUIDADES DEL PAIS

AMAZONAS

SUDEA
Hotel Victoria Regia
Teléfono 5928095 – Letícia

ANTIOQUIA

ADIDA
Calle 57 No. 42-70
Teléfono 2291000 – Medellín

ARAUCA

ASEDAR.
Calle 19 No. 22-74
Teléfono 852123 - Arauca

ATLANTICO

ADEA
Carrera 38B No. 66-39
Teléfono 3563349 – Barranquilla

BOLIVAR

SUDEB
Calle del Cuartel No. 36-32
Teléfono 6642469 – Cartagena

BOYACA

SINDIMAESTROS
Carrera 10 No. 16-47
Teléfono 7441546 – Tunja

CALDAS

EDUCAL
Calle 18 No. 23-42
Teléfono 8801046 – Manizales

CASANARE

SIMAC
Carrera 23 No. 11 – 36 Piso 3.
Teléfono 358309 – Yopal

CAUCA

ASOINCA
Calle 7 No. 7-26.
Teléfono 244159 – Popayán

CESAR

ADUCESAR.
Calle 16A No. 19-75
Teléfono 713516 – Valledupar

CORDOBA

ADEMACOR
Calle 12A No. 8 A – 19.
Teléfono 836918 – Montería

CHOCO

UMACH
Calle 30 No. 9-23
Teléfono 4671769 – Quibdó

GUAJIRA

ASODEGUA
Calle 9 No. 10-107
Teléfono 7285061 – Riohacha

GUAINIA

SEG
IZAEL DIAZ SAENZ
Teléfono 5656063 – Puerto Inirida

GUAVIARE

ADEG
Héctor Enrique Montoya
Teléfono 5840327 – San José del Guaviare

HUILA

ADIH
CRA 8 No. 5-04
Teléfono 8720633 – Neiva

MAGDALENA

EDUMAG
Carrera 22 No. 15 -10
Teléfono 4202591- Santa Marta

META

ADEM
Cra 26 No. 35-09 San Isidro
Teléfono 6715558 – Villavicencio

NARIÑO

SIMANA
Cra 23 No.20-80
Teléfono 7210696 – Pasto

NORTE DE SANTANDER

ASINORT CUCUTA
Avenida 6 No.15-37.
Teléfono 723384 – Cúcuta
ASINORT OCAÑA
Calle 1 G No. 15b-20.
Teléfono 8737690 – Ocaña

PUTUMAYO

ASEP
Carrera 4 No. 7-23.
Teléfono 4295968 – Mocoa

QUINDIO

SUTEQ
Martha Cardona
Carrera 14 No. 17-14.
Teléfono 414344 – Armenia

RISARALDA

SER
Calle 13 No.6-39
Teléfono 3251807 – Pereira

SANTANDER

SES
Cra 27 No. 34-44
Teléfono 6341827 – Bucaramanga

SUCRE

ADES
Cra 30 No. 13A-67
Teléfono 2820352 – Sincelejo

TOLIMA

SIMATOL
Avenida 37 Cra 4 Esquina
Teléfono 646913 – Ibagué

VAUPES

SINDEVA
Barrio Centro
Teléfono 5642408 – Mitú

VALLE

SUTEV
Carrera 8 No. 6-38.
Teléfono 801008 – Cali

VICHADA

ASODEVI
Teléfono 5654213 – Puerto Carreño

Otros Distribuidores

ANTIOQUIA

TIBERIO CASTAÑO
Calle 57 No. 42.60.
Teléfono 2913685
Medellín

ATLANTICO

OSWALDO MERIÑO TORRES
Carrera 3 B No. 36 B – 49
Teléfono 5 – 3472552
Barranquilla

CUNDINAMARCA

GLORIA YOLANDA LOZANO
Calle 68 A No. 84 A – 45
Teléfono 4302894 – Bogotá D.C.
NESTOR ALFONSO ACOSTA LUBO
Carrera 21 No. 3 – 62
Celular 312 – 3465463
Zipaquirá

BOLIVAR

DISTRIBUCIONES
PEDAGÓGICAS ISCA
Urbanización San Pedro M-4 Lote 11.
Teléfono 6534551. 3158756692
Cartagena

BOYACA

JOSE MIGUEL SUAREZ APONTE
Transversal 37 No. 20 A Esquina
Celular 311 – 4774082 – Duitama
LUIS MIGUEL APONTE MARTINEZ
Calle 19 No. 9 – 34/36
Celular 315 – 2942222
Chiquinquirá

GUAJIRA

MARIA CECILIA IGUANAN
Calle 7 No. 25-46
Barrio la Floresta
Fonseca, Guajira

HUILA

JOSÉ FENDEL TOVAR
Calle 1G No. 15 B-20.
Teléfono 8737690
Neiva

NARIÑO

ÁLVARO CESAR BENAVIDES
Cra 13 No. 21-36
Teléfono 7280170 – Pasto
ALIRIO OJEDA.
Calle 11 No. 29-32
Teléfono 7220424 – Pasto

RISARALDA

LIBRERÍA EL NUEVO LIBRO
Carrera 4 No. 19-09.
Teléfono 332688
Pereira

SAN ANDRÉS ISLAS

RAFAEL DE LEÓN
Barrio los Profesores BQ 3 Apto 301
Teléfono 5123829
San Andrés

SANTANDER

HENSER AUGUSTO CAMPOS
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301
Teléfono 3156480307
Bucaramanga



Línea Gratuita
01-8000-12-2228

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial
- 8 **Pronunciamiento de FECODE frente a las transferencias**

DEBATE

- 9 **El Decreto 230 de 2002:** la promoción automática y el fracaso de la escuela

TEMA CENTRAL:

RECHAZO NACIONAL A LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

- 16 **Rechazo nacional a la promoción automática, o el comienzo del fin de la "Revolución Educativa"**

CEID FECODE

- 21 **Las graves consecuencias del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 para la educación básica y media**

José Emilio Díaz Ballén

- 26 **La realidad del Decreto 230 de 2002:** un problema pedagógico, humano y social

Maria Francy Zalamea Godoy

Maria Yadila Zalamea de Álvarez

- 29 **Voces de los estudiantes:** El Decreto 230 de 2002 o la cultura de la recuperación no para aprender sino para conseguir una nota!

Ángel Ramírez y Laura Calderón

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 32 **Transmodernismo, Marxismo y Cambio Social:** implicaciones para la formación docente

Mike Cole

ACTUALIDAD

- 42 **25 Años del Movimiento Pedagógico:** dos momentos en la historia del Movimiento Pedagógico

- 44 **XVIII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE Relatoría, Comisión 2: Política Educativa.**

- 49 **Plan Decenal de Educación**

¿Una oportunidad para abrir nuevos caminos?

Gloria Inés Ramírez Ríos

- 60 **Los biocombustibles deben servirles a los colombianos**

Rodrigo Álvarez Restrepo

LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 65 **La metáfora matemática:** herramienta importante en el aprendizaje

Judith María Garzón Sánchez



EDUCACION COMUNICACIÓN Y MEDIOS

- 72 **Televisión y Educación:** Una mirada desde Pierre Bourdieu, más allá de la sangre, el sexo y el drama

Rubén Darío Arroyo Osorio

- 76 **LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR**

- 78 **AGENDA PEDAGÓGICA**

- 79 **ARTE Y CULTURA**

REVISTA
EDUCACIÓN Fecode
Y CULTURA

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

DIRECTOR

Witney Chávez Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

John Ávila, William René Sánchez, Miguel De Zubiría, Senén Niño Avendaño, Raúl Arroyave Arango y José Fernando Ocampo

EDITORA

María Eugenia Romero Moreno

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín
Henry Castro Bermúdez

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Liliana González

DISEÑO CARÁTULA

Gerardo Caro

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A No. 34 - 36
Teléfonos: 338 1711- 285 3245
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Telefax: 232 7418 • Apartado Aéreo 14373
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto a las políticas públicas en educación, promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

Bogotá, D. C. Junio 22 de 2007

Doctor

VERNOR MUÑOZ

Relator Especial Naciones Unidas

Sobre el Derecho a la Educación

Estimado Doctor Muñoz:

Acusó recibo de su comunicación del 11 de junio del año en curso en la cual manifiesta: *"El Relator especial está muy interesado en conocer mejor la situación. Como usted sabe, la predecesora del relator, Sra. Katarina Tomaševski, realizó una visita a Colombia en el año 2003 y entre las recomendaciones que hizo al Gobierno, solicitó un incremento de la asignación presupuestaria del 4% al 6% del PIB".* "Dada la urgencia de la situación, puesto que según entiendo la reforma pasará el último debate en el Congreso en los próximos días, quisiera solicitarle si podría enviar al Relator Especial información que le permita entender la situación y eventualmente tomar alguna acción, lo más pronto posible".

Permítame, Señor Relator, antes de entrar en materia, exaltar la gestión realizada en nuestro país por la Doctora Katarina Tomaševski en defensa de una educación pública universal, gratuita y de calidad para todas y todos los colombianos, ratificar nuestras condolencias por su sensible fallecimiento y, nuevamente, reconocer los esfuerzos que siempre ha realizado la oficina a su cargo para convertir en realidad en nuestros países el derecho a la educación.

En efecto, como Usted pronosticó, no obstante la combativa respuesta del magisterio y de los estudiantes expresada en las grandiosas movilizaciones de los días 23 y 30 de mayo, 8 y 13 de junio, y del Paro Nacional indefinido iniciado el 23 de mayo, el Congreso de la República aprobó la semana anterior una reforma constitucional que recorta los recursos que la Nación asigna a los departamentos, distritos y municipios, para atender principalmente la educación y la salud.

La absurda decisión del Congreso de la República no causó sorpresa en el país. La aprobación estuvo precedida de una falaz campaña gubernamental según la cual *"se asignaban más recursos a las entidades territoriales"* y recurriendo a los reiterados sofismas del lenguaje neoliberal, en los que se sostiene que asignar mayores recursos al Sistema General de Participaciones conduciría a la "hecatombe económica" del país.

Nuevamente, como en el 2001, afloraron las prácticas del clientelismo y la incondicionalidad de las bancadas parlamentarias para

imponer un recorte presupuestal contrario a las mayorías nacionales y al clamor de los mandatarios seccionales, quienes desde diferentes foros de opinión, reclamaron por mayores recursos para sus regiones. En la fase final, de conciliación del texto, éste fue aprobado en la Cámara de Representantes con 90 votos a favor y 33 en contra, mientras en el Senado pasaba con 56 a favor y 24 en contra.

Los argumentos no fueron escuchados, tampoco la protesta social. Se corroboró, una vez más, por qué el Congreso de la República es la institución con mayor desprestigio en el país. Como indican los estudios del Observatorio de la Democracia de la Universidad de los Andes: *"En el legislativo los colombianos perciben niveles altos de corrupción. De hecho, la percepción de corrupción ha aumentado desde el año anterior. En el último año estos indicadores aumentaron por el escándalo de la parapolítica y los pocos resultados logrados por el Presidente Álvaro Uribe en estos aspectos"*.

En la reforma aprobada, los recursos para el Sistema General de Participaciones que transfiere la Nación a las entidades territoriales para atender principalmente educación y salud pasaron de representar el 40.6% de los Ingresos Corrientes de la Nación en 2001, al 33% en 2006 y caerán al 27% en el 2016, prorrogando indefinidamente el recorte. Para los departamentos, distritos y municipios, se calcula una pérdida de recursos cercana a los 50 Billones de Pesos (aproximadamente 25 Mil Millones de Dólares) durante el período 2008 – 2016.

En el caso concreto de la educación, esta reforma constitucional profundiza la tendencia a la desfinanciación que se viene aplicando como parte del modelo neoliberal. Con base en las disposiciones de la Constitución Política Nacional de 1991, de cada \$100 recaudados como Ingresos Corrientes de la Nación, al menos \$30 debían asignarse al sector educativo y así ocurrió hasta el año 2001; con la reforma constitucional de ese año (Acto Legislativo 01 de 2001) se efectuó un primer recorte de tal suerte que el sector educativo apenas recibió \$18 de los \$100 durante el período de 2001 – 2007. Con la reforma aprobada la semana anterior, la participación de la educación en los Ingresos Corrientes de la Nación apenas alcanzará un 16% en 2016.

En relación con el Producto Interno Bruto, la participación del sector educativo pasa del 4% en 2001, al 3.1% en 2007 y caerá al 2.8% en 2016, un decrecimiento impresionante advertido oportunamente por la Contraloría General de la Nación y la

Procuraduría General de la República en sus estudios sobre la "Deserción Escolar" (2004) y el "Derecho a la Educación" (2005), respectivamente.

Así las cosas, hoy nos encontramos más lejos de la oportuna recomendación de la Doctora Katerina Tomaševsky y más lejos aún de la vigencia en Colombia de los principios de la gratuidad, la universalidad y la calidad que tanto impulsa la Relatoría Especial de Naciones Unidas.

Esta política de recorte a los recursos para el sector educativo ha tenido nefastas consecuencias tanto para la vigencia del derecho a la educación como para el gremio docente. El hacinamiento, los altos índices de la deserción escolar y el deterioro de la calidad han sido sus principales características, al tiempo que se favorece la educación privada. Para los docentes estas reformas han significado el deterioro de las condiciones laborales, el recorte a los derechos salariales y prestacionales y el desmonte de la carrera docente.

Paradójicamente, el Gobierno Nacional se rasga las vestiduras anunciando el compromiso de una cobertura universal en el año 2010 e impulsa una demagógica campaña de discusión de un Plan Decenal de Educación, mientras arrebatando de un tajo los recursos del sector educativo.

Frente a la política de desfinanciación de la educación pública, FECODE, el estudiantado, el movimiento sindical y sectores políticos democráticos, estamos convocando desde ya, a toda la opinión pública a respaldar un **Referendo Constitucional** que restituya los recursos conculcados y fortalezca la educación pública, campaña en la cual esperamos contar con su respaldo.

Adjunto el texto de Acto Legislativo con algunos materiales de análisis y espero nos visite pronto para fortalecer los compromisos por el derecho a la educación.

Cordialmente,

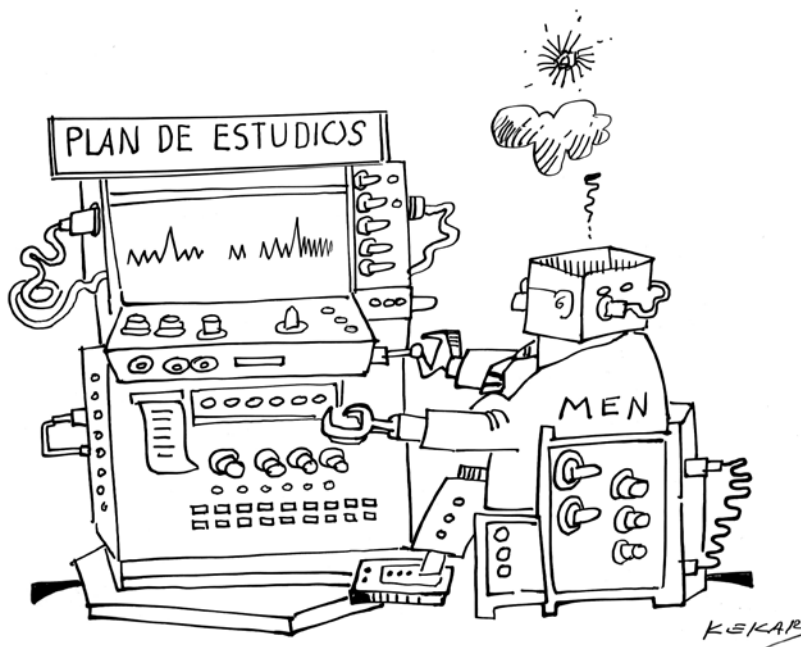


WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ

Presidente Fecode

Promoviendo el Fracaso de la Escuela

La desigualdad educativa, se convierte en este escenario, en una estrategia más para perpetuar la desigualdad social y eliminar los potenciales mercados y estrategias de competitividad que eventualmente puedan enfrentarse al control hegemónico del "libre comercio"



El generalizado rechazo al Decreto 230 de 2002 significa la confirmación del fracaso de una política y el llamado de una comunidad de estudiantes, padres de familia, educadores y académicos, que reclaman la derogación del decreto y la eliminación inmediata de la promoción automática de estudiantes. No se trata simplemente de sustituir un decreto por otro, o de modificar los porcentajes de repitencia y promoción. Se trata de rechazar, controvertir y transformar una nefasta política, que mas allá del afán de someter la educación a los designios economicistas, busca acondicionar los contenidos de la educación al empobrecimiento académico y al rezago científico, tecnológico, social y cultural de la población colombiana.

Las cifras y los costos han representado el socorrido pretexto para imponer arbitrariamente una norma que ha generado regresión y el fracaso de las actividades de formación y aprendizaje, objetivos centrales del sistema educativo. El absurdo de las políticas neoliberales ha sido justificar la eliminación de la repitencia y la generalización de la promoción automática, por razones fiscales. Según las argucias economicistas de estas políticas, la repitencia de 350 mil estudiantes representa 400 mil millones de pesos al año. Por esa vía se han justificado numerosas acciones encaminadas a establecer de forma permanente una política de promoción automática, sin valorar de manera justa, los nefastos costos en el rezago social que deja la promoción a ultranza como consecuencia de la pérdida de capacidad del sistema educativo para la cualificación del aprendizaje y la calidad de la educación. Si estos costos se midieran, representarían una pérdida superior a los 400 mil millones de pesos que con mezquindad, supuestamente, se ahorran.

La medida se ha convertido en una manera más para introducir en el sistema educativo, la política de racionalización. Fiel a los designios que el Fondo Monetario Internacional FMI y el Banco Mundial han definido para la educación, normas como el Decreto 230 de 2002 y su complemento el Decreto 3055 del mismo año, contribuyen a complementar el modelo de control sobre la asignación del recurso y la administración del gasto. El decreto como tal, además de introducir la demoledora práctica de la promoción automática, refuerza la política neoliberal de instrumentalización de la evaluación y la promoción, sometiéndolas a la lógica del mercado y sus estrategias de masificación, estandarización, rendición de cuentas y evaluación por resultados.

Pero el debate y el rechazo a esta política de promoción automática no se pueden quedar en la discusión de lo fiscal. La subordinación de lo educativo a la política de ajuste fiscal, posee otras dimensiones. Este estilo de política educativa regida por el reduccionismo fiscal, complementa eficazmente otras medidas de racionalización, como el hacinamiento de estudiantes, la reducción de la planta de personal docente, la integración de instituciones, el incremento de cargas laborales a los docentes y funcionarios administrativos, la supresión de áreas y jornadas adicionales, la disminución de plantas físicas e inversión en libros y materiales educativos. Medidas que, en conjunto, agravan las dificultades y la situación de crisis por la que atraviesa la educación pública.

Otra razón para ir más allá de la discusión fiscal, tiene que ver otros debates que se evaden al asumir solamente el pro-

blema en lo económico o al centrarlo en el tema de la promoción automática. Por ejemplo, en el actual simulacro de discusión sobre el Plan Decenal de Educación para la próxima década, la relevancia que se le ha dado al Decreto 230 de 2002 ha servido para relegar otras discusiones fundamentales como la financiación de la educación, el modelo de gestión pública de la escuela frente a los intereses del sector privado por convertirla en servicio-mercancía y dejarla disponible a las modalidades de concesión, intermediación y educación contratada, o la necesidad de abordar la problemática educativa desde una perspectiva que asuma lo estructural y no lo formal, como esta sucediendo.

Los agentes de la política neoliberal, sus sofismas y falsas recetas, se empeñan en ocultar lo inocultable: el severo fracaso al que están llevando a la educación. Las discusiones que los mismos gobiernos han colocado como justificaciones para esa política educativa de promoción automática, centradas en el supuestamente excesivo costo que representa la repitencia, ayudan al discurso neoliberal a ocultar las graves dimensiones de la problemática educativa, que se ha agudizado como consecuencia de la aplicación de estas políticas. El deterioro de todo el sistema educativo, ha sido la consecuencia más evidente de todo este proceso.

La Procuraduría General de la Nación afirma en su informe sobre el derecho a la educación, que la calidad, medida con los mismos criterios e instrumentos del gobierno, ha retrocedido en los últimos cinco años. Pero si cuestionamos dichos enfoques de calidad, sus mediciones e instrumentos, el problema es más agudo de lo que parece. Estamos asistiendo a una política educativa empeñada en promover la mediocridad, el facilismo y el conformismo educativo. Sus resultados así lo hacen ver. Estamos ante una perversa política que busca empobrecer el conocimiento y la formación, orientada al rezago y al atraso económico, útiles a las necesidades laborales y de mercadeo que requieren los escenarios de *"libre comercio"*, donde la dependencia tecnológica y el retroceso científico son indispensables para favorecer unos mercados y debilitar a otros.

La generalización del facilismo en la promoción, la adopción de esquemas de competencias mínimas para la formación, la laxitud del proceso académico, la obstaculización del proceso educativo y comunicativo a través del hacinamiento de estudiantes, la desprofesionalización docente, son medidas que logran profundizar el rezago social y académico de las nuevas generaciones, frente a otras poblaciones y modelos educativos de otros contextos políticos, geográficos, económicos y sociales. La desigualdad educativa, se convierte en este escenario, en una estrategia más para perpetuar la desigualdad social y eliminar los potenciales mercados y estrategias de competitividad que eventualmente puedan enfrentarse al control hegemónico del *"libre comercio"*.

Según las argucias economicistas la repitencia de 350 mil estudiantes representa 400 mil millones de pesos al año. Por esa vía se han justificado numerosas acciones encaminadas a establecer de forma permanente una política de promoción automática, sin valorar de manera justa, los nefastos costos en el rezago social que deja la promoción



¿Se habrán preguntado los magos que preparan las recetas neoliberales, cuanto cuestan los millones de estudiantes que a causa de la promoción automática terminan su bachillerato y no logran formar parte de la universidad, el sector técnico o el empleo digno? ¿Se preguntarán estos artífices de políticas, acerca de los padecimientos que viven los estudiantes y profesores en los primeros semestres de universidad, cuando se llega allí sin el mínimo de condiciones académicas y de trabajo que requieren los inicios de la formación profesional? ¿O acaso se habrán preguntado sobre que piensan y sienten los estudiantes, cuando ven que sus compañeros logran culminar su bachillerato pero ingresan a un mundo de cero oportunidades? Como resulta obvio, la desesperanza y la motivación de las personas no están en la agenda de los hacedores y decididores, que reducen toda la realidad de la compleja vida educativa, a las frías e inútiles cifras que reposan sobre sus escritorios.

La aprobación del Acto Legislativo Nº 011 de 2006

Bogotá, D.C. Junio 15 de 2007

En la noche del 12 de junio fue aprobado en el octavo debate de la Plenaria de la Cámara de Representantes el Ato Legislativo 011 de 2006. Lo aprobado no tuvo modificaciones sustanciales en relación con los textos del séptimo debate en la Comisión Primera de la Cámara. Es decir, el Acto Legislativo tomo las siguientes determinaciones:

1. Estableció porcentajes de crecimiento entre los años 2008 y 2016(9 años). El crecimiento real es de 4 puntos para los dos primeros años, 3.5 para el tercer año y 32 para los seis últimos.
2. Para educación se asignaron porcentajes adicionales liquidados sobre el SGP que significan 1.3% para los dos primeros años, 1.6% para el tercer año y 1.8% para los seis últimos.
3. Estas sumas adicionales no hacen base de liquidación para el año siguiente.
4. A partir del año 2017, el crecimiento de las transferencias será el promedio del comportamiento de los ingresos Corrientes de la Nación en los cuatro años anteriores.

Este Acto Legislativo fue aprobado con nuestra oposición, no solo porque implica la renuncia definitiva a que las transferencias vuelvan a ser un porcentaje de los Ingresos Corrientes de la Nación, sino también, porque los recursos asignados son insuficientes, porque es absurdo que el crecimiento real sea decreciente y porque a partir del año 2007 se suprimen los porcentajes adicionales para educación que en el año 2016 llegarán a estar cerca del medio billón de pesos.

Las movilizaciones del 13 de junio fueron exitosas y pudimos demostrar una vez más con la protesta nacional el repudio de la comunidad educativa a los recortes financieros que el régimen uribista ha determinado para la financiación de los derechos del pueblo.

En consecuencia, en adelante, debemos desarrollar las siguientes tareas:

1. Vamos a continuar con el referendo aprobatorio que en su momento propuso el Partido Liberal y que fue acogido por el Polo Democrático y FECODE. Esta tarea, que es dispendiosa y difícil, debe merecer la mayor atención de los sindicatos filiales. Su éxito depende de la organización de Comités Pro-Referendo en todos los departamentos y municipios y de que no se escatimen esfuerzos en materia de logística, infraestructura y propaganda.

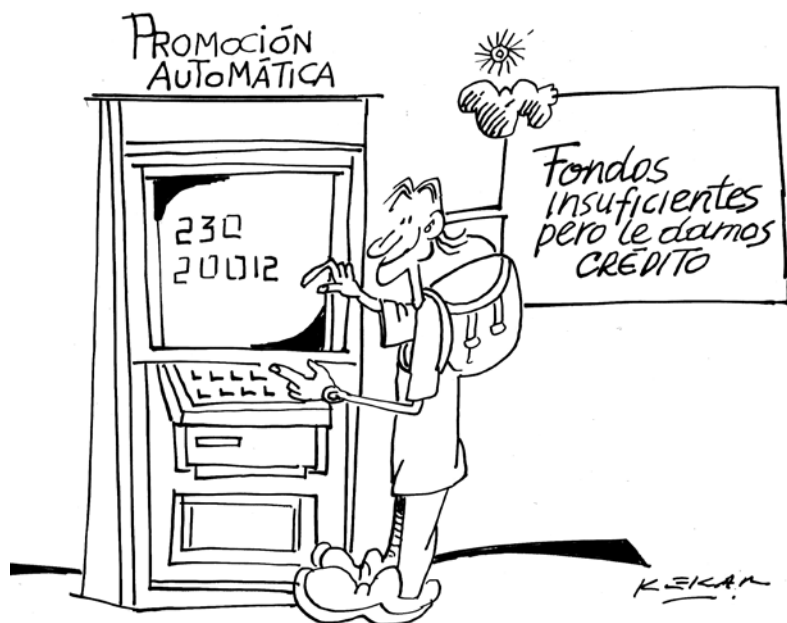
2. Vamos a adelantar la demanda del Acto Legislativo recién aprobado ante la Corte Constitucional. La última sesión plenaria de la Cámara de Representantes fue bochornosa. Durante más de una hora sesionaron sin quórum verificado por la Secretaría General, lo que según los entendidos debió dar pábulo al levantamiento de la sesión. Sin embargo, continuaron, y al finalizar, no obtuvieron la mayoría reglamentaria en la primera votación lo que debió haber determinado la declaratoria de no aprobación.
3. Vamos a estar atentos al proyecto de ley que debe reglamentar este Acto Legislativo. Es necesario estar preparados para reactivar la más resuelta movilización del magisterio y la comunidad educativa ante esta norma reglamentaria.
4. De la misma manera que debemos hacer los reconocimientos pertinentes a todos los parlamentarios que votaron en contra del Acto Legislativo, Vamos a adelantar la campaña de denuncia contra los parlamentarios que lo aprobaron. Esta campaña no puede ser un episodio pasajero y fortuito. En cada sindicato debe organizarse un metódico plan para que, por lo menos una vez al mes se produzca algún comunicado, chapola o afiche de denuncia. Cada que se presenten problemas educativos o de salud, además de la denuncia de los mismos, hay que aprovechar para denunciar con nombre propio a los parlamentarios responsables del desastre. Estamos convencidos que esta es la única manera de provocar efectos y costos políticos en contra de los parlamentarios arribistas que aprobaron esta reforma constitucional. (La lista con la votación de cada parlamentario la estaremos enviando cuanto antes, para evitar cometer cualquier error.
5. Ahora más que nunca, se hace necesario que todos los sectores de FECODE comprometidos con el Polo Democrático Alternativo y con las demás fuerzas políticas de oposición al régimen uribista, redoblemos nuestros trabajos y esfuerzos con miras a las elecciones regionales de octubre. Espasmo convencidos que en las actuales circunstancias, se hace necesario fortalecer a las fuerzas de oposición para variar la correlación de fuerzas políticas que nos permita ganar los espacios de decisión, para poder avanzar en nuestras justas reivindicaciones.

COMITÉ EJECUTIVO

Witney Chávez Sánchez
Presidente

Raúl Arroyave Arango
Secretario General

El Decreto 230 de 2002: la promoción automática y el fracaso escolar



Si nos preguntamos ¿qué tan formativo es que un estudiante pase de un nivel a otro sin considerar si ha logrado avances en lo intelectual y lo social?; confirmamos la sospecha de que una política de promoción automática conduce la tarea de formar al fracaso

La Revista **Educación y Cultura**, como usualmente lo hace en su sección **Debate**, ha invitado a algunas personas representantes del sector educativo para llevar a nuestros lectores elementos del debate y reflexión sobre la promoción automática impuesta por el Decreto 0230 de 2002 y la forma como afecta la calidad de la educación; a continuación exponemos la experiencia de algunas personas después de cinco años de aplicación de éste Decreto y las alternativas que se proponen para una educación con calidad.

Revista Educación y Cultura

Se ha esgrimido como argumento a favor de la promoción automática el criterio de que la repetición de grado afecta la autoestima de los estudiantes y refleja un régimen punitivo. Con ese criterio se defienden argumentos que ven la evaluación como un instrumento represivo y la promoción automática como un elemento necesario y formativo. Pero al mismo tiempo, organizaciones de instituciones educativas han planteado que la aprobación y reprobación de grados escolares debe obedecer a la formación integral, al desarrollo de los alumnos, a las diferencias individuales, a la apropiación de conocimientos y al desarrollo de habilidades y destrezas, y, en consecuencia, han exigido la derogación del decreto 0230 de 2002. *¿De acuerdo con la experiencia recogida en*

estos cinco años de aplicación del Decreto 230 de 2002, la Promoción Automática allí establecida, tiene el efecto formativo que se le atribuye?

Martha Yaneth Castillo, ANDERCOP*

Hasta donde puede ser productivo para una persona saberse ignorante y forzada a enfrentarse a nuevos retos más complejos y difíciles, con la persistencia en sus debilidades conceptuales, ¿cómo una persona que no sabe caminar puede correr? ¿cómo una persona que no comprende qué es una causa y una consecuencia pueda tomar decisiones de peso sobre su vida o sobre su comunidad o sobre una decisión tan profunda para la vida como es el momento en que inicia su vida sexual y con quién?, en fin, ¿cómo es que por decreto se desvirtúa un proceso y a la vez se exige que el proceso de evaluación sea sobre un proceso y no sobre un resultado? ¿En qué dilema estamos?

El único efecto que podemos observar frente a estos resultados son: apatía del estudiante por el acto de formarse, aumento de la irresponsabilidad frente al rol de estudiante que debe tener el estudiante, disminución del impacto cultural, académico e investigativo del centro educativo gracias al desgaste de tiempo en procesos infinitos de recuperación, en

* **Martha Yaneth Castillo Roa.** *Presidente ANDERCOP. Confederación Nacional de Asociaciones de Rectores y Colegios Privados. E mail marthayc@hotmail.com*

• **DEBATE** - La promoción automática y el fracaso de la escuela •

reuniones de consejo, en citas a padres y en reflexiones sobre los resultados insatisfactorios frente a lo esperado. No podemos creer la afirmación de que el proceso de evaluación con resultados negativos, en términos de No aprobación, afecta la autoestima. ¿Entonces en las anteriores generaciones -que tuvieron un sistema de evaluación menos flexible y más contundente- ¿por qué fueron estas sociedades más productivas desde el punto de vista intelectual? Se dio más desarrollo y se crearon soluciones efectivas frente a problemas del momento; la sociedad siguió su curso, la tasa de reprobación no representó un problema social, como se pretende ver ahora, sino como una consecuencia de factores individuales que no fueron superados oportunamente en el tiempo y con las condiciones preestablecidas en su tiempo; el ser exigente de estas condiciones permitió que se mantuviera un educativo alto, tan alto que hoy un abuelo sabe más que el nieto, teniendo en cuenta que el abuelo finalizó sus estudios hace muchos años.

La deserción y el fracaso siempre han existido y siempre existirán y no precisamente en razón de factores académicos, no es necesario justificar las tasas, los índices y los indicadores con esta información; se deben analizar causas extraescolares para el aumento de estos indicadores como los factores sociales como la pobreza, el desempleo, la movilización forzada, la insuficiencia de oferta educativa.

Con un análisis profundo, la calidad de la educación sí fortalecería la calidad de vida de las personas, reduciría las tasas de deserción y aumentaría la conciencia social, la equidad en todo el sentido de la palabra y se valoraría el proceso educativo generando desarrollo.

Un aspecto que no observa este decreto, es la desmotivación que ha surgido en los estudiantes que antes fueron buenos y destacados frente a la política de promover a estudiantes que en el transcurso del año no trabajaron y fueron promovidos, esto ha generado una subcultura de **"con poco trabajo puedo aprobar"**, o ¿"cuando recupero profe?", no es más grave para un país que su niñez y su juventud esté creando y creyendo en un paradigma de mediocridad? Por qué no pensamos en que la gente potencialmente muy buena se desmotiva frente a la falta de exigencia y ante la flexibilización de las decisiones, además que este decreto desvirtúa el tener una escala valorativa en la que existen dos rangos, Insuficiente y Deficiente, que indican la NO obtención de unos MINIMOS de aprendizaje para ser promovidos, si a la final todos pasan, para que una escala?, si a la final se hace, prácticamente, una rifa para determinar quien se queda?, hasta dónde podemos sentirnos satisfechos con esta situación, con qué responsabilidad social estamos definiendo la calidad en la formación de los estudiantes que estamos graduando año a año, ¿cómo podemos sentir satisfacción frente a la obligación de promover ignorancia en nuestros estudiantes?

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani*

A diferencia de las ideas constructivistas, colindantes con las pedagogías activas que avalan la enseñanza como un proceso lúdico, grato y juguetón, aprehender exige SIEMPRE esfuerzo y de largo aliento, proceso del cual es muy delicado eximir a una generación completa de estudiantes, preciso cuando dan sus primeros y definitivos pasos en este mundo; no siempre amable, ni condescendiente.

Muy claro es que la seguridad de pasar el año inhibe que los estudiantes formulen una expectativa de logro positiva de sus resultados por venir. ¿Ahora, para qué esforzarse?, ¿Para qué intentar sobresalir? Para nada. Y menos aún creen una expectativa negativa de temer el fracaso. Temor que en la vida real desempeña un muy sano papel preventivo.

Ser promovidos sin esfuerzo les transmite a los estudiantes la ingenua ideología rousseauiana de que la vida es fácil, habilitable, recuperable; mientras implanta en sus mentes, las de una generación completa, el imaginario del mínimo esfuerzo. Un hecho psicológico muy grave.

La Promoción Automática también le impide al profesor, y mucho más a la institución escolar, alcanzar los logros, al eliminar por obra de Decreto las motivaciones positivas (apuntadas a lograr bienes), de la mano con las motivaciones negativas (apuntadas a evitar males). Las dos reguladoras por excelencia de la conducta humana. Muy graves consecuencias. Mientras que si el sistema educativo aumentase paso a paso la exigencia, estimularía que sus aprehendidos desplegaran sus capacidades, a través de la sana competencia con ellos mismos y con los demás; base para las motivaciones que crean sentido, interés, expectativa. A diferencia, sin retos se bloquea el sistema afectivo de los aprehendidos, con

¿Cómo el maestro y la institución educativa deben luchar solos para generar la cultura de la calidad, del mérito, del esfuerzo, de la rigurosidad y de las ventajas intrínsecas y extrínsecas de la educación dentro de una sociedad? si notamos que estamos frente a unos medios y a una dirigencia que nunca han puesto en práctica la meritocracia y el potencial humano de sus gentes, porque lo ordinario, es la "palanca", el clientelismo, la apología del delito y el dinero fácil?

* Correo electrónico: fipcapedagogiaconceptual@gmail.com

bajos o nulos niveles de expectativa frente a su formación escolar, sumiéndoles en actividades “sin sentido”, fáciles e irrelevantes de cara a las futuras realidades sociales que sí les plantearán altas exigencias, por ejemplo en la exigente vida laboral.

CEID FECODE

La promoción automática es una política que logra deslegitimar la función formativa de la escuela; es una política que va en contra del proceso de formación. En numerosos encuentros, foros y otras experiencias de diálogo con docentes y demás actores de la comunidad educativa, se ha resaltado que la promoción a ultranza no es un factor que promueva la formación integral de los estudiantes. Por el contrario, desde muchos ámbitos se ha reclamado la inoperancia del Decreto 230 de 2002 en la formación. La trampa, de que solo el 5% de la población estudiantil de un colegio puede repetir un grado escolar, ha revelado sus perversos resultados al desenmascarar que ese porcentaje ha significado la pérdida de las oportunidades que las instituciones educativas tenían para definir pedagógicamente los criterios para la evaluación y la promoción. Si nos preguntamos ¿qué tan formativo es que un estudiante pase de un nivel a otro sin considerar si ha logrado avances en lo intelectual y lo social?; confirmamos la sospecha de que una política de promoción automática conduce la tarea de formar al fracaso.

Por el contrario, la crisis que afecta a la escuela (de la cual, la propia escuela no es la responsable y esto nos convoca a repensar la escuela y la misma crisis) pone de manifiesto que la promoción automática y la evaluación flexible no son herramientas para favorecer la formación integral del estudiante. Si bien es cierto que una evaluación y una promoción enfocadas desde la sanción, la exclusión y el castigo, están bien alejadas de ser una oportunidad pedagógica para la formación; también es cierto que la evaluación y la promoción automática impiden la reflexión pedagógica y la orientación de criterios que estén enfocados en la perspectiva de ser estrategias que contribuyan a pensar y actuar en procesos pedagógicos tendientes a la formación del estudiante. La obligatoriedad de promover un determinado porcentaje de estudiantes, lleva a que este porcentaje sea promovido sin que medie ningún tipo de reflexión, sin que se valoren sus condiciones intelectuales, sus avances en los desafíos y retos cognitivos; simplemente se promueven por cumplir con el decreto y se dejan atrás las consideraciones y criterios de orden teórico y práctico que son indispensables para analizar pedagógicamente porque se promueve o no un estudiante. Esa ausencia de reflexión, significa el abandono a un tipo de evaluación y promoción que tengan finalidades formativas.

En los últimos cinco años, la aplicación del artículo noveno del decreto en mención, al establecer que **“Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año esco-**

lar en la institución educativa”, han convertido este parámetro en la finalidad única a alcanzar dentro de las instituciones educativas. De ésta forma, la promoción automática, ha sido uno de los factores claves que se suma a las demás causas generadoras de la crisis que afecta a la educación pública. Muchas voces alertan sobre la inoperancia del sistema educativo, al promover un estudiante de un grado a otro, sin que éste haya alcanzado unos estados mínimos en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de destrezas y habilidades. Pero el problema no se agota ahí.

La crisis se agrava no sólo porque exista un margen inútil de promoción que impide a las instituciones tomar decisiones frente al quehacer pedagógico, cuando se presentan dificultades para avanzar en los procesos de aprendizaje y formación integral. La crisis se agrava porque esta política de la promoción a ultranza se inscribe en un contexto de políticas neoliberales que someten y reducen el problema educativo a criterios economicistas, cuyos efectos en la educación son el hacinamiento de estudiantes, el empobrecimiento de los contenidos de la educación, la uniformidad del currículo único, la precariedad de las condiciones de enseñanza, el deterioro de la profesionalidad del docente, la eliminación de la autonomía escolar, y en fin, un conjunto de problemáticas que afloran en contextos sociales cada vez más agobiantes por la escalada generalizada de la pobreza y la violencia que vive el país.

Revista Educación y Cultura

El Decreto 0230 de 2002 restableció la promoción automática que había eliminado la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. La Corte Constitucional en varios fallos, estableció que el Decreto 1860 de 1994 no contenía la promoción automática y menos, que ésta tuviera carácter constitucional. Es decir, que la promoción automática de los estudiantes en primaria y bachillerato no tiene ningún soporte constitucional. El Ministerio de Educación Nacional lo restableció por un decreto y por un decreto puede ser eliminada. **¿Considera Ud. que la promoción automática impuesta por el Decreto 230 de 2002, está afectando la calidad de la educación de primaria y secundaria del país y debe ser eliminada como norma obligatoria de evaluación educativa?**

La promoción automática y sus efectos en la calidad de la educación

Dar una respuesta responsable y válida en términos de rigor y seriedad técnico-científico a los interrogantes que nos ha planteado en relación con los desarrollos y los resultados en la implementación y puesta en marcha de la llamada “promoción automática” ordenada en el Decreto 230 de 2002, significa un compromiso y una responsabilidad de grandes proporciones. Esto, porque para emitir un concepto sólido y sustentable exigiría el haber adelantado un mínimo proceso de investigación que permitiera el estudio y análisis de las variables que han podido incidir en los resultados de la aplicación de los criterios

• **DEBATE** - La promoción automática y el fracaso de la escuela •

evaluativos del Decreto 230 de 2002, tanto en sus resultados como en el impacto que esta medida haya podido tener en la calidad de la educación básica y media del país.

Así para emitir una consideración u opinión sobre las cuestiones planteadas al respecto y sus implicaciones, nos apoyamos, en las manifestaciones expresadas en foros, reuniones, mesas de trabajo pedagógico, por docentes, padres de familia, Directivos docentes y los mismos estudiantes, por ejemplo, en los foros institucionales, locales y distritales, que sobre el análisis de las Políticas Públicas Educativas adelantó la Secretaría de Educación en Bogotá en el año 2005, donde la problemática de la evaluación, específicamente de los criterios de promoción y no promoción se escucharon en términos de crítica y rechazo como uno de los temas de mayor discusión y debate en dichos foros; así debe constar en los documentos y memorias de ese evento.

Al respecto tendremos una visión sobre los resultados que tenemos día a día en las aulas de clases, las expectativas que tienen los padres de familia y la necesidad que tiene la sociedad Colombiana frente a sus ciudadanos.

Tener que por obligación aprobar un año académico, sería tanto como por obligación graduar a los médicos una vez hayan cumplido el "año rural", así no dominen las técnicas básicas para la atención a un paciente, o ¿por qué razón no aceptamos a todos los docentes, sin hacer un proceso de selección y de valoración, si ellos ya aprobaron la universidad?

¿Cómo se puede formar a un ciudadano competente si las normas van en contradicción de esta necesidad? por ejemplo, queremos un país donde los índices de corrupción bajen, pero permitimos que nuestros estudiantes crezcan con el falso paradigma que aprobaron un grado porque de todos los que estaban mal formados él era el mejor. ¿Cómo podemos esperar que un país en desarrollo integre como ciudadanos a estudiantes que crecieron en la cultura de la "recuperación de la recuperación", desconociendo conceptos básicos de calidad?, ¿cómo es hacer las cosas bien desde el primer momento, en el menor tiempo posible y con los mejores estándares posibles?

Otra línea de análisis más específica podríamos obtenerla al observar el desempeño que han tenido los estudiantes que se han graduado desde la promulgación de este decreto, ¿por qué pierden los primeros semestres o por qué desisten de estudiar y desertan?; este indicador nos refleja crudamente cual es el resultado de la promoción automática, pues estudiantes sin unos requisitos conceptuales, y en muchos casos aptitudinales, no están debidamente preparados para asumir un nivel de complejidad y de exigencia mayor, o cómo explicaríamos el hecho de que las universidades hayan creado curso de inducción y nivelación para luego iniciar el primer semestre?. La responsabilidad social que tiene el Estado frente a la educación debe prevalecer sobre todo interés y esto en la realidad colombiana no se ve, máxime cuando por decreto se aprueba, en realidad, la ignorancia y la incompetencia.

Si hacemos una proyección vamos a observar un panorama de mediocridad y de facilismo a todo nivel, en todas las profesiones, en todos los oficios y en general en la sociedad; se creería que estamos formando una mano de obra barata y no una sociedad pujante en el conocimiento, la investigación, la creación y en general constructiva y reconstructiva frente a las problemáticas que sufrimos día a día.

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

La promoción automática no aparece porque sí, debido al capricho de un conjunto de funcionarios, ni exclusivamente como respuesta a las presiones de los organismos internacionales que exigían disminuir los crónicos niveles de repitencia y deserción. Esta posee antecedentes remotos en la ideología romántica de Rousseau, que concluida la segunda guerra mundial habitó las mentes de los radicales pedagogos activos, y hoy defienden con ahínco psicoanalistas y constructivistas.

Dicha ideología propuso horizontalizar y eliminar las asimetrías de poder y de autoridad entre estudiantes y profesores, a fin de cultivar la libertad individual, el "libre" desarrollo de la personalidad, eje —por ejemplo— de la experiencia paradigmática de Sumerhill en Inglaterra.¹ Dos ilusiones están siempre

¹ *A mediados del siglo XX pedagogos europeos y norteamericanos denunciaron la desviación informativa y cognitiva de la escuela industrial y propusieron un paradigma alterno: el paradigma activo. Este adoptó como propósito formar para sobresalir en la vida, en lugar de sobresalir en la escuela; enseñó saberes-hacer, en lugar de conocimientos académicos y, empleó métodos activos basados en la experiencia, en lugar del método expositivo clásico.*

Alexander Sutherland Nelly, fundador de la escuela Summerhill — una de las pioneras del movimiento activo— afirmó que la educación debe estar dirigida al ámbito emocional, en la que no es suficiente ni primordial preocuparse por la formación exclusivamente intelectual y que lo que diferencia a Summerhill de las demás escuelas es que presta más atención al inconsciente del niño, a sus conflictos emocionales. La libertad y el autogobierno son el fundamento de la pedagogía de Summerhill: los alumnos tienen la posibilidad de escoger si desean asistir a las clases; las normas y las sanciones se deciden en asambleas semanales en las que todos participan. La educación académica es secundaria; al iniciarse cada período escolar los alumnos establecen un programa con las materias en las cuales desean trabajar.

en su base. La primera la de convertir la escuela escolar en un lugar grato, lúdico y ameno. La segunda, desear eliminar por siempre las sanciones, las tensiones, el estrés, las pérdidas sobre los alumnos.

Décadas atrás muchos suscribimos esa ideología romántica, mágica, que excluiría las “represiones” de las 17.000 horas de recorrido educativo! que transitan los niños en su colegio y universidad, un enorme tiempo. Sus únicos requisitos eran eliminar de la escuela lo negativo, represivo, autoritario, y reintroducir la alegría junto con los intereses personales. Que cada quien haga lo que a bien tenga. En Summerhill, por caso, bimestre a bimestre cada estudiante rediseña su singular programa curricular, a fin de respetar sus motivaciones del momento.

¿Podría haber algo mejor? No. Por fin se ingresaría al paraíso prometido de la alegría y la libertad extrema, escenario donde cada niño seguiría su personales gustos y disfrutes. Magnífico. La primera fue eliminar la repitencia. Y por muchas razones. Entonces se defendió que los años se perdían no porque el estudiante se hubiese esforzado poco, estudiado poco -como siempre se pensó- sino porque el profesor no lo había motivado, e interesado suficiente. ¡Ahora, la culpa era del profesor!

Lo segundo fue recuperar la maltratada autoestima del estudiante, a quien se eximió de estudiar si no lo deseaba. Hecho visto como un grave atentado contra la libertad y las motivaciones individuales de niños, a quienes el constructivismo presentó como pequeños científicos, constructores de conocimiento, personas rectas y morales. Estas representaban dos medidas de apariencia magnífica. Había mucha alegría por ganar, y nada por perder; salvo desembarazarse de la educación “tradicional” punitiva y represiva.

Momento histórico también cuando la psicología descubría las motivaciones intrínsecas y le rendía culto a la autonomía moral e intelectual, en la voz de figuras de la talla mundial del maestro J. Piaget y su discípulo Kohlberg. En suma, todas las condiciones ideológicas se alineaban para alabar la Promoción Automática, experimentada décadas atrás en diversas regiones del mundo; entre otras en Costa Rica, con resultados definitivamente negativos.

Estamos de completo acuerdo en que la promoción automática se elimine. Por decreto o por el medio que sea, pues si bien la intención de base fue buena los resultados son desastrosos. Este decreto representa una medida que deprime la calidad de la educación, cuyo principal indicador es que los aprehendices dominen las competencias necesarias para desempeñar una vida intelectual, afectiva, política y laboral plenas. De ninguna otra cuestión se trata.

CEID FECODE

La calidad de la educación en relación con el contenido, fue empobrecida por esta norma; adicionalmente estableció la promoción automática que eliminó el carácter educativo y pedagógico de la evaluación para someter el resultado del proceso educativo a indicadores de eficiencia y rentabilidad económica: eliminar por decreto el detrimento económico ocasionado por la pérdida del año de los estudiantes.

El contenido de la educación está definido en la Constitución en los artículos 44 y 67, en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994 que dan cuenta de los fines de la educación y los objetivos para cada ciclo y para cada nivel contenidos en la misma norma. En ellos quedó establecida, la orientación, el sentido y el contenido del proceso educativo. Son los elementos para la formación del estudiante en el trabajo creativo, la solidaridad, la paz, la convivencia, producción de conocimientos, la investigación, la apropiación de las tecnologías, la soberanía nacional, la conservación del medio ambiente, el acceso a la cultura universal y las culturas particulares; son elementos para *“el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que les imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”*, en un proceso educativo que de cuenta de la formación integral.

Las características de la evaluación para este proceso educativo quedaron establecidas en el Decreto 1860 de 1994: una evaluación integral, con un profundo sentido didáctico, metodológico y pedagógico. Una evaluación continua, diagnóstica, para el conocimiento de las particularidades e intereses de los estudiantes, para conocer sus dificultades de aprendizaje y sus potencialidades, una evaluación para cualificar el proceso educativo desarrollado por el docente y los estudiantes; en definitiva, una evaluación para la calidad de la educación.

El Decreto 230, al derogar el Artículo 47 del Decreto 1860 e imponer la promoción automática, privó a la evaluación de su sentido didáctico y pedagógico y modificó el sentido y el contenido del proceso educativo, para instaurar las competencias y estándares, que son el instrumento de control apropiado para imponer el currículo mínimo, único y homogenizante, y una *“evaluación”* que favorece la cultura del más vivo, la individualidad y el menor esfuerzo.

Revista Educación y Cultura

Las normas de promoción automática parecen haber creado entre algunos estudiantes y padres de familia, una cultura permisiva y facilista, según la cual la educación consiste en ascender de grado en grado, sin esfuerzo alguno, a pesar del mal rendimiento académico y del incumplimiento de normas básicas para la convivencia. Al respecto, la Corte Constitucional de manera rei-

• **DEBATE** - La promoción automática y el fracaso de la escuela •

terada ha fallado, asintiendo que esas prerrogativas no las otorga el derecho. *¿Cuál es la alternativa de la escuela, para pasar de una política de evaluación permisiva y facilista puesta en marcha por la aplicación del Decreto 230/2002, a una evaluación formativa que promueva una cultura del rendimiento académico, la rigurosidad en el conocimiento, el esfuerzo personal del estudiante, acorde con el derecho a la educación y con el propósito de una educación de calidad?*

Martha Yaneth Castillo, ANDERCOP

Las alternativas de manejo con esta política vienen desde el aula hasta la organización de los centros educativos, pero mientras exija esa restricción en la cifra de promoción o de reprobación, las acciones estarán coartadas y sesgadas por el límite en número. Sin embargo, se hace necesario replantear el sistema de evaluación del país, mientras esta norma exista no podemos establecer mecanismos más efectivos que permitan mejorar la calidad en la formación desde la visión que se tiene de calidad con exigencia real, el no tener autonomía institucional sobre este aspecto limita y genera un nivel de insuficiencia a nivel nacional.

Se podría iniciar, cambiando el significado del concepto de repitencia y no "*satanizarlo*" como se hace con esta norma, es normal que una persona no este al mismo nivel de otra, es normal que a unas personas se les facilite unas cosas que a otras se le dificulta, es normal que se requiera más tiempo para aprender algunas cosas, por lo tanto la repitencia debería ser visto y tomado como un evento normal en el desarrollo educativo. Lo que nos lleva a sugerir cambiar el término y ajustar la metodología ya que no es necesario que el estudiante permanezca un año en el proceso de aprendizaje de lo que se le ha sido difícil, como tampoco es necesario que vuelva a ver las materias, áreas y asignaturas sobre las que ya tiene un dominio o que ya ha aprobado cuando solamente ha "*perdido*", esto es, que no ha alcanzado el mínimo en una o dos áreas.

Sería más práctico que un alumno repitiera el curso hasta que demostrara una suficiencia en las áreas de debilidad, pero esto no se puede hacer hasta tanto la norma no cambie y nos siga obligando a promover sin competencias mínimas sobre las cuales los estudiantes van a ser evaluados posteriormente.

La cuestión es: ¿Cómo el maestro y la institución educativa deben luchar solos para generar la cultura de la calidad, del mérito, del esfuerzo, de la rigurosidad y de las ventajas intrínsecas y extrínsecas de la educación dentro de una sociedad? Si notamos que estamos frente a unos medios y a una dirigencia que nunca han puesto en práctica la meritocracia y el potencial humano de sus gentes, porque lo ordinario es la "palanca", el clientelismo, la apología del delito y el dinero fácil?

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual
Alberto Merani

Evaluar no hace "tradicional" a la escuela, sino el QUÉ evalúa. Si en lugar de operaciones intelectuales o pensamientos o conceptos, o sea instrumentos mentales, evalúa conocimientos o informaciones es tradicional. La evaluación ocupa siempre un lugar de privilegio en cualquier profesión. En consecuencia, resulta ser un falso dilema el de evaluar o dejar de hacerlo: siempre hay que evaluar.

Por supuesto, que urgen cambios radicales en QUÉ enseñarles a los aprendices del siglo XXI, que los coloquen a tono con su época y con la situación de millones de niños que, por supuesto, es muy distinta a la de las escuelas industriales del año 1770. Cambios de tal magnitud como si las áreas curriculares de siempre (matemáticas, ciencias, sociales y lenguaje) son pertinentes hoy. ¿Son éstas o podrían y deberían ser otras? Muy seguro lo segundo.

En cualquier caso, el fracaso de la promoción automática resitúa un precepto bien sabido por nuestros abuelos, y defendido por Pedagogía Conceptual, aquel de que: "Nada valioso se alcanza sin esfuerzo". Así es.

Luego de comprobar la ingenuidad de la tesis de aprender por gusto, sin presiones, por motivaciones intrínsecas, el psicólogo David Perkins² se ve obligado a recuperar el valor central del esfuerzo, la voluntad, la tenacidad, los procesos que anula el peligroso Decreto 230 de 2002. Perkins advierte:

"El esfuerzo puede ser la principal explicación de los logros y deficiencias en el aprendizaje, cumpliendo la capacidad un papel secundario, al explicar las diferencias que subsisten en el rendimiento de los aprendices después de que se ha tomado en cuenta el esfuerzo. Necesitamos, entonces, un modelo centrado en el esfuerzo".

En consecuencia, pensamos necesario evaluar el desempeño de todos y cada uno de los aprendices en cada área. Solo que privilegiando sobre los conocimientos o las informaciones puntuales, las operaciones intelectuales, los pensamientos o conceptos propios de cada disciplina. Y en un futuro más lejano las competencias no solo cognitivas, sino también afectivas y expresivas.

En tal escenario los aprendices con logros deficientes deben realizar—por su cuenta—actividades recuperatorias hasta que demuestren que suplieron su vacío formativo. No hay de otra. En este punto más que la sola y simple calificación, es definitivo

2 Perkins, David. *La Escuela Inteligente*, Ed. Gedisa, 1995

informarle a cada aprehendiz sus fallas en concreto. Muchas resultantes del poco tiempo destinado a estudiar y a preparar los temas, o el escaso esfuerzo e interés de su parte. Si.

Al finalizar el año un número de estudiantes -el que sea, a criterio del profesor de la asignatura, la única autoridad en su caso- ha de perder la asignatura, que deben habilitar, como siempre se hizo. En caso de perder tres áreas deben perder el año y repetirlo, como siempre se hizo. Es tonto pretender redescubrir que el agua moja.

¿Perder una asignatura, o peor un año, afecta la autoestima del estudiante? Por supuesto, que sí; no podría ser de otra manera. Es una advertencia fuerte indicativa al aprehendiz de que como va, va mal, que debe hacer algo por él mismo para mejorar. Cuyo mejor efecto está en indicarle que en sus manos está mejorar. ¡Él puede lograrlo!... eso sí con esfuerzo, tenacidad, empeño; y al lograrlo, elevar de paso su propia y deteriorada autoestima.

Esta sería una de las principales enseñanzas del colegio para la vida... si no la principal. Entender que todo se puede lograr con esfuerzo, tenacidad, empeño. Preciso las actitudes contrarias a la mal formativa promoción automática.

CEID FECODE

Como afirmaba el CEID FECODE en el 2002, *"No aceptamos porcentajes de promoción y repitencia por decreto, ni tampoco la promoción automática. Reiteramos el principio según el cual toda educación debe tener como principio la formación con calidad de los estudiantes. El empeño fundamental debe centrarse en la creación de las condiciones sociales, pedagógicas, financieras y culturales para lograr procesos educativos de calidad"*³. Por eso resulta revelador que el debate alrededor de la promoción, no sea más que una trampa reduccionista que ayuda a las recetas neoliberales a encubrir la problemática educativa y sus raíces, profundamente generadas por esas equivocadas recetas.

De ahí, que el primer paso de una alternativa contraria a esta nefasta política, sea derogar el mencionado decreto, que tanto ha ayudado a entorpecer la labor educativa e impedir la reflexión pedagógica, y sustituirlo por el ejercicio autónomo de reflexión pedagógica que cada comunidad educativa ha elaborado alrededor de su Proyecto Educativo Institucional y de los acuerdos institucionales que resultan de combinar la reflexión pedagógica con el análisis de sus realidades concretas. La evaluación y la promoción de los estudiantes debe ser una decisión, que en lugar de ser impuesta por decreto, debe ser tomada directamente por las instituciones educativas y

por su PEI, ateniéndose a criterios y elaboraciones de tipo pedagógico, de acuerdo a su trayectoria, experiencia y a sus condiciones específicas. Incluso, cabe considerar, que cada estudiante es un caso y una situación particular, y en esa medida, son los criterios, los argumentos pedagógicos y el análisis de la realidad de las mismas instituciones, los que deben definir los procesos y condiciones en que se da la promoción.

Es imprescindible retomar la discusión pedagógica. Una nueva norma debe generar condiciones de posibilidad para que la reflexión y el dialogo pedagógico sean los que permitan que los acuerdos institucionales sean los que rijan los criterios y consideraciones acerca de la evaluación y la promoción, y que esos acuerdos sean fruto de volver sobre sus propias realidades, y la manera de abordarlas comprensivamente desde consideraciones a partir del rico campo intelectual de la evaluación educativa, en el que existen un sinnúmero singular de aportes para pensar y transformar la practica educativa.

En ese proceso, también hay que volver sobre la Ley 115 de 1994, los fines y objetivos que estableció como ejes para una formación integral. Bajo esa misma perspectiva, y en ejercicio de la autonomía escolar, es urgente recuperar el papel formativo de la escuela, del consejo directivo, del gobierno escolar, y el liderazgo pedagógico de los consejos académicos. En lugar de un decreto sobre la evaluación y la promoción, ya establecidas de antemano, lo que realmente requiere la educación en este campo, es recuperar las condiciones y un ambiente propicio y cualificado para recuperar el carácter pedagógico, comprensivo, diagnostico, investigativo y formativo, que puede tener la evaluación, pensada desde el campo académico, ricamente nutrido por los grandes aportes que desde el movimiento pedagógico y otras expresiones de la academia y la educación, han contribuido a configurar.

Aparte de eso, el planteamiento de una política educativa y pedagógica sobre la repitencia y la promoción, no debe centrarse únicamente en los aspectos que definen la evaluación y la promoción; estos dos aspectos tienen que pensarse en la perspectiva de los demás elementos que conforman e inciden en los problemas de la institución educativa, situándose en el contexto y sus condiciones particulares, sociales e históricas, y también, de sus necesidades. Es necesario que una perspectiva de transformación de la escuela, la enseñanza y la formación, analice toda la complejidad educativa que se da en la escuela, las condiciones económicas, sociales y políticas que inciden en la escuela y en la vida de los estudiantes; pero principalmente urgente, es imprescindible impedir y detener la injerencia de las políticas neoliberales que están llevando la educación a la catástrofe.

3 CEID FECODE. *La evaluación escolar y el decreto 230. En: Revista Educación y Cultura No 61. Septiembre de 2002, Pág. 35.*

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

Rechazo nacional a la promoción automática, o el comienzo del fin de la “Revolución Educativa”

CEID-FECODE



— Alberto Matta —

La discusión al Decreto 230 en los Medios encubre el debate a la “Revolución Educativa”

Las opiniones sobre el Decreto 230 de 2002 dejaron de ser parte de la cotidianidad de las instituciones educativas o de las reuniones de docentes, estudiantes y padres de familia, para convertirse en un tema de debate nacional.

La prensa, a través de sus editoriales, de artículos y notas de opinión, ha dedicado buena parte de sus páginas en los últimos días, colocando diversas, antagónicas y tendenciosas opiniones, sobre las consecuencias de la aplicación del artículo noveno del mencionado decreto que ordena a las instituciones educativas, promover de manera automática el 95% de los estudiantes, sin considerar si han obtenido avances en su aprendizaje y procesos de formación. ¿Por qué de manera inesperada, tanta preocupación por un tema tan irrelevante para las páginas de los periódicos?

Las opiniones de la prensa, se mueven de un lado a otro sin ningún tipo de fundamento. Editoriales, textos, destacados, recuadros y demás estrategias de diseño y diagramación utilizadas por estos medios, señalan que el problema de la promoción y de la repitencia le competen exclusivamente a la escuela, y de modo perverso, estigmatizan a las instituciones educativas y a los docentes como los únicos responsables del fracaso de los estudiantes y de la educación en su conjunto.

Con el pretexto de que la discusión surgió en la participación sobre el Plan Decenal de Educación, el asunto ha servido para desviar la atención sobre otros temas fundamentales para la educación. ¿Por qué no se resalta, que muchas intervenciones en los foros virtuales del Plan Decenal piden que no sea aprobada la reforma a las transferencias?, ¿Por qué no se destaca que varias intervenciones allí colocadas piden que se derogue la Ley 715 de 2001?, ¿Por qué no se dice que se reclama una política de formación científica y se avance en la formación, la inteligencia y la creatividad, en contra de la educación para competencias mínimas? La importancia dada

al decreto resulta en este contexto, una simple estrategia publicitaria para evitar otras polémicas sobre lo que se mueve de fondo en la educación: la entrega total del sistema educativo a las políticas neoliberales.

El centro de opinión inaugurado por la prensa, da pie para que explicaciones fáciles y recetas inocuas. Pero al mismo tiempo, se legitiman tantas ligerezas y apreciaciones, que dan por sentado que el único factor que impide o facilita la promoción, tiene que ver con las estrategias pedagógicas; ocultando, que en realidad, por decretos como este, la pedagogía ha sido desterrada de las instituciones educativas, ocultando, que problemáticas como la deserción, o el retroceso en la calidad de la educación, no son un problema que exclusivamente se reduzca a lo que sucede con la repitencia o la promoción, sino que tiene que ver con el conjunto de situaciones ocasionadas por la aplicación de las políticas neoliberales con sus perjudiciales efectos.

El debate sobre la promoción o la repitencia, no puede tratarse con la liviandad asumida por los medios. Tampoco puede limitarse a "discutir" si el estudiante puede o no, pasar de un grado a otro, estudiando poco o nada. O si la solución es aprobando el autoritarismo en la evaluación. El debate nos lleva a mostrar que está en marcha una perversa política para llevar a la educación a una situación de máxima postración frente a las recetas del mercado.

En ese campo, es necesario abrir el debate para no quedarse mirando si es necesaria o no la repitencia, o si es necesaria o no la promoción automática. Quedar por fuera de ese debate, no solamente tiene como consecuencia el que se promueva el facilismo, la mediocridad, la desmotivación al estudio; sino que se está impulsando una política para abandonar la reflexión sobre la evaluación, desistir de la pedagogía y llevar la educación pública a un dramático fracaso.

Repensando la crisis en la escuela

Dentro de la lluvia de opiniones sobre las consecuencias del Decreto 230, con mucha facilidad se le atribuye a este decreto, la responsabilidad sobre la crisis que afecta a la escuela. En esas interpretaciones aparecen de manera visible dos tipos de planteamientos en pugna. Los unos, que señalan que la oportunidad que plantea el decreto de promover automáticamente el 95% de la población estudiantil ha generado facilismo, mediocridad y desmotivación. La otra interpretación, asegura, que la promoción automática es necesaria y que el fracaso de la escuela es responsabilidad de las instituciones educativas y de los docentes, que, según este discurso, no tienen estrategias pedagógicas para motivar los estudiantes hacia el aprendizaje y el conocimiento.

Frente a ello hay que señalar que la crisis no sólo es responsabilidad del decreto; existen unas condiciones globales de la política educativa y sobre el conocimiento que son las verdaderas generadoras de esa crisis. De otro lado, los sectores afectos al gobierno, que señala como responsables a las instituciones y a los maestros, sólo busca legitimar a ultranza una posición a favor de la promoción automática y desconocer que los móviles de esta política son de tipo económico, buscando por un lado que haya una significativa reducción de gastos, eliminando lo que representa en términos de dinero costear la educación de quienes repiten año escolar, y por otro, impulsar una manera de impedir que las escuelas avancen en su desarrollo y autonomía, en el conocimiento científico, el pensamiento crítico, para institucionalizar la mediocridad, la pobreza académica, como medio para generar escuelas estigmatizadas socialmente y poco aptas para sobrevivir en el mundo de la economía de mercado y generar como consecuencia para quienes estudian allí, serias limitaciones que les permitan ser dóciles ciudadanos y mano laboral de bajo costo.

De ahí la necesidad de repensar seriamente acerca de la crisis en la escuela. Crisis que no es responsabilidad de la escuela ni de los educadores. Crisis que tiene como origen, el mundo de agudas contradicciones que le transfieren las exigencias y demandas de la globalización capitalista y neoliberal. Desde las agencias internacionales, tales como las conferencias mundiales de educación, y muchos otros de sus capítulos internacionales, regionales y nacionales que hacen eco al cúmulo de recetas que desde allí se trazan, se le exige a la escuela que cumpla con un conjunto de demandas. Desde allí, se le solicita a la escuela que sea responsable de la productividad económica, que forme capital humano, que promueva la competitividad y que dé las bases de formación para el tipo de ciudadanía productivista y consumista.

**Por decretos como este,
la pedagogía ha sido desterrada
de las instituciones educativas,
ocultando, que problemáticas
como la deserción, o el retroceso
en la calidad de la educación, no son
un problema que exclusivamente
se reduzca a lo que sucede con
la repitencia o la promoción**

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

Sin embargo, al mismo tiempo promueve una serie de condiciones que le impiden a la escuela alcanzar esas demandas. La lógica del mercado, el desfinanciamiento de la educación por la imposición de severas políticas de ajuste fiscal, la introducción de parámetros y técnicas de racionalización del recurso, la financiación con arreglo al subsidio a la demanda, la proliferación de medidas que conducen al hacinamiento de estudiantes y masificación de la enseñanza, la imposición de modelos de estándares y competencias mínimas que apuntan al atraso académico, el abandono de la formación crítica y de la investigación, la imposición de medidas para la desprofesionalización docente, el abandono y la suplantación de la pedagogía por la imposición de modelos gerenciales, corporativistas e instrumentalistas. En fin, todo el conjunto de la ortodoxia neoliberal llevada a la educación, que no hace más que impedir en ella, lo que su retórica falaz tanto promete.

En ese escenario, y bajo la tutela hegemónica de los mercados monopólicos y las imposiciones del *"Libre Comercio"*, ese mundo de la globalización neoliberal busca el retroceso de los aparatos productivos, y por ende, el de los aparatos educativos. El rezago científico y tecnológico es indispensable para el posicionamiento de unos mercados en detrimento de otros; una educación mediocre impide a un país avanzar en ciencia, investigación y tecnología. Lo que a su vez incide en su economía, fortaleciendo la dependencia y el atraso, y subordinándola a niveles pobres y de bajas posibilidades de competir en un mundo dominado por monopolios, que han hecho de la tecnología una fuente de acumulación de capital, cuyo proceso acelerado profundiza las desigualdades y la brecha entre países pobres y ricos. Estamos pues, ante un sistema educativo concebido para el fracaso y la mediocridad.

De ahí, que se inventen tantos argumentos a favor de la promoción automática, tales como decir que repetir un grado escolar no sirve para nada, o afirmar que la repitencia agrava los problemas y ocasiona deserción, o que la repitencia afecta la autoestima de los estudiantes; estos no son más que embelecros retóricos para ocultar que la finalidad que se persigue es volver mediocre y de muy bajo nivel, la educación de los países pobres. Si miramos por ejemplo, el informe de la Contraloría General de la República¹ sobre la deserción en Colombia, se vea que dramáticamente entre el año 2002 y 2005, época en que estaba ya en vigencia la promoción automática del 95 % de la población estudiantil, los índices de deserción han sido los más altos de los últimos años. De

modo que la tal mencionada promoción automática ha sido completamente inútil para evitar la deserción.

Estamos pues ante una política que empeora la calidad de la educación, que impone la lógica del mínimo esfuerzo, que promueve la desmotivación y la irresponsabilidad, que impone el currículo único, obligatorio y uniforme, que instrumentaliza la gestión escolar y la enseñanza, que proscribela reflexión pedagógica y que abandona el campo de la evaluación. Mecanismos que al ser instaurados al interior de la escuela, le imponen un sistema rígido de una educación mediocre destinada al atraso social y económico.

El fracaso de la promoción automática

La promoción automática de los estudiantes impuesta por el Decreto 230 de 2002, oculta deliberadamente los problemas estructurales del sistema educativo y da al traste con el carácter diagnóstico, integral y formativo que para el proceso educativo tiene la evaluación de los estudiantes. La inconveniencia de toda esta política fue advertida por el CEID Nacional² en lo que se refiere a la evaluación de los estudiantes; lo nuevo y esperanzador es que el rechazo a esta política crece cada vez más entre los estudiantes y la comunidad educativa.

Para el Ministerio de Educación la realidad es otra: el problema es que *"Un sistema educativo se prepara para atender un número equis de niños y es muy grave que se pierdan estudiantes en el camino. Representa costos de docentes y capacidad instalada"*³. El tema se reduce a la eficiencia en el gasto; no perder la inversión anual del per cápita por estudiante que destinan en las exiguas transferencias.

La promoción automática buscó eliminar las preguntas sobre las causas del fracaso escolar; situación que nos debe preocupar a todos: por ejemplo podemos preguntarnos, ¿por qué en el sistema educativo público estatal pierden en promedio cada año 345.000 niños⁴, niñas y jóvenes, y según la Contraloría General de la República, en el año 2004 *"abandonaron el servicio educativo casi 760 mil estudiantes"*?

Los tecnicismos de tipo económico, con sentido de eficiencia y racionalización, dan cuenta de las cifras, pero no de lo que pasa con la educación pública, los estudiantes y los docentes. Por eso no se aborda la discusión sobre la necesidad del aumento de recursos para la financiación integral del sistema, y el debate sobre

1 <http://www.contraloriagen.gov.co/html/home/home.asp>

2 *Revista Educación y Cultura* No. 61, Pág. 32-27, Bogotá, D.C. 2002

3 *Periódico El Tiempo*, mayo 27 de 2007. Juana Inés Díaz. Viceministra de Educación Básica.

4 Según datos del Ministerio de Educación en el 2002 fueron reprobados 484.938 estudiantes, a un costo aproximado de \$ 458.231 millones. La disminución en la repitencia de 139.938 por año, significa un ahorro para el gobierno de \$ 132.231 millones, que en el lapso de 6 años representan un total de \$ 793.386 millones. Este es el impacto económico del Decreto 230 del 2002.

temas como: la insuficiencia de espacios y condiciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje⁵, la deficiente o nula atención integral y educativa de los estudiantes por no tener el derecho al nivel de preescolar de tres grados, la pérdida de autonomía escolar en la elaboración de currículos pertinentes por la imposición de los estándares y competencias; dificultades en lectura, escritura, problemas de comprensión y aprendizaje, las condiciones de pobreza, violencia y desnutrición de los estudiantes.

No importa lo que sucede con la institución educativa, los maestros, los niños, niñas y los jóvenes: ellos son cifras y lo importante es presentar cifras. Y para consolidar cifras, la orden es pasar a los estudiantes. El proceso educativo, entonces, pierde todo su sentido, y con ello, la calidad de la educación, la profesión docente y la pedagogía.

¿Que los niños y las niñas no tuvieron acceso al preescolar? No importa ¡Páselos!

¿Que no hay escuelas? No importa ¡Páselos!

¿Que no hay maestros, o no fueron nombrados a tiempo? No importa ¡Páselos!

¿Qué el carácter motivacional y de emulación de los estudiantes se afecta, por la promoción automática de quines menos trabajan? No importa ¡Páselos!

¿Qué hay deficiencias en el aprendizaje? No importa ¡Páselos!

¿Qué el currículo centrado en estándares y competencias no es pertinente? No importa ¡Páselos! Esa es la orden para "mejorar la calidad de la educación".

A una política educativa centrada en el derecho y la defensa de la educación pública, le corresponde reconocer que "**El empeño fundamental debe centrarse en la creación de las condiciones sociales, pedagógicas, financieras y culturales, para lograr procesos educativos de calidad**"⁶, darle a la evaluación su dimensión pedagógica, didáctica y metodológica para promover con calidad a todos los estudiantes y no promoverlos con el solo requisito de la asistencia a las aulas. La orden de pasar el 95% de los estudiantes por decreto reemplaza las preguntas⁷ y respuestas propias de la pedagogía y le quita a

Nos debe preocupar a todos: ¿por qué en el sistema educativo público estatal pierden en promedio cada año 345.000 niños, niñas y jóvenes? y ¿por qué – según la Contraloría- en el año 2004 "abandonaron el servicio educativo casi 760 mil estudiantes"?

la acción del docente uno de los principales elementos de su ejercicio profesional. Y una opción importante del gobierno escolar, la administración y la gestión educativa y pedagógica, es contribuir a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para buscar que el proceso educativo sea de calidad, al darle a la evaluación su verdadera dimensión e importancia.

Hoy es necesario recuperar los criterios y el contenido pedagógico, didáctico y metodológico de la evaluación de los estudiantes definidos en el Art. 47 del decreto 1860 de 1.994, derogado por el decreto 230⁸. En este artículo la evaluación se asume como el conjunto de juicios sobre el avance en la formación de los estudiantes; por eso tiene un carácter diagnóstico, continuo, integral, cualitativo.

En el citado artículo encontramos que "**Sus finalidades principales son:**

1. Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional.
2. Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
3. Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
4. Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades.
5. Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
6. Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.

5 El informe de Contraloría sobre crisis en la red pública educativa afirma: "18.8% de instituciones educativas están sin aulas o en pésimas condiciones, hay 33.6% de instituciones educativas en mal o regular estado, el 24.5% de instituciones educativas no cuentan con espacios recreativos y el 66.6% carecen de laboratorios y material didáctico adecuado.

6 Revista Educación y Cultura No. 61, loc. cit

7 ¿El qué se enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Qué se aprende?, ¿Cómo se aprende? y ¿Para qué se aprende?

8 El Decreto 230 derogó del decreto 1860, el Art. 33 sobre Criterios para la elaboración del currículo, el Art. 37 para ajustar el currículo a las competencias y los estándares le quito al consejo directivo y académico la facultad de hacer y adoptar el currículo; derogó también el Art. 38 para adaptar el plan de estudios a las competencias y los estándares; y todo el capítulo VI sobre evaluación y promoción.

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

7. Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia.
8. **Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas"**

Para que estas acciones generen procesos de calidad en la escuela, se hace necesario el impulso y desarrollo de la Investigación Pedagógica, que en palabras de Lawrence Stenhouse es **"la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa"**⁹ que al ser realizada por los maestros, en su ejercicio como profesionales de la educación, encuentran respuestas a los problemas concretos de su práctica y contribuyen al desarrollo de la pedagogía como ciencia. La pedagogía incluye el conocimiento de los problemas, dificultades de aprendizaje y potencialidades de los estudiantes, junto con la formulación de alternativas didácticas y metodológicas. Estos elementos anteriormente señalados permiten darle a la evaluación una condición distinta a la de reducirla a la categoría de prueba, examen y calificaciones; estas son algunas formas como se realiza y presentan sus resultados.


Con la promoción automática se pierde la importancia de la evaluación para cualificar el proceso educativo, pero igual-

mente, la evaluación no es para sancionar y excluir a los niños y los jóvenes del sistema educativo; es para adecuar la pedagogía, la didáctica y la metodología, a las particularidades de los estudiantes, en un proceso de interacción creativa entre el estudiante y su maestro.

Los estudiantes asisten a la escuela a ser promovidos con criterios de calidad y excelencia pedagógica, de un grado a otro, de un nivel a otro y a permanecer en la escuela el tiempo necesario de acuerdo al nivel de formación que le brinda la escuela y no a ser víctima de la promoción escolar, la repitencia o la deserción escolar. Es necesario superar la discusión de corte economicista, de facilismos, demandas de ejercicios autoritarios, o de responsabilizar a los estudiantes.

Estos elementos los proponemos para profundizar el debate con los estudiantes padres de familia y comunidad educativa para avanzar en la exigencia nacional de derogatoria de este decreto, y todos los componentes de la **"Revolución Educativa"** representados en: el ocultamiento de la crisis de la educación pública estatal y el derecho a la educación, la promoción automática, la pérdida de la autonomía escolar, el control y manipulación de los currículos, los planes de estudio y la imposición de las competencias y estándares.

20



**JORGE HUMBERTO VALERO
& ABOGADOS**

**Derecho
Administrativo Laboral**


Asesoramos Laboralmente a:

- Federación Colombiana de Educadores "FECODE".
Sindicatos Filiales.
- Central Unitaria de Trabajadores de Colombia "CUT".
Coordinamos el grupo de asesoría jurídica.

Apoyamos Juridicamente:

Al Magisterio en reclamaciones prestacionales y salariales.

Defendemos en procesos disciplinarios, adelantamos acciones de nulidad y restablecimiento de derechos, entre otros.



ABOGADOS

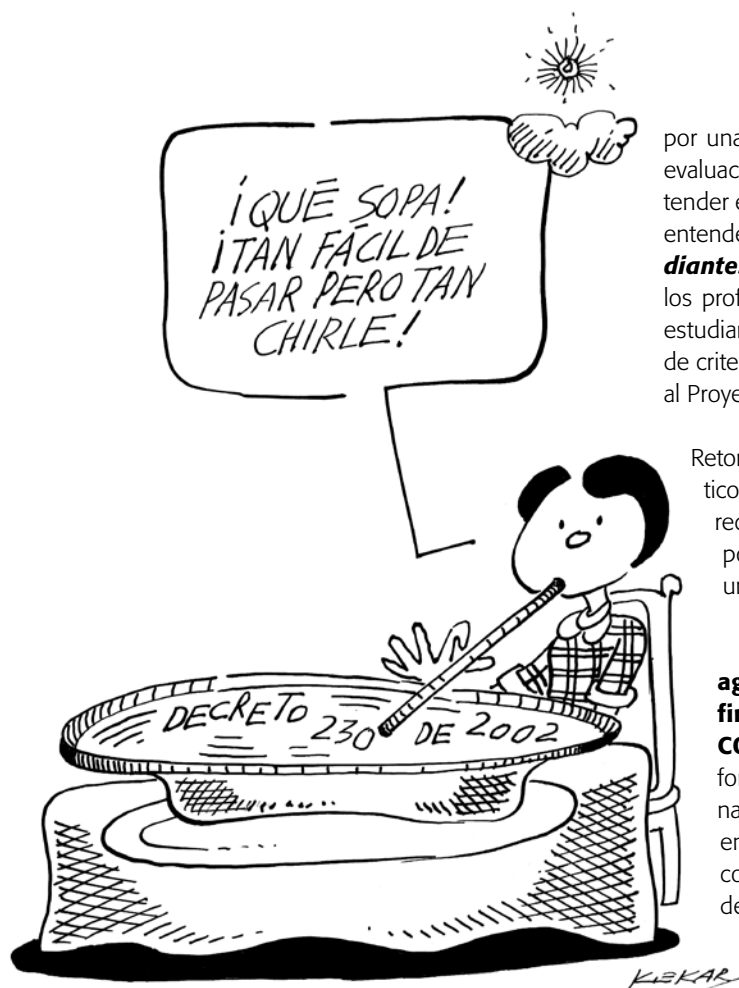
*Un equipo de Profesionales con 20 años
de experiencia a su servicio.*

Calle 19 No. 4-88 Oficina 1403. PBX 2824518. Bogotá D.C.
Calle 51 No. 51-31 Edificio Coltabaco, Torre II, oficina 1703. Tel: 2315917 Fax: 2314046. Medellín.

9 Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Las graves consecuencias del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 para la educación básica y media

José Emilio Díaz Ballén¹



por una parte, el cambio permanente en las políticas sobre evaluación; de otra parte, nuevos enfoques y formas de entender el conocimiento y, en consecuencia, nuevas formas de entender la enseñanza y la misma **evaluación de los estudiantes**. Así mismo, la concepción y prácticas evaluativas de los profesores generan confusión e incertidumbre entre los estudiantes. Y, además, es relevante la reflexión y clarificación de criterios en la evaluación de los estudiantes con referencia al Proyecto Educativo de las Instituciones.

Retomando algunas consideraciones sobre el contexto político y económico en que se están generando las nuevas directrices es importante reflexionar y analizar las diferentes políticas educativas, y en particular todas aquellas que de una u otra forma influyen sobre la evaluación, estas son:

a. De las políticas educativas surgidas desde la agenda de los organismos multilaterales de corte financiero (FMI, BID, BM) y sociocultural (UNESCO, UNICEF, PREAL, OEA, OEI), plasmadas en las reformas tanto políticas, económicas y sociales que terminan afectando la concepción y prácticas de la evaluación en aras de su concepción gerencialista y que en nada contribuyen al desarrollo y desempeño de los sujetos de la evaluación; por tanto, se necesita abrir espacios de reflexión, disenso y consenso frente a otra mirada sobre la evaluación y, en particular, de la de los estudiantes.²

b. El tránsito del “Estado Social de derecho” al “Estado Comunitario”, en el marco de una serie de reformas neoliberales globalizantes, que se reflejan en las políticas de aumento de la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación. Políticas económicas que propenden por la reducción de costos - relación costo beneficio, criterios que hoy se encuentran en la Ley 715 de diciembre 21 de 2001.³

En el contexto educativo colombiano se ha venido percibiendo una serie de problemas alrededor del tema de la evaluación, en particular, de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o también llamada evaluación del desempeño académico. De acuerdo con las consideraciones de expertos, de docentes, de docentes directivos, de estudiantes y de padres de familia que se recogen en este escrito; se encuentra,

1 Profesor de Filosofía. Integrante del grupo Evaluando_nos de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C. Facultad de Educación en la línea de investigación en Evaluación de Docentes. jedb2005@yahoo.es

2 Pacheco y Díaz Barriga, 2000

3 Estrada, Jairo, 2003

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

c. El tránsito del Estado Benefactor al Estado evaluador -, centrada en criterios de eficiencia: Evaluar lo observable y cuantificable dentro del sistema educativo y orientada por una concepción gerencialista de la evaluación, políticas que se ven reflejadas en la cascada de Decretos como, Dec. 230 de 2002, Dec. 3055 de 2002, Dec. 1278 de 2002, Dec. 1279 de 2002 y Dec. 1283 de 2002, entre otros, y,

d. La implementación excesiva de evaluaciones cuantitativas y masificadas al sistema educativo, manifestada en pruebas aplicadas a las instituciones, profesores y estudiantes, así como la uniformización de la educación a partir de los estándares curriculares y las competencias.⁴

Bien es cierto que la **Nueva Constitución Política de Colombia de 1991**, ha partido la historia política del país en dos, o sea, un antes y un después de las reformas en todos los ámbitos del acontecer nacional como son la educación, la salud, la vivienda, los salarios y pensiones y la misma reestructuración del Estado; todo ello bajo la direccionalidad de las políticas neoliberales de los últimos gobiernos. Así pues, uno de los Derechos Humanos consignados en la Carta Política del 91 es el Derecho a la Educación (Art. 67): **La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura** (CPC, 1991). Con base en este artículo y otros más que promulgan la competencia del Estado para velar por la educación gra-



Las políticas educativas en evaluación desconocen los ritmos y procesos en el desarrollo del pensamiento de los niños

tuita y de calidad para sus niños, niñas y jóvenes, y todo lo concerniente al sistema escolar, se ha venido poniendo en marcha, y en contravía, una serie de continuas e impositivas reformas a partir de la Ley 115 de febrero de 1994.

Para poner en práctica las políticas internacionales se diseñan desde una racionalidad instrumental unas subpolíticas tituladas **"eficiencia, eficacia y efectividad para el sistema escolar colombiano"**. Para justificar su implementación se trae a colación los altos índices de repitencia que se estaban dando antes de la promulgación del presente decreto; se alude al gasto per capita anual y costo-beneficio que paga el gobierno. El siguiente texto reflejó en su momento la posición del Sindicato del Magisterio Colombiano, en relación con esta problemática: **El Decreto 230 responde a la ecuación macroeconómica de la repitencia y echa por la borda las implicaciones sociales, económicas y pedagógicas de la evaluación. La deducción resulta absurda al señalar que los 431.000 repitentes le cuestan al Estado \$326 mil millones de pesos al año como si la educación fuese una relación de mercado regulado según la oferta y la demanda y la lógica del costo-beneficio.**⁵ Esto por una parte, y

El ajuste fiscal de costo-beneficio promovido por el Decreto 230 de 2002, se hace a costa de la calidad de la enseñanza y sin importar los aprendizajes de los estudiantes; se promulga la implementación de los estándares de calidad, también llamada por los críticos, la uniformización del currículo

4 Estrada, Jairo, Op. Cit

5 CEID-FECODE, Revista Educación y Cultura No. 61 2002, Pág. 34



– Alberto Moita –

por otra, estas estadísticas manifiestan para los burócratas del gobierno una educación en crisis y una enseñanza y aprendizaje ineficaz e ineficiente en las instituciones educativas. Con todo lo anterior y queriendo revivir de forma sagaz la promoción automática, se diseña y formula el Decreto 230; lo que no se tuvo en cuenta fueron las consecuencias gravísimas para la educación y para la enseñanza de calidad. A los cinco años no se conocen nuevas estadísticas y cifras en relación con el costo que le representa al fisco colombiano esta situación.

Este ajuste fiscal de costo-beneficio promovido por el Decreto 230 de 2002, se hace a costa de la calidad de la enseñanza y sin importar los aprendizajes de los estudiantes; se promulga la implementación de los estándares de calidad, también llamada por los críticos, la uniformización del currículo. Aunque no se formen personas y ciudadanos integrales de acuerdo con la Constitución Política ni con la misma Ley General de Educación, se contribuye a formar sujetos para las necesidades, intereses y giros económicos del mercado en un mundo y una región cada vez más complejos y globalizados.

Al decir de los niños, niñas y jóvenes, es desmotivante querer sobresalir durante el año escolar cuando en el siguiente grado se encuentran compartiendo el aula con los estudiantes que terminan promovidos por Decreto

Analizados desde una racionalidad práctica y pedagógica los criterios de evaluación de los estudiantes, tenemos que, en un primer momento, todo el documento y, en particular lo relacionado con la evaluación, es tan amplio y general que tiende hacia la ambigüedad o vaguedad de quien o quienes lo interpretaron en su momento, ello refleja la postura técnico-instrumentalista de los diseñadores de esta política educativa en evaluación en menoscabo de la pedagogía y de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El siguiente texto reflejó en su momento una crítica a dicha propuesta: *La nueva legislación sobre la evaluación escolar desconoce la diversidad de la evaluación según los niveles y ciclos de la educación; homogeniza la aplicación de la norma al conjunto de la educación formal...y olvida la particularidad del preescolar y las mismas especificidades y procesos en el desarrollo de pensamiento de los diferentes conjuntos de grados.*⁶ Es la pretensión del MEN y de las políticas educativas en evaluación, el desconocer los ritmos y procesos en el desarrollo de pensamiento de los niños, niñas y jóvenes en los diferentes grados de la escolaridad. Se trata de medir y aplicar con el mismo rasero a todos los sujetos que intervienen en los procesos formativos.

En un segundo momento, cuando se trata de los objetivos de la evaluación de los estudiantes lo que se busca es que los planteles educativos y los planes de estudios estén atravesados por los estándares curriculares, los logros y competencias en relación con el alcance y obtención de los mismos, sin embargo, deja la puerta abierta o pasa de largo por las estrategias y metodología que implica dicha tarea para los docentes, y continúa afirmando que otro objetivo de la evaluación es determinar la promoción de los estudiantes en cada grado, pero después impondrá el 5% de repitencia por número de alumnos que terminen el año escolar (Decreto No. 3055 del 12 de diciembre de 2002). En estos referentes se mueve la conceptualización y prácticas de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en

23

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

las diferentes instituciones educativas tanto oficiales como privadas, hasta la espera de nuevas instrucciones internacionales y del partido de gobierno que esté liderando en ese momento el Estado colombiano o en la posibilidad que se le permita más participación efectiva y se tenga en cuenta a los profesores, a los estudiantes y a los padres de familia en el diseño de las políticas educativas.

En consecuencia, se puede denunciar sin temor a equivocación algunas de las graves consecuencias que ha venido dejando el Decreto 230 en estos cinco años de su implementación en Educación Básica - primaria y secundaria - y Media:

En relación con la Promoción Automática: Desde la publicación e inicio de vigencia del Decreto 230 de Febrero de 2002 y del Decreto modificatorio 3055 del 30 de Diciembre del mismo año la calidad de la educación se ha venido afectando de acuerdo con las consideraciones en la Educación Básica y Media de los estudiantes, de los docentes, y de los directivos docentes. En primer lugar, más allá de que se implemente la Promoción Automática en estos niveles, el problema radica en la promoción de estudiantes llevando de un grado a otro sus dificultades académicas a pesar de los esfuerzos de docentes e instituciones. Se promueve automáticamente el 95% de los estudiantes que finalicen el año escolar, ello permite el avance de estudiantes a grados superiores con deficiencias y vacíos académicos. En segundo lugar, en palabras de los estudiantes y docentes la implementación del Decreto está llevando a la **"mediocridad"** y **"facilismo"** en relación con el desempeño escolar en contraste con la formación integral que pregona la legislación educativa de nuestra nación.

Los docentes de los Colegios oficiales y privados en sus tertulias, reuniones de área o reuniones generales vienen manifestando la desproporción entre la planificación e implementación de diversas estrategias de aprendizaje en cada uno de los bimestres y el desgaste que implica la valoración

y calificación de las mismas. En la mayoría de los casos sin obtener respuesta positiva por parte de los estudiantes. Es necesario en este punto hacer la salvedad de que hay alumnos que en medio del lastre que ha traído consigo la promoción automática muestran entereza por rendir en su desempeño académico y obtener resultados acordes con los principios institucionales y motivación de sus docentes. En tercer lugar, lo que realmente ha estado generando el Decreto 230 es una **"cultura del menor esfuerzo"** y en particular, que se tilde a los estudiantes peyorativamente de **"promovidos por Decreto"** y no por sus méritos y excelencia académica. Son estudiantes que pese a todos los esfuerzos de sus profesores y de la ejecución de actividades de refuerzo o recuperación terminan con deficiente o insuficiente en tres o más áreas, pero que la institución, en cabeza de la Comisión de Evaluación y Promoción, termina por promover gracias al

beneficio de lo establecido en el Decreto 230 y el Decreto 3055 de 2002. En el sentido que excede el parámetro del 5%, se escogen los estudiantes para repetir un grado en atención a la Ley y no se tienen en cuenta los procesos vitales y variables que inciden en la construcción de los proyectos de vida de los discentes.

Al decir de los niños, niñas y jóvenes, es desmotivante querer sobresalir durante el año escolar cuando en el siguiente grado se encuentran compartiendo el aula con los estudiantes que terminan promovidos por Decreto y que en la mayoría de casos llegan hasta grado undécimo. Esta

política educativa podría estar en contravía de lo esperado por sus diseñadores que en el afán de favorecer la cobertura, impedir la deserción y mejorar la calidad de vida de los estudiantes, estaría contribuyendo con la desmotivación y, en consecuencia, permitiendo la promoción y graduación de estudiantes con un pobre rendimiento académico. Así mismo, los profesores están desmotivados y, posiblemente se sienten sin las herramientas pedagógicas para alejar el fantasma del **"facilismo"** y **"menor esfuerzo"** de sus estudiantes.

Los docentes de los colegios oficiales y privados en sus tertulias, reuniones de área o reuniones generales vienen manifestando la desproporción entre la planificación e implementación de diversas estrategias de aprendizaje en cada uno de los bimestres y el desgaste que implica la valoración y calificación de las mismas. En la mayoría de los casos, sin obtener respuesta positiva por parte de los estudiantes

En el caso de Colombia la cascada de Leyes, Decretos y Resoluciones son el claro reflejo de un gobierno que hace bien su tarea de ejecución de políticas emanadas de los organismos internacionales tanto financieros como socioculturales. El Decreto 230 y su Decreto modificadorio de 2002 representan la aplicación de la promoción automática en la Educación Básica - secundaria - y Media, decisión de los entes gubernamentales que, amparados en estadísticas y perspectivas económicas, ha llevado a ser más nefasta la medicina que la enfermedad. Graves consecuencias como el “facilismo” y la “mediocridad” viene fermentando una “cultura del menor esfuerzo” entre nuestros estudiantes

La pregunta que surge es **¿La intencionalidad de los diseñadores de esta política educativa sólo favorece políticas neoliberales sacrificando la excelencia académica y la educación de calidad para nuestros niños, niñas y jóvenes, presente y futuro de Colombia?** Todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica necesitan alcanzar los logros y competencias propuestos en los procesos de enseñanza según el nivel, si en verdad se pretende una educación de calidad que mire hacia la formación de nuevos ciudadanos. Ello, en virtud de ser un derecho fundamental y un deber del Estado más allá de los mínimos propuestos por Ley y por las políticas neoliberales que miran más hacia lo económico que hacia los procesos complejos en la obtención de unas competencias para el mundo de la vida.

En relación con la responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y los padres de familia es evidente, por una parte, la falta de apropiación del Proyecto Educativo Institucional por parte de los padres de familia o tutores de los estudiantes. El reconocimiento de los principios y fundamentos permitiría un compromiso con una “cultura de la exigencia académica” y corresponsabilidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y no sólo limitarse a la recepción de boletines de resultados que en muchos casos no reflejan el proceso personal de cada uno de los estudiantes. Por otra parte, es importante que las instituciones continúen en la construcción colectiva de una **cultura de la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva crítica y formativa** en orden a favorecer la formación integral de sus estudiantes. En este sentido, es relevante destacar los esfuerzos de muchas instituciones educativas que vienen trabajando por certificar la calidad de sus procesos administrativos, académicos y financieros pero ello recordando que la educación y formación trasciende la racionalidad técnico-instrumentalista de la gestión y opta por la cualificación y resignificación constante del Proyecto Educativo Institucional en cuyo horizonte están las personas y la realización de sus proyectos de vida.

Finalmente, en esta coyuntura histórica en el ámbito educativo colombiano en que se está debatiendo la pertinencia y continuación del Decreto 230 y el respectivo Decreto modificadorio en el sistema educativo por parte de los investigadores, de los docentes, de los estudiantes, de los padres de familia y de los mismos diseñadores y ejecutores de dicha política evaluativa, es esencial convocar a los estudiantes de las instituciones a defender el derecho a la educación gratuita y de calidad como un deber del Estado sin importar el partido político que gobierne.

Una educación fortalecida en la exigencia y en el compromiso académico por hacer de los centros educativos espacios no sólo de socialización, cultivo de las actitudes y aptitudes sino como laboratorios de ciencia, de convivencia, de reconocimiento de los Derechos Humanos y de reconstrucción y transformación de la sociedad. **¡Estos son los criterios pedagógicos y democráticos con los cuales queremos que se formen los niños, niñas y jóvenes para nuestra patria!**

◦ Bibliografía

Barnett, Ronald, *Los límites de las Competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

CEID-FECODE, *La Evaluación Escolar y el Decreto 230*. En: Revista Educación y Cultura No. 61, Bogotá, Federación Colombiana de Educadores, 2000.

Constitución Política de la República de Colombia, 1991.

Díaz Ballén, José E. *Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Estrada, Jairo, *La contra “revolución educativa”*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003

Pacheco, M. y Díaz Barriga, *Evaluación Académica*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

La realidad del Decreto 230 de 2002: un problema pedagógico, humano y social

Maria Francy Zalamea Godoy ¹

Maria Yadila Zalamea de Álvarez ²

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El problema que enfrentamos es pedagógico, y netamente estratégico. Debemos responder cómo la escuela compite con los medios de comunicación, cómo rompe las cadenas del hambre, del abandono, de la pobreza, cómo seduce al estudiante con el conocimiento, cómo lo lleva a conocer otras dimensiones, en las que se sienta seguro, se sienta persona, vislumbre un mejor nivel de vida, tenga ilusiones, se proyecte, sueñe, sienta ternura a cambio de rencor; paz a cambio de angustia y placer a cambio de rutina



Estado, en especial al gobierno actual, que le duele invertir en la educación, la salud y el mejoramiento del nivel de vida del pueblo.

La Cumbre del Milenio reunió en Nueva York a 189 Jefes de Estado, el 8 de septiembre del 2000, a través de la ONU., emitió el mensaje claro en la Declaración del Milenio, un compromiso de todos los asistentes con los Objetivos de Desarrollo del Milenio: la erradicación del hambre y la pobreza, la educación primaria universal, la igualdad de género, reducir la

Es necesario, en primer término, reconocer el origen del Decreto 230 como político-económico; para Colombia, un país que no despegó en su desarrollo, que se hunde en las redes del narcotráfico, la violencia guerrillera y la desfachatez de la parapolítica, sencillamente no puede darse el lujo, de permitir que una amplia fracción de los niños y niñas que llegan a la escuela, "repitan el año" (Hecho a mi juicio imposible!!!), o bien deserten de ella, por el bien conocido aburrimiento, de una escuela que no ofrece expectativa de vida alguna, y además una escuela, que cada vez le cuesta más al

¹ María Francy Zalamea Godoy, Licenciada en Matemáticas: Universidad Javeriana, Magíster en Investigación y Tecnología Educativa: Universidad Javeriana, Educadora SED.: 34 años de servicio, en diferentes cargos: Gerente de CADEL, Rectora, Supervisora. frazal@hotmail.com

² María Yadila Zalamea de Álvarez, Licenciada en Ciencias Sociales: Universidad Javeriana. Magíster en Administración Educativa: U. Externado de Colombia Educadora SED.: 41 años de servicio, en diferentes cargos: Directora Operativa, Directora DIE-CEP, Rectora, Supervisora, Presidenta SINDODIC, jedv2005@yahoo.es

mortalidad infantil y maternal, detener el avance del VIH/SIDA, el paludismo y la tuberculosis, así como la sostenibilidad del medio ambiente, fomentando asociaciones mundiales para el desarrollo a través de la materialización de un compromiso firme que aúne recursos y voluntades en forma de alianzas entre países ricos y pobres.³

Al decir de los economistas, en nada se contribuye para alcanzar los objetivos del milenio, si el país debe reinvertir en la promoción académica, en porcentajes mayores al 5% anual, tasa que además contribuye a lograr mayores porcentajes de permanencia de los escolares en el sistema. Huelga concluir el motivo que perfiló el Decreto 230 de 2002.

También es necesario, en segundo término, reconocer que el Decreto, se convirtió en el paradigma de los educadores, en cuanto que a él se le achaca la afectación en detrimento de la calidad de la educación en el país, aduciendo que la promoción "automática", acabó con el interés por el conocimiento, por parte de los estudiantes, pues da lo mismo saber; que no saber, y a la hora de enfrentar la evaluación, solo se fulminará al 5% del estudiantado; algo así como la "colita" que pretendía el Ministro de Educación Bula, frente a la evaluación de los educadores.

Organizaciones juveniles, padres de familia y maestros, abogan hoy por la derogatoria de tal decreto, que acabó con la calidad de la educación en el país. Es hora entonces de preguntar, ¿de qué calidad estamos hablando?, ¿para qué tipo de estudiante?, ¿en manos de cuáles maestros? Fuerza es concluir, que si bien el origen se da en el campo político-económico, el desarrollo, es netamente pedagógico, y ético; tan es así, que no conocemos maestro que se niegue a cumplir con el primer objetivo del

milenio: erradicar la pobreza de la faz de la tierra, para lo cual la educación de las personas resulta ser un elemento estratégico, sine qua non, para alcanzarlo.

Si bien es cierto, el Decreto produjo una especie de "aplastamiento" en los PEI y sumergió a los educadores en cantidad de palabrería con tintes de moderna, gerencial y ejecutiva; de tal forma que logros, indicadores, competencias, 5% anual de fracasados, fluyen por las metas del plan de estudios, del plan operativo anual, del plan de mejoramiento; a la par que el niño cada vez está más lejos de su maestro; los alumnos sólo se encuentran en la dimensión de los 22 periodos semanales de sesenta minutos, pero sus almas vibran en longitudes de onda que jamás se intersectan.

De tal suerte que el problema real, asociado al Decreto 230 es pedagógico, humano y social, las instituciones se van desarrollando porque tienen que satisfacer las necesidades básicas de la sociedad y la educación satisface la necesidad fundamental de transmitir conocimientos y esta función primaria se cumple de tres maneras: por la preservación, la difusión y la innovación del conocimiento, en donde la educación tiene cuando menos dos funciones secundarias: la integración social y cultural y el enriquecimiento personal.

He ahí el problema real de la educación, que finalmente no transmite conocimientos, porque la memoria, que entre otras funciones, los preservaba y difundía, fue degradada, segregada, muy mal vista en la escuela. La

escuela se jacta, de haber eliminado el aprendizaje memorístico, cuando lo que en realidad eliminó fue el ejercicio de la memoria en la escuela; debemos eso sí preguntarnos, si esto obedece a esa tendencia maquiavélica, de acabar con la memoria de los pueblos, para que se guarde en la retina solo la inmediatez, sin criterio, sin argumento y sin análisis. Ello se



— Alberto Motta —

► ¿De qué calidad estamos hablando y para que tipo de estudiante?

3 Declaración del Milenio: ONU. Nueva Cork. 2000

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

manifiesta en el mesiánico gobernante que hoy le impone al país la generosa entrega de presos políticos guerrilleros, junto con un bondadoso intercambio humanitario de secuestrados; ello, con el fin de no ejercitar la memoria y que los amigos parapolíticos, puedan abandonar "*La Picota*", sin mayores consecuencias.

**¡Queremos una escuela flexible,
un maestro creativo y un Plan
de Estudios interactivo, en donde
el problema de la evaluación
se convierta en una labor continua de
investigación pedagógica,
en una escuela mayor de edad,
por lo tanto autónoma!**

Pero la escuela tampoco innova conocimiento, el maestro arrastra pacientemente sus 22 periodos semanales de 60 minutos, como se ordena después del Decreto 3020, sobrelleva la "*integración de instituciones*", añora el PEI que con pasión había construido para su escuela y sus niños, y se olvida que está viviendo el primer cuarto del Siglo XXI, "*La era del Conocimiento*", que como bien lo dijo Alvin Tofler desde los años setenta, quien posea el conocimiento, ostentará el poder.⁴ Nuevamente, fuerza es concluir, que el maestro posee el conocimiento, debería ostentar el poder y se oscurece tras el lamento de la negativa actitud de los muchachos frente al conocimiento, itodo por el Decreto 230! se ahoga la educación en la melaza, que se sabe dulce, pero ni es panela, ni es melcocha, así la educación se sabe el motor del progreso social, ipero ni es motor, ni es progreso!

Es necesario reconocer, en tercer y último término, que entonces el problema no es político, no es económico, ni es el cuento de la calidad. NO!, el problema es pedagógico, y netamente estratégico: cómo la escuela compite con los medios de comunicación; cómo rompe las cadenas del hambre, del abandono, de la pobreza; cómo seduce al estudiante con el conocimiento; cómo lo lleva a conocer otras dimensiones, en las que se sienta seguro, se sienta persona, vislumbre un mejor nivel de vida, tenga ilusiones, se proyecte, sueñe, sienta ternura a cambio de rencor; paz a cambio de angustia; placer a cambio de rutina; ganas de aprender a cambio de pasar por Decreto.

¡Maestros, llegó la hora de preparar la dulce "*melcocha*"! hay que darle muchísimas vueltas hasta que adquiriera el peso específico que la haga flexible y apetecible, tal que se pegue en el diente, en el alma, en el pupitre, en la inteligencia de Juan, de Pedro, de María; de cada uno de los pequeños y de los jóvenes. En la era de las inteligencias múltiples la escuela no puede seguir siendo unidimensional, no puede darse el lujo de matar por decreto al 5% de su alumnos cada año, ya lo dijo Edgar Morin, en 1990: «*La visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos: la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento*».

Y finalmente, ¿cómo lograrlo?, sencillamente convirtiéndonos, ien maestros atrevidos, irreverentes, verdaderamente osados! ¿Cómo no pensar en distribuir de otras muchas maneras el tiempo escolar?: ciclos, seminarios, encuentros, tiempos vivenciales, de socialización, de análisis y de reflexión. Acaso la rejilla del HORARIO DE CLASES es un Dios inamovible, al cual debemos venerar por siempre?, Por qué no estructurar el Plan de Estudios teniendo al frente las inteligencias múltiples, los estadios de avance de los estudiantes, de tal suerte que nos permita tener en la escuela, diferentes grupos de estudio, con diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con las necesidades y las capacidades de los estudiantes, en donde entren en juego sus expectativas de vida, de futuro y su deseo personal de aprender?. ¿Por qué no pensar en propiciar grupos de avanzada que cultiven esas mentes brillantes, propiciando el desarrollo de las mejores facultades en cada uno de los estudiantes, sin necesidad de someterlos a rutinas desgastantes, como en catorce y más fraccionamientos del conocimiento a los cuales se pretende que el alumno responda?. Se señala que, increíblemente el estudiante más de las veces lo logra, aprende a conocer los catorce humores diferentes de sus maestros y sabe el punto débil con el cual desestabiliza a cada uno de ellos.

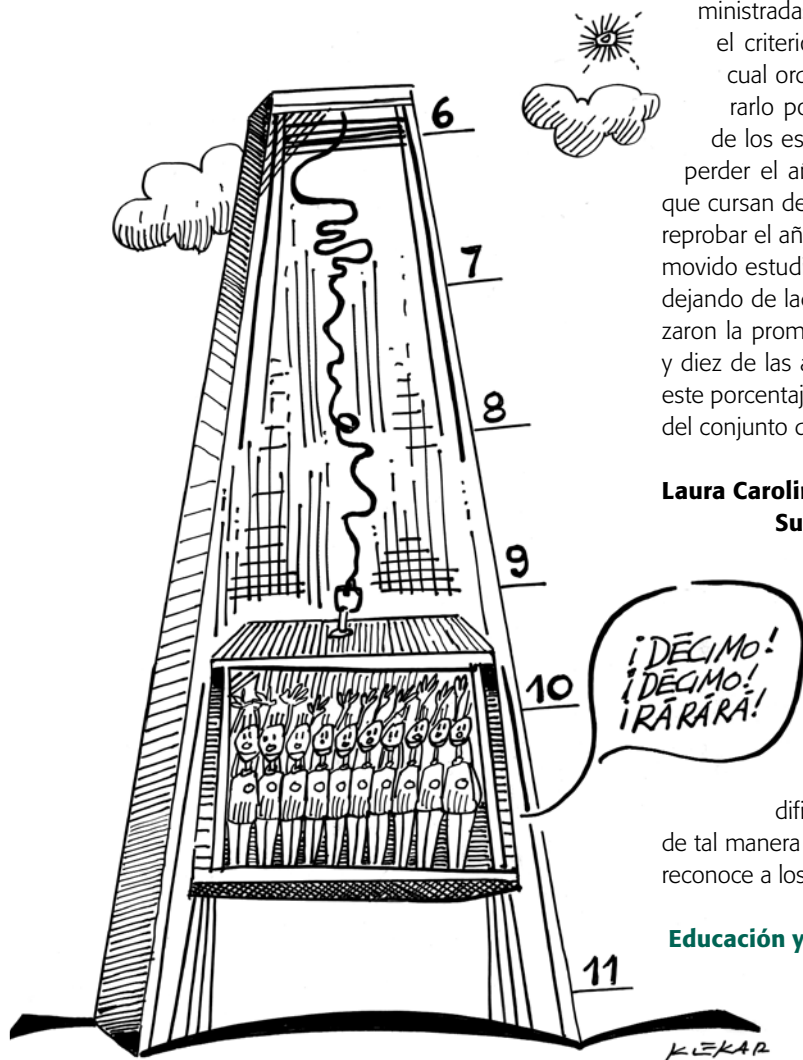
El problema del Decreto 230 de 2002 no se resuelve derogándolo, ni modificándolo; el problema se resuelve con una escuela flexible, un maestro creativo y un Plan de Estudios interactivo, en donde el problema de la evaluación se convierta en una labor continua de investigación pedagógica, en una escuela mayor de edad, por lo tanto autónoma.

"La visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos: la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento".
Edgar Morin (1990)

4 Tofler Alvin: *El cambio del Poder*. Plaza y Janés. Bogotá. 1990.

Voces de los estudiantes El Decreto 230 de 2002:

¿La cultura de la recuperación no para aprender sino para conseguir una nota!



Ángel Ramírez Pineda, Organización Colombiana de Estudiantes OCE, Colegio Externado Nacional Camilo Torres, Bogotá, D.C.

El proceso de promoción, en las instituciones educativas administradas y financiadas por el Estado, va de acuerdo con el criterio establecido en el Decreto 230 de 2002, el cual ordena en su artículo 9, modificado para empeorarlo por el decreto 3055 de 2002, que solo un 5% de los estudiantes matriculados en la institución, puede perder el año. Esto significa que de cada 40 estudiantes que cursan determinado grado, solo dos estudiantes pueden reprobado el año escolar. Siguiendo esta mecánica se han promovido estudiantes con cinco, seis y siete materias perdidas, dejando de lado a dos estudiantes en el curso que no alcanzaron la promoción dado que ya han reprobado entre ocho y diez de las áreas del currículo educativo; aunque también, este porcentaje puede concentrarse en un solo grado o curso del conjunto de cursos en la institución.

Laura Carolina Calderón Rubiano. IED Ciudad Jardín, Suba, Bogotá, D.C.

A pesar de verse obligado a adoptar el modelo de promoción y evaluación del Decreto 230 de 2002, mi colegio ha diseñado algunas estrategias para que ningún estudiante apruebe el año por este Decreto. Un ejemplo de estas medidas es un riguroso seguimiento a los estudiantes con dificultades académicas o que pierden asignaturas, de tal manera que tenga un mérito su promoción. Además se reconoce a los estudiantes con excelencia académica.

Educación y Cultura

¿Qué consecuencias creen Uds. que ha generado la **promoción** en la calidad de la educación?

- Ángel Ramírez Pineda

Para alcanzar una promoción en las instituciones estatales, los estudiantes ya no buscamos ni nos esforzamos por lograr una promoción digna, por el contrario la dignidad y el incentivo de tener un resultado académico decente se ha perdido ya que para lograr la promoción de un grado a otro en las aulas solo debe encargarse de que 2 personas sean "peores" que usted y ello es suficiente. Los estudiantes pasamos reprobando de 5 a 7 áreas y no hay que preocuparse por recuperarlas puesto que si no le va tan mal en el siguiente año lo logra! En el caso de Bogotá, los CADEL

Educación y Cultura invitó a dos estudiantes para que manifestaran sus opiniones respecto al proceso de promoción en sus colegios y a los efectos del Decreto 230 de 2002 en las aulas de clases y en la comunidad educativa. **Educación y Cultura** agradece la participación de estos estudiantes y extiende una invitación amplia a la comunidad estudiantil para que envíe sus conceptos y opiniones.

Educación y Cultura

¿Cómo se ha desarrollado en su colegio el **proceso de promoción** de los estudiantes de un grado a otro?

• **TEMA CENTRAL** - Rechazo nacional a la promoción automática •

les perdonan las materias perdidas a los estudiantes con la finalidad de agilizar la graduación cuando entren a grado 11. De allí que, ini el maestro se preocupa por enseñar contenidos avanzados a los estudiantes, ni los estudiantes nos preocupamos por recoger en nuestras mentes lo poco que enseñan los maestros!

- Laura Carolina Calderón Rubiano

Aunque en mi colegio no se ha aprobado a ningún estudiante por el Decreto 230 de 2002, cabe mencionar que sí se han generado algunos efectos lesivos con este tipo de promoción en general para la educación. Estos efectos están enmarcados en el aspecto mas fundamental para la educación, la calidad educativa, ya que el Decreto apunta a no formar mejor a los estudiantes sino a informarlos lo mas rápidamente posible; de allí, la educación corresponde con las exigencias de un mercado capitalista que solo requiere la mano de obre calificada, que no tenga la necesidad de pensar por si mismo o de criticar algo.

Este Decreto se refuerza como una de las mas graves estrategias en contra de una educación científica y académica, no desarrolla la capacidad crítica y por el contrario, ha provocado una desvaloración del conocimiento por parte de los estudiantes, incluso existe un sentimiento de blindaje o protección, ya que da lo mismo estudiar o no estudiar porque igual un Decreto va a promover a los alumnos de manera automática. Esto ha llevado a la educación a su mayor agonía: una educación

diseñada para que quienes accedan a ella, para que no puedan pensar por sí mismos, para que no actúen, para que sus voces puedan ser silenciadas, y lo mas grave, una educación que no genera ningún tipo de inquietud o deseo del conocimiento. En este orden de ideas también se ha visto muy limitada la libertad de cátedra de los maestros por el bajo nivel de corresponsabilidad y la enseñanza por competencias; se pierde el carácter de estudiante que debe tener la academia; se pierde en sí la academia, y se alimenta en abundancia la mediocridad.

¿Cómo ha afectado ese tipo de **promoción** la convivencia y el ambiente escolar en su colegio?

- Ángel Ramírez Pineda

Los estudiantes hemos perdido las ganas de llegar a una institución a formarnos, simplemente se sigue un criterio cuadriculado de llegar a la escuela sentarse en su respectivo pupitre y esperar a que el docente inicie la clase sin métodos didácticos ni otra cosa. Los docentes le ponen menos empeño a la formación de los jóvenes; por más que el docente se esfuerce para que los muchachos aprendan, no lo hacen, y, de todas maneras pasan el año.

Se ha perdido ese espíritu de competitividad, que centraba los estudiantes en alcanzar los primeros lugares en el "ranking" académico, generando disciplina con nuestra formación en nosotros mismos; por el contrario, como consecuencia,

30



-Alberto Morra-

Si un pueblo ilustrado toma buenas decisiones, esto representa un peligro para el sistema; ésta es la razón para la persecución excesiva que el gobierno ha emprendido en contra de la calidad educativa y por ende de los intereses comunes del pueblo; el Decreto 230 le ayuda al gobierno a disimular los recortes que le ha venido haciendo a la educación



— Alberto Motta —

gobierno dejó de lado la calidad por la supuesta pretensión de atender a los alumnos en cantidad, además, de acomodar los dineros para la educación al recorte planteado en el mismo gobierno de Andrés Pastrana.

Creemos que debería derogarse el Decreto 230 de 2002 para dar así el regreso a la anterior evaluación plasmada en el Decreto 1860 de 1994, donde se incentivaba la superación de deficiencias en los estudiantes a través del proceso educativo. Se requiere no limitar el índice de

la promoción automática ha causado que a los estudiantes no nos importe la academia y tomemos actitudes que no convienen a nuestra formación como personas. Por ello, se presenta una inadecuada convivencia en las aulas y hemos perdido el ánimo para surgir en las escuelas con un óptimo rendimiento tanto académico como convivencial.

- Laura Carolina Calderón Rubiano

Este Decreto reafirma una cultura de la recuperación no para aprender sino para conseguir una nota y "pasar", así, se da un ambiente de pereza académica, esto ha desmotivado a los docentes. Ha causado posiciones o sentimientos de injusticia entre quienes estudian y por supuesto pasan y quienes no estudian y también pasan. De esta manera, creo yo, se ve afectada la convivencia escolar.

Educación y Cultura

¿Qué otros comentarios y observaciones podrían Uds. agregar a ese tipo de promoción?

- Ángel Ramírez Pineda

La formulación del Decreto 230 de 2002, por parte del gobierno nacional, se dio porque la tasa de estudiantes que reprobaban el año era bastante grande y generaba a la Nación un gasto impresionante en el mantenimiento de la calidad de la educación. Con la intención de que los contenidos que los escolares repitentes no entendieron el año anterior y tuvieran que regresar nuevamente a cursarlos, el

repitencia para que los contenidos que los estudiantes no hayan comprendido en el año cursado los puedan asumir con mayor facilidad en el año que sigue, sin dejar de lado la competitividad académica.

- Laura Carolina Calderón Rubiano

El Decreto 230 en su artículo primero, expone la calidad educativa como eje transversal, pero, como ya lo hemos visto, existe una gran contradicción que nos permite saber que la visión oficial de la calidad en este decreto, sólo se limita a la cobertura y a la promoción continua, cuando no a los componentes necesarios que integren la calidad, colmo lo es la pertinencia, permanencia, infraestructura, material, formación continua a docentes, etc.

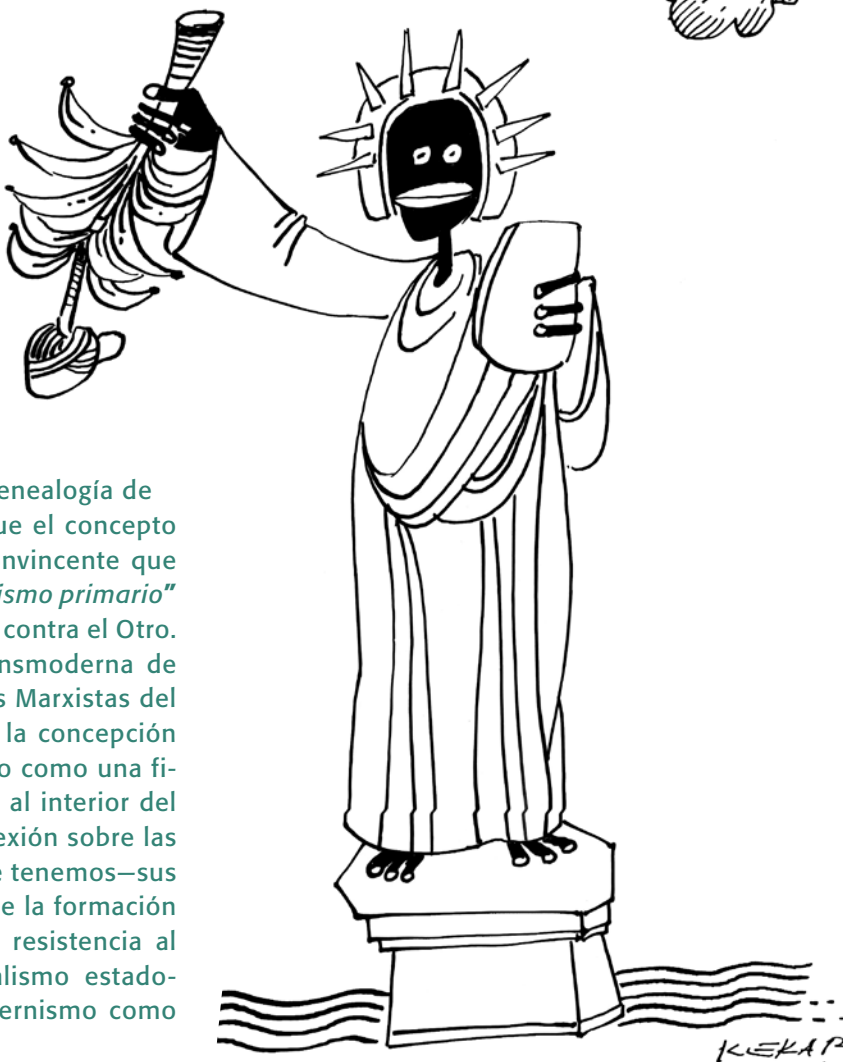
Si un pueblo ilustrado toma buenas decisiones, esto representa un peligro para el sistema; esta es la razón la persecución excesiva que el gobierno ha emprendido en contra de la calidad educativa y por ende de los intereses comunes del pueblo. El Decreto 230 le ayuda a disimular los recortes que le ha venido haciendo a la educación porque le está ahorrando mucho dinero a la inversión; así es como cada vez, con este Decreto y la demás legislación, se deja en detrimento la calidad educativa.

¡Ni el maestro se preocupa por enseñar contenidos avanzados a los estudiantes, ni los estudiantes nos preocupamos por recoger en nuestras mentes lo poco que enseñan los maestros!

Transmodernismo, Marxismo y Cambio Social: implicaciones para la formación docente¹

Mike Cole²

El autor enumera brevemente las que considera son las características principales del transmodernismo y sus relaciones tanto con el postmodernismo, como con el Marxismo. Luego sugiere que las interpretaciones transmodernas—al igual que las Marxistas—del legado de las invasiones Europeas a América revelan formas para comprender que el imperialismo actual de la política exterior norteamericana tiene una genealogía de vieja data. Sin embargo, sostiene que el concepto Marxista de *racialización* es más convincente que la posición transmoderna del “*narcisismo primario*” al explicar las fuentes de la violencia contra el Otro. Además compara la percepción transmoderna de la democracia liberal con los análisis Marxistas del socialismo democrático. Luego reta la concepción transmoderna que ubica al Marxismo como una filosofía utópica e impuesta atrapada al interior del modernismo. Concluye con una reflexión sobre las opciones políticas y económicas que tenemos—sus consecuencias prácticas al interior de la formación docente, en la sostenibilidad de la resistencia al capitalismo neoliberal y al imperialismo estadounidense—tanto desde el transmodernismo como desde el Marxismo



32

1 **Primera Parte.** La segunda parte se publicará en la edición No. 76 de la Revista **Educación y Cultura**. (septiembre de 2007) Artículo originalmente publicado en *Policy Futures in Education*, Vol 3 No. 1, 2005, Traducción libre de Ana María González, (2007) con autorización de los editores y del autor. Se ha respetado la edición de la traductora (Nota de la Editora). <http://www.worldwords.co.uk/pfie>. La bibliografía de este artículo se incluye en la Edición No 76 (septiembre de 2007) de *Educación y Cultura*.

2 Profesor Investigador en Educación y Equidad en Bishop Grosseteste University COLLEGE LINCOLN, Reino Unido. Ha publicado numerosos escritos sobre equidad. Sus próximas publicaciones incluyen la segunda edición, completamente revisada, de *Educación, Igualdad y Derechos Humanos* (originalmente publicado por Routledge Falmer en 2000; reimpresso en 2002, y reeditado por Routledge, 2006) y *Marxismo, Postmodernismo y Educación: pasados, presentes y futuros*, publicado con el título *Marxism and Educational Theory: origins and issues*, Routledge 2007. Correo electrónico: mike.cole2@ntlworld.com

¿Qué, entonces, deben buscar los educadores de maestros críticos, incluyendo los Marxistas, para el futuro? ¿Cómo sostener una resistencia al capitalismo e imperialismo neoliberal? En primer lugar, los docentes en formación deben comprometerse con el análisis de la mecánica de producción e intercambio capitalista. El Marxismo es un punto de partida obvio. En este contexto, a los maestros en formación se les debe enseñar teorías del poder y se les debe motivar a investigar diversos aspectos sobre el control, la producción de bienes y servicios, la violencia en los estados nacionales y los patrones de destrucción de los ecosistemas terrestres. Los docentes en formación también deben ser críticamente conscientes de los sistemas imperiales pasados y presentes

PRIMERA PARTE

Introducción³

Las ideas transmodernas son relativamente recientes en la academia del Norte. En efecto, aun es bastante difícil conseguir textos en inglés de su representante más importante, Enrique Dussel. Para mí, las características que definen el transmodernismo son:

- No es tanto una forma de pensar como una forma de vivir en relación con los Otros
- Anti-eurocentrismo
- Anti-imperialismo (EEUU)
- Razonamiento analógico: razonamiento desde *fuera* del sistema global de dominación
- Interacción analéctica: escucha las voces de "los que sufren" e interactúa democráticamente con ellos
- Gran respeto y reverencia por las tradiciones, cultura, filosofía y moralidad indígenas y antiguas
- Rechazo a las síntesis totalizadoras

Varias de estas características son mencionadas por David Geoffrey Smith (Smith, 2003). Dada la novedad del transmodernismo en el Norte y la atención recibida por el trabajo de Smith (ganó el premio "Publicación Sobresaliente de Estudios Curriculares 2003" de la Asociación Canadiense de Estudios sobre el Currículo) es importante que tanto el transmodernismo como la interpretación de Smith reciban un certero escrutinio. El análisis de Smith debe ser entendido en relación con la crítica transmoderna tanto del modernismo como del postmodernismo. Sobre el primero, el argumento citado es que el modernismo es "inexorablemente Eurocéntrico" (Smith, 2003, p. 497). Smith da tres razones para esto. En primer lugar, el modernismo no está localizado de tal forma que sirva

para dar cuenta de la complicidad del Norte con el subdesarrollo del Sur; en segundo lugar, el modernismo no reconoce la violencia total—genocidio, de hecho—de la contribución Euro Americana al orden global actual; en tercer lugar, los modernistas no entran en conversación con el Sur. Aunque estas acusaciones sean válidas para muchos "modernistas", no son aplicables a los Marxistas—en particular los actuales analistas Marxistas—que sí están comprometidos en tales asuntos.

Las máximas prioridades para los Marxistas de la actualidad incluyen el estudio de la forma en la que la situación económica del Sur se originó en las decisiones del Norte, especialmente en términos del empobrecimiento resultante de las cargas moratorias de la deuda; la violencia y el genocidio producto de la trayectoria política y económica del capitalismo e imperialismo neoliberal; y las conexiones y lecciones que dejan el desarrollo económico y político de países como Cuba, y algunos Centro y Sur Americanos. Siguiendo a Dussel, Smith defiende un nuevo tipo de lógica, una analógica—una forma de razonar que existe por fuera del sistema global de dominación (Smith, 2003, p. 497). Si bien reconozco lo mucho que se puede aprender a partir de la voz indígena (ver Cole, 1986, 1988, 2004a, p. 640), para los Marxistas, esta aseveración es particularmente problemática, dado el principio central del análisis Marxista de que la explotación (extracción de la plusvalía) ocurre al *interior* del sistema global de dominación, y por tanto debe ser resistida desde dentro del sistema. En particular, con respecto a la posición Marxista sobre la lucha de clases, la transición de la clase obrera hacia una *clase-para-sí* (que reconoce su explotación y su capacidad de desafiar y cambiar el sistema capitalista) más allá de ser una *clase-en-sí* (un hecho objetivo por la explotación compartida de los trabajadores, explicada en la Teoría del Valor-Trabajo) (Marx, 1976) [1852] [1] debe, por definición, ocurrir *al interior* del sistema global de dominación.

En lo que al postmodernismo concierne, Smith sostiene que es esencialmente introspectivo. Como él mismo lo dice, su "celebración de la particularidad ha producido un colapso

33

3 Me gustaría agradecer a John Clay, Fred Dallmayr, Dave Hill, Brian Matthews, Peter McLaren y Glenn Rikowski por sus excelentes comentarios al borrador de este artículo, a Dave Hill y Glenn Rikowski por sus comentarios subsiguientes a la versión final. Como es natural, cualquier error es sólo mío.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

en la preocupación por cualquier cosa más allá de lo que la experiencia individual pueda expresar, ya sea en nombre de la autobiografía, el cuento, la nación, la tribu, la terapia, o la fenomenología.” (Smith, 2003, p. 497).

Como Dussel, Smith ve las agendas moderna y postmoderna “atrapadas al interior de un antagonismo autocomplaciente, y por ende, inútiles para abordar la violencia masiva contra todo bienestar humano perpetrada en nombre de una verdad parroquiana”. (Smith, 2003, p. 497). En otro escrito, Smith (2004, p. 644) se refiere al “mito del sacrificio” (el lado oculto del “mito de la razón emancipatoria”), donde se justifica el asesinato como si fuera un “acto de amor”. Tanto el capitalismo como el Marxismo, sugiere Smith, “están contramarcados por este mito común dado el origen europeo de ambos. Por eso es que se han justificado los océanos de sangre de ambos lados en el nombre de la emancipación” (Smith, 2004, pp. 644-645).

Continúa para sugerir que esta trampa es fácil de observar en la academia Occidental a través de la tensión entre la lógica universalista de los modernos y la particularidad de los posmodernos (Smith, 2003, p. 497).

En Cole (2004a), aporté mis argumentos contra la noción de que el Marxismo representa una “lógica universalista” (pg.636) y contra la idea de que el Marxismo no pueda abordar la violencia masiva perpetrada en nombre de la “reivindicación de la verdad” representada por el Stalinismo. (pp. 636-637). [2]

Habiendo rechazado tanto el modernismo como el postmodernismo, Smith toma partido por el transmodernismo Dusseliano.

Transmodernismo, Postmodernismo y Marxismo

En M. Cole (2004a), analicé críticamente la interpretación de Smith (2003) del transmodernismo, y evalué su contribución al análisis del imperialismo estadounidense actual. Defendí la idea de que el transmodernismo, al igual que el postmodernismo, “rechaza todas las formas de síntesis totalizante” (Dallmayr, 2004, p. 10) y evita alusiones a las metanarrativas. Así, también son descartados como universales el Marxismo y el socialismo democrático, ninguno visto como un futuro viable. Este rechazo, concluía, está basado en una concepción anquilosada del Marxismo cuando, en realidad, el Marxismo debe ser visto como una filosofía viviente adaptable a circunstancias cambiantes. El problema con el rechazo transmoderno de todas las metanarrativas es que con él se le brinda apoyo a la muy real metanarrativa capitalista en el mantenimiento de su hegemonía. Agregaba, sin embargo, (Cole, 2004a, p. 637), que el transmodernismo es más progresista—en la teoría y en la práctica—que el post-

modernismo. Por ejemplo, a diferencia del postmodernismo, el transmodernismo no favorece la existencia de voces múltiples, sino que privilegia algunas voces por sobre otras. Como lo sugerí, siguiendo a Smith (2003, p. 499), el transmodernismo va más allá de la deconstrucción posmoderna y busca apoyar no solo a los Otros sino a los “Otros que sufren”.

Los Marxistas siempre han privilegiado la clase victimizada por la opresión: la clase trabajadora. Los Marxistas contemporáneos también tienen conciencia y compromiso hacia la lucha contra la opresión en otros terrenos. Más aún, el transmodernismo aporta elementos útiles sobre la naturaleza del imperialismo neoliberal estadounidense (su génesis y genealogía, como se demostrará adelante). (Para un análisis extenso revise Cole, 2004a, pp. 635-636). Como lo ha dicho Fred Dallmayr, refiriéndose al fundador del transmodernismo: “Dussell es un pensador de la “periferia”, vigorosamente opuesto al diseño de la dominación mundial realizado por Bush. Como tal puede ser un aliado valioso para toda la gente honrada” (comentarios sobre su artículo). [3] El Marxismo es también un aliado valioso. De hecho, Lenin (1916) precede al transmodernismo en su análisis del imperialismo— que para él representaba el estadio más alto del capitalismo y la “víspera de la revolución socialista”. Antes y después del trabajo más importante de Lenin, varios Marxistas han analizado el imperialismo (por ejemplo Luxemburgo, 1913; Bukharin, 1917; Brewer, 1980; Hardt & Negri, 2000).



— Alberto Motta —

El transmodernismo hace una contribución importante a la comprensión del legado de la invasión Europea a las Américas

El transmodernismo y el legado de las invasiones europeas

La mayor fortaleza del transmodernismo, desde mi perspectiva, está en el argumento de que los filósofos europeos no han enfrentado aún la responsabilidad histórica de sus legados (Smith, 2004, p. 644). Para Dussel la fecha de nacimiento de la "modernidad" fue 1492, el "descubrimiento" europeo y la consiguiente conquista de América (Smith, 2003, p. 494), que marcó un desplazamiento del centro de poder global desde el Asia central islámica hacia Europa, mientras el resto del mundo se constituyó en periferia (Smith, 2003, p. 494).

Como lo sostuve en Cole (2004a, p. 268), aunque Dussel reconoce los presagios de modernismo de la Edad Media tardía, la modernidad nació cuando el Europeo tuvo la oportunidad de enfrentarse a Otro. Al controlar, conquistar y violar al Otro, Europa se definió a sí misma como descubridora, conquistadora y colonizadora de una alteridad constitutiva de la modernidad. Europa no descubierta... el Otro como Otro pero cubierto... el Otro como parte de Lo Mismo: Europa. La modernidad amaneció en 1492 con el mito de la especial violencia expiatoria que eventualmente eclipsó todo lo no Europeo. (Dussel, 1995, p. 12)

Según Dussel, el narcisismo primario es la fuente de la violencia Occidental "porque bajo el supuesto de su superioridad inherente, el mito de la razón emancipatoria es incapaz de re-

gistrar la experiencia de aquellos que están fuera del paradigma operativo, y especialmente de quienes lo sufren" (1995, p. 495). Por consiguiente, el mito del sacrificio implica que cualquier rechazo al mito de la razón emancipatoria, o incluso su desconocimiento, es causa de subyugación o, en los términos más crudos, la justa causa para el genocidio (1995, p. 495).

El transmodernismo hace una contribución importante a la comprensión de este legado de la invasión Europea de las Américas porque revela cómo el imperialismo en el que está comprometida la actual política exterior estadounidense, tiene una genealogía específica y de larga data. Sin embargo, tengo algunos problemas con el uso de nociones imprecisas como "narcisismo" (interés "excesivo" en sí mismo y su apariencia física, [Pearsall, 2001, pp. 947-948]), como explicación de la fuente de la violencia Occidental dirigida contra el Otro. No solo sería el narcisismo aplicable a un número importante de otras y variadas culturas; su naturaleza psicosocial hace que, por lo menos para mí, este concepto sea mucho menos convincente que el concepto de **racialización**.

Racialización

Robert Miles (1987) definió la **racialización** como el proceso que acompaña la apropiación del poder trabajo, en el cual las personas son (falsamente) categorizadas por su "raza". Como lo enuncia Miles, los procesos no son **explicados** por el desarrollo capitalista (una posición funcional). Sin embargo, "el proceso de racialización no puede ser entendido adecuadamente sin una concepción de y una explicación para el complejo interjuego de los distintos modos de producción y, en particular, de las relaciones sociales establecidas naturalmente durante el curso de la producción material" (1987, p. 7). Es esta interconexión la que hace que el concepto de racialización sea inherentemente Marxista.

Para los Marxistas, cualquier discurso es producto de la sociedad en la que es formulado. En otras palabras, "nuestros pensamientos son el reflejo de los conflictos políticos, sociales y económicos, y los discursos racistas no son la excepción" (Camara, 2002, p. 88). Los discursos dominantes (por ejemplo los del gobierno, de las grandes empresas, de los grandes sectores de medios masivos o de los grandes sindicatos) tienden a reflejar directamente los intereses de la clase dirigente, en vez de los del "público general". Sin embargo, el "sentido común" es la forma en la que la racialización se conecta con la conciencia popular. El "sentido común" se utiliza generalmente para denotar una "sensatez aterrizada" y se cree que representa las verdades destiladas por siglos de experiencia práctica; entonces, decir que una idea o práctica es "solo fruto del sentido común" es reclamarles una importancia mayor que la de los argumentos de la izquierda intelectual y, de hecho, implica excluirlos de la discusión (Lawrence, 1982, p. 48). En efecto, el sentido común:



• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

"No es una concepción única, idéntica en el tiempo y el espacio. Es el "folclor" de la filosofía y, como el folclor, toma incontables formas diferentes. Su característica fundamental es que es ...fragmentado, incoherente e inconsecuente". (Gramsci, 1978, p. 419)

La retórica de los proveedores de discursos dominantes busca dar forma al "discurso del sentido común" en formatos que sirvan a sus intereses. He sostenido recientemente (Cole, en prensa, 2006a) que el "eclipse de lo no europeo" que siguió la invasión europea de 1492, y se consolidó con subsiguientes conquistas e invasiones, desencadenó el capitalismo racializado—a menudo también diferenciado por género—a gran escala. La expansión del capital supuso, por una parte, el intento de esclavización, la masacre y el hurto de la tierra de los pueblos indígenas (tanto propia como colindante); y, por otra, el inicio del mercado esclavista transatlántico. Su legado actual incluye una desproporcionada tasa de suicidios de los nativos americanos en general y el ataque continuo contra los derechos reproductivos de las mujeres nativas americanas; el "Complejo Industrial de Prisiones"^α—una herencia de la esclavitud—donde la gente de color está sub representada; el abuso contra los derechos humanos en las fronteras estadounidenses; y la continua segregación presente en las ciudades de EEUU. También hace parte de esta herencia, por supuesto, el horror del imperialismo estadounidense, que involucra otros genocidios y formas de abuso contra los derechos humanos. Una vez que los grupos han sido racializados a través del "sentido común"—por ejemplo, haciendo ver como "salvajes" a los pueblos indígenas, o como genéticamente inferiores o infrahumanos a los esclavos africanos—el genocidio se vuelve menos problemático (Cole, en prensa, 2006a; ver también McLaren, 1997), y así sucede con la tortura y todo tipo de abusos a los derechos humanos, testigos de lo cual son Bahía Guantánamo y Abu Graib (Cole, 2004d, p. 533; Cole, 2005a, p. 58; McLaren, 2005).

¿Democracia liberal repensada o Socialismo Democrático?

La democracia burguesa está en crisis, es la conclusión obvia si observamos lo que está sucediendo en EEUU con



— Alberto Motta —

respecto a la manipulación de los números, la muerte de la verdad y la distorsión mediática. Smith (2003, p. 488) ha comentado extensamente estos asuntos. Como lo señalaba en Cole (2004a, p. 640), Smith sostiene que las circunstancias especiales como "la condición de la cultura norteamericana contemporánea", requiere de la creación de un nuevo lenguaje y una nueva terminología. Acuña la frase "estafando la esfera pública" para describir "no solo el mero acto del engaño, la trampa o la distorsión" (que puede describir lo que implica tal **estafa**), sino "un condicionamiento activo más generalizado de la esfera pública a través de la mentira sistemática, el engaño y la distorsión" (Smith, 2003, pp. 488-489).

Citando a Weatherford (1990), la solución planteada por Smith a tal proceso de fraude es "repensar la democracia liberal (Smith, 2003, p. 499) y volver a la teoría de la democracia aprendida por Thomas Paine^β, no de los griegos

α. En Inglés, "prison-industrial complex": se refiere a los grupos de interés que representan las organizaciones cuyos negocios están relacionados con la infraestructura correccional—tales como los sindicatos de guardias de prisiones, las constructoras, las empresas que fabrican y comercializan tecnología de vigilancia—que en muchos casos están más preocupados por el florecimiento mismo del negocio que por la verdadera rehabilitación de los criminales o la reducción de las tasas de criminalidad. N. Del T.

β. Thomas Paine (Thetford, 29 de enero de 1737 - † Nueva York, 8 de julio de 1809), pensador político, revolucionario, ilustrado y liberal británico, precursor directo del anarquismo. De humilde origen e hijo de un cuáquero y de una anglicana, recibió una educación que se limitaba a saber leer, escribir y las cuatro operaciones. Se formó de forma autodidacta y llegó a ser el más importante revolucionario norteamericano, con ideas en conflicto con su tiempo que batallaban contra el sexismo, la esclavitud, el racismo y la monarquía, a la que se opuso proponiendo en su lugar la república. (Tomado de www.wikipedia.org/Thomas_Paine, consultado el 3 de marzo de 2007). N. Del T.



o los franceses, sino de los Iroquois^χ en las orillas del Río Delaware” (2003, p. 500). Esta teoría de la democracia, prosigue Smith, se refiere a la “construcción de consensos que surge al ‘sentarse juntos’ hasta que se encuentra una verdad que se pueda considerar colectiva” (2003, p. 500). Yo diría que esta es una visión utópica de la democracia dado el contexto actual de imperialismo antidemocrático estadounidense y capitalismo global neoliberal, un contexto explorado críticamente por Smith en su texto. El socialismo democrático, basado en principios Marxistas es, como lo sugeriré, el único buen futuro viable para la humanidad. [4]

El rechazo de Thomas Paine hacia la herencia y hacia la “*Casa de los Comunes*”, honesta, verídica y al servicio de los intereses de los hombres y las mujeres ordinarios, fue ciertamente revolucionario para su tiempo (sic). Sin embargo, yo argumentaría que se ha pasado el momento para que exista una forma tal de democracia burguesa abierta, genuina y verdadera. El deseo de Paine de que los parlamentos verdaderamente representaran los intereses de las personas parecen hoy enardecidos y anacrónicos.

En vez de una “*búsqueda de la verdad*”, las elecciones a menudo se caracterizan por distorsiones y difamaciones que satisfacen los sentimientos primitivos de las personas. Esto es evidente en Gran Bretaña donde la prensa popular de derecha tiene una importante influencia en el resultado de las elecciones británicas (se puede revisar al respecto MacArthur, 2005). Durante la elección preliminar del 2005, por ejemplo, el líder de la oposición Michael Howard “*se jugó la carta de la raza*” al anunciar mayores restricciones en la concesión del asilo a los solicitantes (de asilo) y los refugiados. Ansioso de legitimar la racialización de tales grupos, la prensa de derecha utilizó importantes referencias del sentido común. Por ejemplo, el editor político del periódico sensacionalista más popular de Inglaterra, Trevor Kavanagh, escribió un artículo con un gigantesco titular que decía “Esto no es racismo. Es SENTIDO COMÚN” (*The Sun*, 25 Enero 2005, pp. 8-9); mientras tanto, en la misma edición, con el fin de excluir cualquier consideración hacia una perspectiva liberal—mucho menos de izquierda—el columnista Richard Littlejohn utilizó las frases “*la izquierda fascista*” y “el eje Laborista/Liberal/BBC/Guardianista” e informó a sus lectores que “*la izquierda siempre miente*” (*The Sun*, 25 Enero 2005, p. 11). (Para un análisis extenso revisar Cole & Virdee, en prensa, 2006; ver también Cole, 2004e).

Littlejohn no estaba advirtiendo a sus lectores acerca del Nuevo Laborismo, que rápidamente imitó las intervenciones de Howard en el sentido de anunciar decisiones similarmente racistas sobre sus políticas migratorias. Durante el mismo período preelectoral, al Nuevo Laborismo le fue reprochado el haber publicado dos caricaturas antisemitas en su página web: la primera mostraba al líder de la oposición, Michael Howard, y al Ministro del Interior en la Sombra^δ, Oliver Letwin (ambos judíos) como cerdos voladores; la segunda, a Howard como Fagin^ε (Rees-Mogg, 2005). Hubo poco en la campaña electoral que Thomas Paine pudiera haber reconocido como parte de una democracia liberal, y nada remotamente parecido a “‘sentarse juntos’ hasta que se encuentre una verdad que pueda considerarse colectiva”. La democracia social es tipificada por el gobierno del Partido Laborista Británico entre 1945 y 1951, 1964 y 1970, y 1974 y 1976 76 [5] (Benn & Chitty, 1996; Hillcole Group, 1997; Hill, 2001a). Aludiendo a Heffernan (1997), Hill (2001a, p. 14) identifica una de las características esenciales de la democracia social: “una economía mixta pseudo Keynesiana (una mezcla económica del control y producción del sector público y privado, unido a una reflación gubernamental durante las recesiones)”.

χ *Guerreros indígenas de Norte América, cuyo territorio incluía el actual estado de Nueva York. N. Del T.*

δ *Gabinete en la Sombra: consejo de ministros de la oposición en Gran Bretaña. N. Del T.*

ε *Pillo que les enseña a los demás las artes del crimen en la novela de Charles Dickens, Oliver Twist. N. Del T.*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Mientras que los Marxistas, por supuesto, reconocen y detestan la situación actual de excesos estadounidenses y las manipulaciones políticas y mediáticas británicas, se centran en la racialización, su argumento es que la democracia burguesa *siempre* es un juego numérico, *siempre* distorsiona la verdad, y *siempre* implica manipulación por parte de los políticos y los medios. El Socialismo Democrático es un concepto totalmente diferente al de democracia liberal y a su más reciente argumento: la social democracia. A diferencia de la democracia liberal y la social democracia, basadas ambas en el consenso, el Socialismo Democrático no es buen cómplice de la economía capitalista.

El socialismo democrático es, por definición, una forma política post capitalista. Surge de la trascendencia de la lucha de clases y, por ende, es producto del **conflicto** en vez que del consenso. El socialismo democrático es un fenómeno profundamente más **democrático** que cualquier otra cosa posible en el capitalismo. No es ni más ni menos que una nueva esfera de la libertad humana. Como lo enuncia Tom Hickey (en prensa, 2006) con gran pasión y elocuencia:

La lucha de clases es entendida como **endémica** al sistema capitalista en el modelo Marxista. Es perpetua e imposible de erradicar, aunque no siempre tome la forma de un conflicto abierto o de hostilidad explícita. Surge ineluctablemente de la tensión generada por el juego de suma cero entre el ingreso por salario y la ganancia del capital. Los intereses objetivos de la burguesía y del proletariado son incompatibles y, por ende, generan no una tendencia a la hostilidad permanente y la guerra abierta, sino una tendencia permanente hacia ellas (sic). El sistema es, por ello, propenso al conflicto económico entre clases y, dada la inestabilidad cíclica de su economía, está sujeto a crisis políticas y económicas periódicas. Es en este momento que surge la posibilidad para una revolución social. Las crisis aportan oportunidades para la transición entre las condiciones opresivas y competitivas de explotación y alienación del orden capitalista, hacia el dominio de la libertad humana en la cual la humanidad como un todo, a través de una estructura radicalmente democrática, se compromete colectivamente a satisfacer sus necesidades, ordenar sus prioridades, y construir nuevas necesidades y aspiraciones por las cuales luchar, a la vez que hacer nacer nuevos retos que superar.

Por eso, yo cuestionaría el recurso de Smith de repensar la democracia liberal o de "revitalizar los sentidos de la social democracia". Por razones similares, también rechazaría los argumentos de quienes, desde la izquierda, creen en el camino parlamentario hacia el socialismo democrático, ya que, en la

sociedad capitalista, los intereses de los capitalistas y los trabajadores están diametralmente opuestos.

Marxismo y cambio social

Voy a sustentar tres puntos con respecto al Marxismo y el cambio social: el primero tiene relación con la noción de Smith de que el Marxismo tiene que ver con la imposición; el segundo se ocupa del uso de Smith del término "Marxismo vulgar"; el tercero, está relacionado con la concepción de Smith del Marxismo como una "tipificación utópica". Hablaré de cada uno.

¿Imposición o revolución mayoritaria?

La concepción de Smith de que el Marxismo es impositivo se puede deducir de su uso de la frase "un martillo en manos de los moralmente superiores" (Smith, 2003, p. 500) y por su aseveración de que el Marxismo "nos es endilgado" (Smith, 2004, p. 645). Esto converge con la noción del "sentido común" de que el Marxismo debe ser impuesto "porque la gente no lo desea". El uso del término 'moralmente superior' también implica una **minoría** moralmente superior (Smith, 2003, p. 500).

El Marxismo no se trata de una imposición minoritaria. El establecimiento del socialismo debe ser un proyecto mayoritario. Como se ejemplificó arriba con la cita de Hickey, Marx sostuvo que el capitalismo está sujeto a crisis políticas y económicas periódicas. Es en estos momentos de crisis que surge la verdadera posibilidad para la revolución social. Sin embargo, tal revolución solo puede ocurrir cuando la clase trabajadora, además de ser una **clase-en-sí** se convierta en una **clase-para-sí**. Entonces el Marxismo se refiere a la acción de la **mayoría**, no a la imposición por parte de una minoría, como parece deducirlo Smith. Como lo dicen Marx y Engels (1976 [1846], p. 56) en *La Ideología Alemana*: "el proletariado solo puede existir **mundial-históricamente...** su actividad solo puede tener una existencia **histórico-mundial**" (las itálicas son originales de los autores).

Como lo señala Glenn Rikowski, esto demuestra que, para Marx y Engels, la lucha por el socialismo debe ser mayoritaria, no solo en el sentido nacional sino en el sentido **global**, como lo reconoce el énfasis Trotskista en la "revolución global permanente", en oposición al concepto (Stalinista) del "socialismo en un país". El socialismo es una lucha de la aplastante mayoría de las personas del planeta contra las fuerzas y los representantes del capital. Para Marx y Engels, la terminación de las relaciones sociales capitalistas debe ser global (Rikowski comenta este artículo).

El Marxismo (Vulgar)

Mi segundo punto está relacionado con el uso que hace Smith del término "Marxismo (vulgar)". En su artículo de 2004, usa el término en dos ocasiones. Primero, al equiparar al Marxismo con los "mares de sangre" (citado arriba) (Smith 2004, pp. 644-645) [6]. Segundo, concluye este artículo afirmando que debemos rechazar tanto lo que el capitalismo como lo que el Marxismo (vulgar) nos endilgan" (2004, p. 645). En su uso del término 'Marxismo (vulgar)' en estos contextos, parece que Smith no conoce con exactitud el significado del concepto "Marxismo vulgar". Éste tradicionalmente se ha referido al determinismo económico, en el cual las bases económicas determinan lo que sucede en los niveles superestructurales de la sociedad: el sistema político, el sistema educativo, y así sucesivamente. Como lo dijo As Robert M. Young (1998):

La característica definitoria de los enfoques Marxistas sobre historia de la ciencia es que la historia de las ideas científicas, de las prioridades de investigación, de los conceptos de naturaleza y de los parámetros de los descubrimientos están enraizados en las fuerzas históricas que son, en última instancia, socio-económicas.

Existen variaciones en torno a qué tan literalmente se toma esta frase y diversas posiciones inspiradas o relacionadas con el Marxismo definen las interrelaciones entre ciencia y otras fuerzas históricas con mayor o menor libertad. Existe una continuidad en las posiciones. La más ortodoxa aporta relaciones uno a uno entre la base socioeconómica y la superestructura intelectual. Esto se denomina economismo o Marxismo vulgar.

El uso que Smith hace de 'Marxismo (vulgar)' no parece tener ninguna relación con las nociones de base y superestructura (un debate ampliamente tratado en la teoría Marxista)

ta) y, como su uso general del Marxismo como tal, parece estar más relacionado con el Stalinismo y la "imposición minoritaria" que con las formas convencionales de entender el Marxismo vulgar. De hecho, el análisis de Smith no demuestra conocimiento sobre los desarrollos del Marxismo post Stalinista, post Tercera Internacional.

Utopismo y Modelo de Futuro

Mi tercer punto está relacionado con la concepción que Smith tiene del Marxismo como "tipificación utópica" (Smith, 2004, p. 645). Es común encontrarse con el malentendido de que los Marxistas creen en un "mundo ideal", en una utopía, un modelo del futuro. ¿Cuántas veces habremos oído los Marxistas, en respuesta a nuestros argumentos, la frase: "está bien en teoría pero no funcionará en la práctica"? El utopismo es, de hecho, territorio de los socialistas utópicos, no de los Marxistas. El socialismo utópico usualmente se refiere a los escritos de los siglos XVIII y XIX de Henri de Saint-Simon, Charles Fourier y Robert Owen (Marx y Engels, 1977 [1847]). Los Marxistas distinguen el socialismo utópico del Marxismo en que los socialistas utópicos creen en el cambio para todos, en el contexto de una economía no transformada. Los Marxistas, por su parte, defienden el cambio revolucionario. Como lo he dicho en otra parte:

Una cosa que tenían en común todos los socialistas utópicos era que—a diferencia de los Marxistas, quienes estaban interesados en la emancipación de una clase (la clase trabajadora)—estaban preocupados por la liberación de toda la humanidad sin los cambios revolucionarios imaginados por los Marxistas. Como lo señalaban Marx y Engels (1977 [1847], p. 60), Saint Simon, Fourier y Owen reconocían los antagonismos de clase en las sociedades existentes pero veían la clase trabajadora como un "clase sin iniciativa histórica" (Cole, en prensa, 2007).

El peligro es real, su velocidad aumenta. ¿Qué lecciones debemos aprender de Auschwitz? Aprender que hay un camino cierto. Comienza con una atrocidad (según la defensa que llevan a cabo sus perpetradores, los que están en el poder) diseñada por un enemigo misterioso (la quema de Reichstag en 1933 o 9/11 en el 2001). Esto se utiliza para llenar a la población de una sensación de terror, de estar siendo acechados, y se utiliza para reducir las libertades de aquellos que puedan estar en desacuerdo con los que tienen el poder

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



- Alberto Morla -

Con respecto a la visión Marxista del futuro, "estamos... encerrados," como lo señalaban Gibson & Rikowski (2004), "al interior de la sociedad capitalista, y nuestra capacidad de visualizar algo más allá, tal como una sociedad socialista, ...es imposible". Más aún, como lo ilustra la cita de Hickey, la trayectoria del socialismo no puede ser decidida a priori, ya que implica un proyecto en que la humanidad como un todo, a través de una estructura radicalmente democrática, se compromete colectivamente a satisfacer sus necesidades, ordenar sus prioridades, y construir nuevas necesidades y aspiraciones por las cuales luchar, a la vez que nacen nuevos retos por superar.

Rikowski (2004, pp. 559-560) aporta otras cuatro razones interrelacionadas por las cuales el Marxismo no tiene modelos para el futuro. En primer lugar, Marx sostuvo que la lucha por el socialismo debe estar basada en la autodeterminación de la clase trabajadora: los trabajadores mismos deben *hacer la historia*. Por ende, él era reacio a proveer modelos de sociedades socialistas, ya que eso contravendría y negaría las soluciones prácticas de los trabajadores en el desplazamiento del capitalismo al socialismo. En segundo lugar, la práctica de los pensadores solitarios que proyectan la "sociedad del futuro" va en contra de la *naturaleza colectiva, democrática, experimental y experiencial* del proyecto socialista. En tercer lugar, los que se ubican a sí mismos en la esfera de los "expertos", capaces de generar modelos socialistas—ya sean líderes de los partidos políticos de izquierda, los académicos Marxistas, o los Marxistas que escriben por fuera de la academia—, estarían creando una especie de élite sapiente sobre lo que el socialismo es y debe ser. Rikowski cita a Marx en las

Tesis sobre Feuerbach, donde señala los peligros de estas prácticas:

Esta doctrina debe, por ende, dividir la sociedad en dos partes, una de las cuales es superior a la sociedad. (Marx, 1845, p. 616, citado por Rikowski, 2004, p. 560)

Para Marx, tal elitismo era ajeno a un verdadero movimiento socialista.

En cuarto lugar, continúa Rikowski, Marx fue astuto al enfatizar la creatividad y espontaneidad del deseo socialista, y de graficar y evaluar los experimentos prácticos de los trabajadores en esta empresa. Cita, por ejemplo, la Comuna de París de 1871, que fue seguida con entusiasmo por Marx, quien escribió acerca de la forma en que el poder de los trabajadores se manifestaba de formas novedosas y emo-

**La doctrina materialista
sobre las circunstancias
cambiantes y el surgimiento
olvida que las circunstancias
son cambiadas por los mismo
hombres, y que el educador
debe ser, él mismo, educado**

cionantes. Cualquier noción de un modelo definitivo de socialismo, explica Rigowski, inhibiría los momentos creativos, energéticos y emocionantes de la lucha por una sociedad alternativa. Así, Rikowski (2004, p. 560) concluye que el Marxismo no trata de especificar tipificaciones de futuras sociedades posibles. Más aún, no existe un destino final. “El impulso socialista de formar una sociedad verdaderamente humana es infinito, igual que los impulsos capitalistas (de crear valor, aumentar el valor-trabajo) también lo son” (Rikowski, 2004, p. 560).

Al describir el Marxismo como una *imposición* y vincularlo con el Stalinismo, al equiparlo con la utopía, Smith malinterpreta seriamente el proyecto Marxista.

Notas

- [1] Para una explicación de la Teoría del Valor-Trabajo ver Cole, M. 2003, pp. 494-495.
- [2] En el mismo trabajo (Cole, 2004a, p. 630) demostré que el postmodernismo tiene un alto perfil en la teoría educativa y puede ser visto, junto con el post estructuralismo, como el paradigma de este campo en el Reino Unido. (Atkinson, 2002, 2004) y en EEUU (Lather, 1991, 2001). Sin embargo, el postmodernismo y el post estructuralismo, han recibido críticas sostenidas en los últimos años de parte de los educadores Marxistas (Green, 1994; Cole & Hill, 2002; Cole et al, 1997, 2001; Hill et al, 2002; McLaren & Farahmandpur, 2002a, b; Cole, 2003, 2004b, 2004c). Demostré además (Cole, 2004a, p. 637) que la crítica Marxista del postmodernismo y el post estructuralismo se relaciona con su rechazo de cualquier noción de orden y coherencia en la sociedad (o la posibilidad de su existencia), o de un mundo socialista ordenado; el rechazo a las metanarrativas, una teoría abarcadora sobre la sociedad, como el Marxismo; el rechazo a la dualidad, es decir, la incapacidad para reconocer la existencia de la lucha de clases; su perspectiva plural de la verdad, hasta tal punto que todas las versiones tienen el mismo valor, en vez de que existan ciertos relatos que deban ser privilegiados por sobre otros (en relación a esto existe el concepto de multivocalidad—voces múltiples—en donde todas las opiniones tienen el mismo valor); su énfasis en la mera deconstrucción, en vez de la deconstrucción para la reconstrucción; y su concentración en lo local en contra de lo nacional y lo global, lo cual da como resultado la inviabilidad absoluta de el cambio estructural. Para una discusión sobre las diferencias entre postmodernismo y postestructuralismo, por favor ver Cole, 2003, pp. 496-497.

- [3] Mi objetivo en este artículo no es la confrontación. Como en Cole (2004a, p. 633), es más bien una continuación de una conversación amistosa. El objetivo conjunto del transmodernismo y el Marxismo es trastornar la trayectoria del capitalismo y el imperialismo neoliberal. Algunos han llegado hasta a comparar tal trayectoria con el Neofascismo (ver, por ejemplo, McLaren, 2005). El día conmemorativo del Holocausto recibí el siguiente mensaje de un colega:

Un cierto grupo “extranjero” es caracterizado como poco confiable (Judíos en los años 30, Musulmanes en el 2000); todos son obligados a tener tarjetas de identidad especiales, a someterse a detenciones ilegales sin juicios con el mero dictamen de un político cualquiera, todo se permite. Otras naciones son tratadas como amenazas y, como tales, deben ser invadidas (1930: Austria, Checoslovaquia, Polonia; 2000: Afganistán, Irak, Irán?). Este es el principio del camino; Auschwitz y Belsen son su final. Una vez que una nación toma ese camino, un empinado descenso cuyo gradiente es cada vez más alto, se hace más difícil cambiar la dirección. ¿NO HEMOS APRENDIDO, NO?

Yo siempre he sido reacio a equiparar el imperialismo neoliberal estadounidense con el fascismo. Y esto porque creo que las características diferenciadas del segundo, personificadas por la era Nazi, no deben perder su significado único y terrible. Sin embargo, debo admitir que este mensaje me golpeó, en la caracterización del paralelismo entre el antisemitismo Nazi, y la Islamofobia actual.

- [4] A diferencia del Marxismo, basado en las nociones de “conflicto” y “lucha de clases”, el análisis de Smith se base en el “consenso” y, como tal, es teóricamente en esencia pluralista liberal.
- [5] Se debe anotar que ese Laborismo estuvo en el poder hasta 1979 pero, como lo señala Hill (2001a, p. 14) “después del discurso de Callaghan en Ruskin College, cambiaron sus políticas educativas”. De hecho, al señalar la importancia de alinear a la escuela con las necesidades de la industria, la intervención de Callaghan fue más allá de la esfera educativa, y sembró las semillas del “Nuevo Laborismo”, con su agenda esencialmente neoliberal.
- [6] El uso que Smith hace de los paréntesis indica que él piensa que lo que aquí señala también es aplicable al Marxismo per se.

25
AÑOS

1982 – 2007

Movimiento Pedagógico Colombiano

Revista Educación y Cultura No. 1 Julio de 1984, pág. 41

FECODE reconoce por supuesto la creciente importancia social de la educación y la necesidad de que ésta reciba una orientación acorde con el desarrollo de las posibilidades históricas del país y con los intereses de transformación social expresados en las luchas populares. Por ello FECODE considera que la orientación de la educación no puede dejarse en manos de las clases dominantes y comprender la necesidad de luchar contra el monopolio, por parte de esas clases, de la dirección de los cambios en educación. Estos tienen implicaciones culturales tan grandes que se hace indispensable que las *clases interesadas* y

los *trabajadores de la educación, a través de sus más diversas formas de expresión y de organización, tomen la palabra y la iniciativa.* Para FECODE el *Movimiento Pedagógico* surge como respuesta consciente, constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y el cómo se enseña. Pero el *Movimiento Pedagógico no es sólo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores.*



— Alberto Matta —

Dos momentos en la historia del Movimiento Pedagógico



— Alberto Motta —

Revista Educación y Cultura N° 50 Enero 2000

El congreso de FECODE realizado en la ciudad de Villavicencio tomó la importante resolución de **reconstruir el Movimiento Pedagógico** teniendo en cuenta la nueva época histórica, la globalización capitalista, la revolución del conocimiento y las transformaciones culturales y tecnológicas. En este sentido la voluntad del magisterio expresada en la asamblea federal consideró que la reactivación, reconstrucción y redimensionamiento del Movimiento Pedagógico son posibles a la luz de la defensa de la educación pública. De modo que los fundamentos y propósitos requieren un proceso de ajuste y “reinstalación” de su proyecto acorde con las nuevas condiciones sociales, políticas, educativas y económicas. Se trata entonces de enfrentar los nuevos desafíos por parte de los maestros y la comunidad educativa ante la severidad de las políticas educativas, las transformaciones pedagógicas y culturales. La posibilidad de reconstruir el Movimiento Pedagógico es una expresión del convencimiento de los maestros y FECODE en la validez y la perspectiva de desarrollo. (Pág. 14).

La tensión entre la política y la pedagogía se hizo compleja a raíz de los vínculos entre la apropiación

del discurso pedagógico y la elección de la táctica sindical. Sobre todo, esta tensión se hizo aguda por las extrapolaciones que circularon en los ambientes sindicales acerca de la articulación entre la lucha política y reivindicativa de los maestros y su preocupación por atender la condición intelectual de su profesión....En el transcurso del Movimiento Pedagógico esta tensión ha tenido momentos de exclusión y otros de inclusión. En la actualidad esta tensión tiende a ser creativa a partir de la comprensión de las organizaciones sindicales del papel fundamental que desempeña la formación pedagógica, el conocimiento científico, el saber, la investigación, los alcances de la Ley General de la Educación, los programas de formación, los planes de estudio y el currículo en el proceso general de la lucha contra las políticas educativas y por la defensa de la educación pública y las conquistas democráticas del magisterio. En este sentido diversos círculos pedagógicos toman conciencia de la dimensión política y de las relaciones histórico-sociales de la educación e incorporan en sus trabajos y análisis el papel de los maestros como sujetos políticos. (Pág. 21)

XVIII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE

RELATORÍA, COMISIÓN 2:
POLÍTICA EDUCATIVA

Moderador:

Senen Niño Avendaño – Ejecutivo FECODE

Responsables de la Comisión:

Ejecutivos de FECODE – Jairo Arenas, Alberto Narváez, Iván Luis Beltrán

Relatores:

William René Sánchez Murillo, Isabel Alfonso, Álvaro Vargas, Víctor Dávila, Orlando Uribe



► XVIII Congreso - Fecode Bogotá, D.C. Mazo 2007

Esta comisión integrada por 167 delegados estudió las políticas educativas de Colombia a la luz de las intervenciones de 70 compañeros y compañeras, las ponencias de FECODE, el CEID y otros participantes. En un ambiente fraternal de disciplina y espíritu unitario se libraron cuatro debates con el rigor y altura intelectual, posibilitando las siguientes conclusiones de consenso.

Los elementos anteriores se presentan a partir de la identificación de los grandes temas que atraviesan el contenido general de las ponencias:

I. Política Educativa:

Se pregunta por el significado de la globalización neoliberal y el lugar que le asigna a la escuela, el maestro y su compromiso con el conocimiento, y la importancia de levantar la consigna por una nueva educación pública en el propósito de construir un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, vinculado a la sociedad y construido participativamente. Se hace necesario tener una comprensión global de la lógica de funcionamiento del imperialismo norteamericano en el contexto de la globalización neoliberal y de las nuevas tendencias



— Alberto Motta —

► *El XVIII congreso de Fecode señaló la importancia de discutir los objetivos principales de la revolución educativa*

relacionadas con el post neoliberalismo y el post consenso de Washington. El análisis y propuestas sobre política educativa es necesario inscribirlas en el contexto de una visión internacionalista.

Se señaló la importancia de discutir en el país los dos objetivos principales de la revolución educativa; la mercantilización y el control ideológico de la educación.

No podemos seguir implementando políticas educativas desarrolladas por tecnócratas y orientadas por organismos multilaterales (Banco Mundial, FMI, BID, PREAL, CEPAL, entre otros), por tanto es necesario que FECODE elabore una propuesta de política educativa auténticamente nacional, contra hegemónica y la presente a la sociedad.

Se propuso la necesidad de recuperar los espacios de debate como los Foros y seminarios, las Juntas de Educación para confrontar los foros que organiza el MEN para impulsar su política. De igual manera se señala la importancia de hacer pronunciamientos sobre el SENA, la educación técnica, la educación religiosa, la despedagogización de la educación.

Es necesario superar el debate ambiguo sobre centralización y descentralización, y exigir la financiación de la educación a cargo de la nación, rechazando el subsidio a la demanda. Se señala de gran peligro el permitir que bajo la orientación del gobierno, los secretarios de educación creen en cada ente territorial un banco de oferentes para la contratación de la educación.

II. Decreto 230 del 2002:

En la comisión de manera reiterada fue rechazado el Decreto 230 del 2002 sobre evaluación, por que atenta contra la calidad de la educación. Hay que establecer una diferenciación entre promoción automática y evaluación para la superación de las dificultades de aprendizaje para la promoción del ser humano. Se propone la derogatoria del Decreto 230, acciones de resistencia civil y definir un nuevo modelo de evaluación y promoción. En la comisión se pregunta por el concepto de calidad que defendemos en FECODE.

Diferentes intervenciones dan cuenta de la importancia de defender la autonomía escolar, la libertad de cátedra, reivindicar los elementos progresistas de la Ley 115 de 1994, recuperar el control de los currículos por los maestros y la comunidad educativa; la necesidad de rechazar y desarrollar una lucha frontal contra los planes de estudio y los currículos mínimos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

III. Plan Decenal de Educación y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo:

FECODE debe pasar de la crítica a la acción para comprometerse, conjuntamente con otras organizaciones de la sociedad civil y organizaciones políticas, en la construcción de un escenario alternativo que pueda constituirse en un polo de presión y exigencia al Gobierno Nacional, para que evite el recorte a las transferencias, se impida que el Plan de Nacional de Desarrollo

• ACTUALIDAD •

y Territoriales, y el Plan Decenal del Gobierno prolongue la política de revolución educativa y se construya y presente al país propuestas alternativas sobre educación y pedagogía.

Para el debate en este escenario alternativo sobre el plan decenal y política educativa en la comisión se proponen temas como: defensa de la educación pública, plantas de personal docente suficientes, educación de calidad, preescolar de tres grados, democracia, autonomía y gobiernos escolares, construcción y equipamiento moderno de los centros educativos, bienestar escolar todo ello para garantizar a los ciudadanos a una educación gratuita, universal, obligatoria y de calidad.

FECODE debe presentar a la sociedad su propuesta de política educativa como parte de la construcción del proyecto educativo y pedagógico alternativo que necesita el país. Es necesario que Colombia sepa que otra educación es posible y que todos estos elementos sirvan de orientación a los candidatos del Polo y otros partidos políticos a las gobernaciones, asambleas, alcaldías, concejos y ediles.

En este escenario se debe presentar un diagnóstico del estado actual de la educación, un balance de FECODE sobre el Plan Decenal de Educación anterior, hacer la denuncia de la revolución educativa, del nuevo plan decenal de educación y la intención de la agenda 2019 de prolongar indefinidamente los propósitos privatizadores.

Se hace necesario articular propuestas educativas, alternativas que hay en el país, las que proponen y desarrollan los maestros, y los elementos de política educativa más significativos de las experiencias de los gobiernos locales, del Polo Democrático Alternativo y otras fuerzas democráticas. Es importante rescatar escenarios de debate y de construcción de política pública educativa como las juntas nacionales, departamentales, distritales y municipales de educación.

Se considera de gran importancia también la participación de FECODE en audiencias públicas a desarrollarse en el Congreso de la República sobre diferentes temas de política educativa los días 19 de abril, 3 y 11 de Mayo. Se propone involucrar a los estudiantes para que ellos se pronuncien sobre la educación que ellos quieren. Se trata entonces de convocar a la nación entera a una gran movilización social contundente por la educación para evitar que ésta se mercantilice y se privatice para defender la educación pública, y conquistar el derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes de Colombia.

IV. La Educación no es una Mercancía es un Derecho: Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación:

El congreso de FECODE debe pronunciarse sobre la educación como un derecho fundamental. Exigir al derecho de preescolar de tres grados convocando a padres de familia y a la sociedad en su conjunto. Es necesario que el Congreso fa-

46



— Henry Castro —

► XVIII Congreso - Fecode Bogotá, D.C. Marzo 2007

culte a la Junta Nacional para que apruebe el proyecto de Ley Estatutaria elaborado participativa y democráticamente con el conjunto de la sociedad en un contexto de movilización social por la educación.

V. Estatuto Docente Único:

Es necesario que el Congreso faculte a la Junta Nacional de FECODE para que discuta y apruebe el proyecto de Estatuto Docente Único de la Profesión Docente. Se aclara en el debate de la comisión que el estatuto único no es para fusionar los dos estatutos, por tanto serán derogados el 1278 del 2002 y se rescaten los elementos más significativos y de avance el Decreto 2277 del 79. La comisión propone que se adelante la difusión del texto borrador entre el magisterio para su enriquecimiento conceptual y propositivo, y por esta vía lograr que el magisterio se apropie e impulse la conquista del Estatuto Docente Único.

Los asambleístas le proponen a la comisión y al Congreso temas relacionados con el contenido de la propuesta, a saber: el estatuto docente único debe incluir las expectativas, derechos y necesidades de los docentes incorporados al Decreto 1278 del 2002, definir cuales son las enfermedades profesionales del magisterio, los derechos sindicales; que incluyen el derecho de asociación, negociación y huelga, las libertades y derechos políticos, la prohibición de la tercerización del contrato laboral que significa contratación con cooperativas de trabajo asociado, organizaciones no gubernamentales, entre otros. Es importante tener en cuenta en la construcción de Estatuto Docente Único elementos del proyecto del Estatuto de Trabajo que adelanta la CUT; en el capítulo de estímulos deben incorporarse elementos como producción intelectual del maestro, niveles de democracia del docente, relaciones con la comunidad educativa.

VI. Movimiento Pedagógico:

En la comisión se pregunta por el Congreso Pedagógico Nacional y la necesidad de realizarlo si fuera posible este año, y la vez se señala la importancia de trabajar la educación y la pedagogía desde el territorio – las geopedagogías, y se proponen diferentes enfoques como la pedagogía marxistas y las pedagogías críticas, entre otras.

Se reafirma la importancia de las tesis del movimiento pedagógico y de la reestructuración de los CEIDs a partir de la reformulación de las mismas recogiendo para ello sugerencias para cada una de las tesis relacionadas con los siguientes aspectos: organizar la discusión sobre pedagogía, asumir el desafío de construir una nueva educación pública en el contexto de construcción de proyecto educativo alternativo, incorporar las diferentes dimensiones de la pedagogía, la necesidad que el movimiento pedagógico trascienda más allá de los maes-

tros, ampliar su base social a comunidades educativas, investigadores, intelectuales; vincular al movimiento pedagógico, la investigación y la cooperación internacional; construir alternativas estructurales y políticas, definir con claridad la educación como derecho en oposición a la educación como mercancía y concretar un plan de publicaciones.

La comisión considera importante convocar con urgencia los CEIDs regionales para impulsar una nueva dinámica de construcción y desarrollo de movimiento pedagógico. Se afirma nuevamente que el movimiento pedagógico debe ser el eje movilizador de construcción del proyecto educativo pedagógico alternativo, es necesario defender la educación pública financiada por el Estado. En este punto se recomienda hacer una lectura de la educación visibilizando lo que hacen los maestros en sus diversas practicas para encontrar también allí lo alternativo, convertirnos en sujetos de política, incorporando en nuestras practicas la investigación y conformar redes de maestros por áreas del conocimiento, a partir de allí proponer currículos autónomos, planes de estudio, evaluación; es necesario definir elementos de cualificación de los docentes, y desarrollar una gran discusión nacional sobre las competencias y rechazo a los estándares y a los criterios de formación y capacitación docente impulsadas por el Ministerio de Educación basada en competencias laborales.

Se hace necesario que el Ejecutivo de FECODE, las Juntas Directivas de los sindicatos regionales asuman el compromiso en este congreso de impulsar y apoyar la organización plural y democrática de los CEIDs regionales, su financiación, el impulso de planes y proyectos de trabajo, así como el compromiso de apoyar y difundir en todo el país la Revista Educación y Cultura.

VII. Recomendaciones a FECODE:

Recomendamos al Congreso Nacional de FECODE formular como objetivo general del Paro Nacional Indefinido la defensa de los recursos para salud, educación, agua potable y saneamiento básico en los términos y porcentajes establecidos en la Constitución Nacional de 1991 antes de la reforma del Acto Legislativo 01 del 2001.

Como objetivo específico de gran importancia estratégica: "La defensa de la educación pública y contra la privatización".

Lo anterior implica adelantar una lucha frontal contra varias medidas e iniciativas que cursan en el Congreso de la República; en primer lugar atacar el Proyecto de Acto Legislativo 011 y en segundo lugar el Plan Nacional de Desarrollo, Plan Decenal de Educación 2006 - 2015 y oponernos al desarrollo de la Agenda Visión 2019.

• ACTUALIDAD •



— Henry Castro —

► La comisión 2ª de la XVIII del congreso de Fecode solicitó convocar un frente político para la defensa de la educación pública (Bogotá, D.C. Mazo de 2007)

48

Es necesario que lo que apruebe el Congreso sea de obligatorio cumplimiento por el Ejecutivo y la Junta Nacional de FECODE.

FECODE debe convocar un frente político por la defensa de la educación pública.

Se hace necesario que FECODE conjuntamente con las organizaciones sindicales elaboren propuestas sobre la universidad y la educación superior.

Que FECODE estudie y participe en el debate sobre los proyectos de ley que cursan en el Congreso sobre reordenamiento territorial.

En desarrollo de su política educativa es necesario que FECODE defienda la educación técnica y la educación media diversificada de los INEM a través de un proceso de diagnóstico y formulación de alternativas de solución, entre ellas la REGLAMENTACIÓN DEL ARTÍCULO 208 de la LEY 115 de 1994.

Se incorpore una Secretaría de Asuntos Étnicos, Afrodescendientes, Raizales, Indígenas y Rom, para que se encargue y responsabilice de promover de manera propositiva la problemática específica del sector mediante un plan de acción. Es importante que la Federación asuma una posición respecto de

las condiciones difíciles de inseguridad y de violencia por la que atraviesa el magisterio de Buenaventura.

Se denuncie la gradual desaparición de los programas de orientación y por ende de los maestros consejeros, directores de curso, psicorrientadores, medida que junto con el hacinamiento en las aulas atenta contra la calidad de la educación y empobrecimiento de enseñanza y aprendizaje.

En el campo laboral se recomienda atender las reclamaciones formulada por el no reconocimiento de los estímulos económicos (Decreto 707 de 1996), el desconocimiento de las primas extralegales, los traslados arbitrarios, el recorte de factores salariales para la liquidación de las prestaciones sociales, el cambio del modelo de salud generado por el Acuerdo 04 del 2004, la disminución de recursos para la salud de los educadores, las condiciones de inaccesibles para la vinculación de padres al sistema de salud de los maestros, la creciente inestabilidad laboral del magisterio, el recorte salarial a los maestros nombrados en período de prueba, todas ellas políticas y medidas que sirven a los intereses neoliberales y que por tanto hay que enfrentarlas a través de la denuncia, la movilización y la acción jurídica.

Solicitar al Comité Ejecutivo de FECODE que compile las diferentes ponencias y documentos aportados por los delegados a la mesa directiva de la comisión, con el fin de ser publicados para que sirvan de base al estudio y análisis del magisterio.

Plan Decenal de Educación: ¿Una oportunidad para abrir nuevos caminos?

Gloria Inés Ramírez Ríos¹

RECORTES



El consenso general plantea tres vacíos fundamentales:

- ❑ La inexistencia de un compromiso gubernamental (especialmente durante las tres últimas administraciones: Andrés Pastrana Arango y Álvaro Uribe Vélez en sus dos versiones) con la educación
- ❑ La enorme deuda del Estado con el sector educativo; y,
- ❑ La urgencia de reformular la política educativa

49

Introducción

El pasado 23 de febrero se cumplieron 11 años desde la puesta en práctica del Primer Plan Decenal de Desarrollo Educativo en Colombia. Como dispuso la Constitución Política de 1991 y después la Ley General de Educación en 1994, el Ministerio de Educación Nacional preparó en coordinación con las entidades territoriales un Plan para la Educación colombiana por diez años, no solamente para que se diera cum-

plimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre las cuestiones educativas sino, ante todo, como fórmula institucional para hacerle frente al déficit educativo que acusaba históricamente el país².

La Educación ocuparía entonces el primerísimo lugar que se merecía dentro de las preocupaciones sociales al ser ella un instrumento estratégico para el anhelado cambio social, como vía para enfrentar las complejas problemáticas de la sociedad criolla y presupuesto de la convivencia pacífica y

¹ Senadora de la República. Correo electrónico: gloriainesramirez_senado@yahoo.es

Ponencia presentada en la Audiencia Pública sobre el Plan Decenal de Educación 2006-2015: "Pedagogía, calidad y nuevas tecnologías", en el marco de la Comisión Parlamentaria de Seguimiento al Plan, realizada en el recinto del Senado de la República el 19 de abril de 2007. Bogotá, D.C.

² "El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo". (subrayado y cursivas por fuera del texto: Art. 72, Ley General de Educación).

• ACTUALIDAD •

ciudadana y pieza clave para la construcción de una sociedad auténticamente democrática.

Es así como el Plan Decenal titulado **La educación compromiso de todos** fue concebido como la “carta de navegación” dentro de la cual debían indicarse las decisiones públicas en materia educativa, motivar la transformación estructural de su campo y conducir al país hacia una educación integral y de excelencia, inclusiva y base para el desarrollo humano, especialmente, para los jóvenes y los niños y niñas quienes siempre constituyen el futuro de una nación.

En lo fundamental, se intentaba hacer gravitar la Educación alrededor de una definición y de unos contenidos precisos y manifestar así el rumbo que debía ser retomado a la manera de un proyecto educativo nacional. Los ejes básicos planteaban que la Educación en Colombia:

- ▀ Es un **derecho** y un **servicio público** con **función social** con el objetivo de acceder al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura;
- ▀ Será **obligatoria** entre los 5 y 15 años (como mínimo 1 grado de preescolar y 9 de básica);
- ▀ Será **gratuita** en las instituciones estatales;
- ▀ Formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia; también en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección al medio ambiente;
- ▀ Garantizará la efectiva participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones educativas.

Adicionalmente, se dejó sentado que para hacer una realidad el vademécum de intenciones, **la Nación y las entidades territoriales participarían en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, garantizando recursos financieros para el sector ligados a los Ingresos Corrientes de la Nación** y se consolidó la tesis de adecuar nuestra educación al nuevo escenario de la globalización.

Sin embargo, más allá de las esperanzas que se forjaron frente a todos estos propósitos hace más de una década, la situación actual de la educación no parece mostrar un balance satisfactorio frente a las metas originales. Por el contrario, la situación - más bien - se ha estancado en una serie de dificultades que impiden su evolución y que, sobre todo, siguen manteniendo la vigencia de los antiguos desafíos sin que por

el momento se pueda decir que existen alternativas institucionales que corrijan el rumbo.

Balance de una década

Caracterizar el balance sobre los adelantos (cuantitativos y cualitativos) de la educación colombiana reciente puede resultar una tarea llena de dificultades pero sobre todo cargada de ambigüedades de todo tipo. No obstante, la imagen que mejor representa el itinerario de las políticas educati-



La educación es un derecho y un servicio público con forma social para acceder al conocimiento, a la ciencia y a la técnica

vas es la de un péndulo. Pues mientras las orientaciones para definir los lineamientos en educación en sus primeras propuestas tendieron a generar un cambio que podríamos, incluso, calificar de **progresivo** (ejes básicos de rango constitucional), las nacientes reformas educativas instaladas en Latinoamérica y de manera muy especial en Colombia desde finales de siglo y una vez entrado el nuevo milenio, tendieron - en sentido contrario - no sólo a contravenir el camino recorrido sino que también contribuyeron a cerrar cada vez más la oportunidad de alcanzar los objetivos iniciales, particularmente, el contenido de la Educación como derecho ciudadano.

De allí que los desarrollos posteriores a la Ley General de Educación en materia de política educativa insistan en la educación bajo el enfoque de **servicio** (de hecho, antes ya contemplado aunque siempre supeditado a la dimensión de **los derechos sociales**) y trasladen en definitiva sus referentes hacia una hermenéutica diferente en torno al significado de la Educación (y, desde luego, todos sus elementos asociados: “lo pedagógico”, “lo educativo”, “lo formativo”). Se genera entonces una concepción nueva y general en torno a “lo educacional”, “lo pedagógico”, “lo educativo”, la en-

Paradójicamente, el tránsito entre estas convicciones demostró igualmente, dos posturas: la primera, defendía la educación en sí misma y como dimensión social de máxima jerarquía (recordemos que, en buena parte, sobre ella se fijaron las expectativas de superación de la crisis nacional); la segunda, pretendía re-significarla en términos extra-educativos y tenerla como uno de los tantos ámbitos equivalentes en la vida de la sociedad. El resultado de las decisiones en materia educativa terminó reflejando esta yuxtaposición aunque, si bien es cierto, se percibía una inclinación sustancial hacia esta última alternativa.

Tal vez uno de los golpes más contundentes en contra del ideario educativo basado en la premisa del Estado Social de Derecho lo constituyó la Reforma Constitucional orquestada mediante el Acto Legislativo 01 de 2001 que modificó el Sistema General de Participaciones. En la práctica, esta reforma no sólo al texto de la Constitución sino fundamentalmente contra su espíritu, terminó reduciendo los recursos para la educación pública, minando las bases de la capacidad local para tomar decisiones democráticas descentralizadamente y, en últimas, poniendo fin a las garantías para que la educación pudiera ir progresivamente alcanzando su realidad como derecho. El recorte de los recursos significó, precisamente, un recorte de los derechos ciudadanos, especialmente, en educación.

Por esta razón, desde la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001 (que reglamentó el Acto Legislativo 01/01) podemos perfilar la negación de muchos de los propósitos que se planteó el Plan Decenal de Educación bajo las directrices que enfocaban la educación “**en sí**” (y “**para sí**”), es decir, desde una mirada del proceso educativo como **proyecto pedagógico**³. La nueva perspectiva, por el contrario, trajo como énfasis la planeación educativa como racionalización de la Educación desde un proyecto exclusivamente **administrativo**, agotando el proceso educativo dirigido hacia la mera gestión de lo financiero-empresarial. Los desarrollos recientes de la política educativa y los productos institucionales son viva muestra de ello⁴. Así las cosas, el movimiento pendular al que se vio sometida la realidad educativa ha de concebirse, desde el punto de vista del



– Alberto Motta –

señanza, etc. que redefine los criterios con los que operan las mismas políticas educativas (es decir, en términos de calidad, cobertura, fines y finalidades, desempeño adecuados, entre otros).

3 Son los componentes – a nuestro juicio - progresivos en el sentido del Plan Decenal que no fueron llevados a un segundo plano por los referentes dominantes en la actual política: la cualificación de los educadores, desarrollos curriculares y pedagógicos, programas de investigación, la movilización de la opinión pública y la integración de la comunidad educativa con la sociedad a partir de la experiencia de la Expedición Pedagógica, la producción e información en ciencia, tecnología, educación y pedagogía, la universalización de la educación básica, la equidad de género, la democratización de la vida escolar, los programas de formación ciudadana, comunitaria y ambiental, entre otros. Cfr. Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005: “La educación un compromiso de todos”, Centro de Estudios para el Desarrollo Económico, CEDE, 2006.

4 Por ejemplo, la expedición de un nuevo Estatuto Docente y la consecuente introducción de modalidades de vinculación laboral, la “jornada única” o la denominada “jornada ampliada” y un nuevo sistema de contratos interinos y provisionales, así como también la imposición de directrices en términos de “utilización de la capacidad instalada” (la cual ha implicado el aumento de la relación estudiantes/profesor con la única motivación de reducir costos); el énfasis en las llamadas “competencias básicas” (como lenguaje, matemáticas y ciencias, en detrimento de las cátedras de artes, educación física y humanidades y la virtual disminución y cierre de las mismas); el proyecto de Escuela Nueva (la idea según la cual, uno o dos profesores en las escuelas rurales y urbanas marginales, deben enseñar “todas las materias de los diferentes niveles, en uno o dos salones de clase”).

• ACTUALIDAD •

espíritu original, como un “*ir y venir*” de pocos “*avances*” y, aún todavía, graves y grandes “*retrocesos*”.

Los resultados sociales y los impactos sobre la población colombiana, primordialmente joven e infantil, en términos educativos, hoy por hoy resultan ser bastante desalentadores pero, sobre todo, insuficientes y deficitarios. De hecho, el consenso general plantea tres vacíos fundamentales: 1) la inexistencia de un compromiso gubernamental (especialmente durante las tres últimas administraciones: Andrés Pastana Arango y Álvaro Uribe Vélez en sus dos versiones) con la educación; 2) la enorme deuda del Estado con el sector educativo; y, 3) la urgencia por reformular la política educativa. Cuestiones que – como antes se dijo – siguen siendo viejos problemas que no han tenido solución ni voluntad política para ser superados⁵. A lo anterior habría que agregar las especificidades de la situación colombiana, la cual profundiza diariamente la expansión de la pobreza con la exclusión social obligando a la misma institución escolar y a los docentes especialmente “a asumir funciones de contención social y

afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos”. Esta es, lastimosamente, una realidad creciente.

A partir de la patente realidad que revela el panorama apenas descrito se hace sumamente urgente entonces replantear el horizonte excluyente e individualista de la Educación colombiana – y, desde luego, Latinoamericana – que ha sido impuesto bajo el modelo tecnocrático dominante.

Este es un desafío que no puede quedar en la mera retórica ni relajarse en la “*no-acción*”. Antes bien, debe asumirse con la mayor responsabilidad por parte de los maestros, maestras, padres de familia, gremios, intelectuales (de la educación, sobre todo) y, en últimas de la sociedad como un todo. Con la oportunidad que brinda contar con un Plan Decenal de Desarrollo Educativo, en buena parte se han podido construir y constituir escenarios valiosos de deliberación y encuentro sociales para el campo educativo, bajo una convocatoria - si bien en muchos aspectos - silenciosa, por supuesto, no menos efectiva socialmente hablando. En efecto, la realidad del Plan ha producido interesantes resultados más desde su desinstitucionalización y reinstitucionalización espontáneas y cotidianas por parte de los actores *in situ* y “desde abajo” que en su misma realización institucional desde sus gestores “*desde arriba*”. Esta dinámica en los avances educativos confirman la tesis de seguir convocando la incidencia positiva que se obtuvo desde las orientaciones y prácticas cotidianas menos institucionalizadas – aunque no por ello, menos importantes, por el contrario – de la educación colombiana como fuente de alternativas para afrontar las problemáticas más inmediatas del campo educativo pero con mayor relevancia aún de la sociedad criolla.

Es por ello que “*reactualizar*” el sentido de la Educación y reinterpretar su valor en las relaciones que establece con otras dimensiones sociales, consolida las virtudes asociadas al balance educativo. Reconocer la fuerza transformadora que puede propiciar la misma crisis y la promoción de un nuevo proyecto crítico, precisamente, para superarla, permitirá construir pensamiento para la acción y la conquista de las reivindicaciones para la educación en una perspectiva asaz diferente a la que, por ahora, nos hemos visto sometidos.

La Educación como Derecho: un imperativo

Los llamados, cada vez más reiterados, en el sentido de reconstruir la educación como un derecho tienen un significado de enorme trascendencia hoy por hoy. No sólo por



— Alberto Matza —

el simple hecho de retomar y defender democráticamente el proyecto social y político pactado en el pasado con la Constitución de 1991 (situación que contrasta con la realidad presente pues poco a poco se ha venido desvirtuando el carácter social y progresivo de la Carta) sino porque hace justicia con la precaria situación y los inconvenientes por los que atraviesa la educación en el país entrado en nuevo milenio.

Volver a posicionar a la educación como uno de los derechos más importantes (o, seguramente, el más importante) tanto de la niñez como de la sociedad en su conjunto es, por supuesto, devolverle el estatus y la centralidad que se merece y permitiría reconocer con amplitud su rol preponderante por medio del cual el ser humano deviene en **ser social** pues por su mediación personas, hombres y mujeres, adquieren las condiciones y capacidades necesarias para “vivir en sociedad”⁶.

Este nuevo posicionamiento reconfiguraría su concepto actual pero sobre todo recupera y reactualiza el sentido de las finalidades de la educación como punto de partida para anticipar las preocupaciones en torno a la **socialización humana** de cara a los desafíos presentes en las sociedades contemporáneas para el nuevo milenio⁷.

De hecho, las finalidades de la educación, desde una perspectiva “**en sí**” y “**para sí**”, siguen sin abandonar la idea sobre sus finalidades fundamentales, insistiendo cuatro objetivos básicos que se complementan recíprocamente bajo el eje de la aprehensión como experiencia misma de la vida social y del proceso educativo: **aprender “a ser”, “a conocer”, “a hacer” y “a vivir juntos”**⁸. ¿Por qué relacionar la educación como **derecho** y sus “**finalidades**” en estos términos? En lo fundamental porque es desde allí donde se articularía la Educación como **condición** social (humana y colectiva) y las posibilidades de la autonomía como ejercicio auténticamente democrático y particularmente **afirmativo** y no se la agotaría en términos de una mera **situación** (formal y abstracta) que explota, más bien, las imposibilidades del ejercicio de convivencia como una expectativa siempre limitada, desconociendo su importancia contemporánea. Es en estos términos donde la Educación ofrece las posibilidades de **creación** y **re-creación** constante de la vida social misma (individual y colectiva) y no de simple reproducción de las circunstancias que impone la dinámica social.

En este caso, el **derecho a la educación** – en conjunto, la educación como derecho social, común y general - estaría vinculando la Educación como **proceso permanente** y una cuestión de constante y progresiva **inclusión** (educación obligatoria y gratuita) que, por lo mismo, comprende y compromete “**a todos y a todas**” en el horizonte de “**toda la vida**” y no simplemente como una circunstancia puntual con fines precisos que articula una sola dimensión de la vida en comunidad.

En términos prácticos, las traducciones más simples de las políticas educativas actuales han atentado contra la realización efectiva de la educación como derecho de diversas maneras. Aunque también muchas experiencias muestran procesos que emergen como respuesta y resistencia crítica a las actuales condiciones.

Particularmente, la dimensión de la “**construcción cotidiana**” ha podido potenciar innovaciones y experiencias



— Alberto Motta —

6 Cfr. Turbay Restrepo, Catalina, *El derecho a la educación: desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*, UNICEF-Fundación Restrepo Barco, Bogotá, 2000.

7 Cfr. “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, de la Organización de las Naciones Unidas.

8 Delors, Jacques, *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, UNESCO, Madrid, 1998.

• ACTUALIDAD •

significativas que pueden resultar bien interesantes para transformar la realidad de la educación desde estos lugares privilegiados para fortalecer la formación educativa, no de clientes y consumidores de la educación sino de las personas y los ciudadanos, la cual al parecer permanece virtualmente atrapada en los requerimientos más inmediatos de los mercados laborales, locales y globales, y menos preocupada por innovar caminos para el desarrollo de capacidades y aptitudes para la vida y el trabajo ("**aprender a hacer**"), éste último considerado ante todo como incorporación y relación con la sociedad y contribución al progreso social, individual y colec-

en Ciencia y Tecnología, sin redefinir aún los caminos en que se valora la transmisión y especialmente la aprehensión del conocimiento y sus perspectivas de utilidad y pertinencia, resulta discutible⁹.

Es necesario avanzar para que el espacio de la educación, particularmente entre la población infantil y joven, se proyecte debidamente como un espacio de goce y motivación que ofrezca constantemente alternativas múltiples y diversas, máxime cuando multiétnica constituyente de la Nación y los imperativos por generar una identidad propia colombiana y latinoamericana, no quede simplemente como un reconocimiento formalista de la pluralidad sino que los saberes puedan ser reintegrados en la realidad compleja que exhibe cualquier proceso en la educación, desde sus niveles iniciales invitando a una verdadera **fiesta del conocimiento**.

Así las cosas, resulta imposible pensar una actividad educativa mucho más trascendental y que no pueda agotarse en la mera transmisión de informaciones. La aprehensión de conocimiento sin promover la creatividad, el interés por la investigación, la aplicación de lo que se conoce y la invención constante de pedagogías por parte de maestras, maestros y estudiantes en los espacios del proceso de educación implica desarrollar criterios para la **inserción** pero, más allá, comprometer y reactivar la **participación** de la persona humana en un plan de enseñanza que reitera que de lo que se trata es de **aprender a conocer** en todos los sentidos potenciales de la experiencia educativa.

Así las cosas, resulta imposible pensar una actividad educativa mucho más trascendental y que no pueda agotarse en la mera transmisión de informaciones. La aprehensión de conocimiento sin promover la creatividad, el interés por la investigación, la aplicación de lo que se conoce y la invención constante de pedagogías por parte de maestras, maestros y estudiantes en los espacios del proceso de educación implica desarrollar criterios para la **inserción** pero, más allá, comprometer y reactivar la **participación** de la persona humana en un plan de enseñanza que reitera que de lo que se trata es de **aprender a conocer** en todos los sentidos potenciales de la experiencia educativa.

Hacia un Nuevo Plan Decenal: consideraciones para una agenda necesaria

En vista del panorama bastante ensombrecido de la realidad de la Educación en Colombia, tanto los problemas como los retos son ciertamente amplios y de una complejidad muchas veces inimaginable. No obstante, sí es posible



— Alberto Morúa —

La educación gratuita compromete a toda la sociedad en el conjunto de toda la vida

tivo ("**aprender a ser**") bajo una opción auténticamente democrática ("**aprender a vivir juntos**"). En suma, se trata de convocar una perspectiva de **formación constante** y, ante todo, **polivalente**⁹.

Pero apuntar a la multidimensión y a las múltiples voces que convoca el proceso educativo significa modificar sus prácticas concretas empezando por sus métodos. Pensar en un avance científico, a la vez tecnológico y humano, bajo las restricciones actuales que impone el método regular de enseñanza "**por competencias**" y particularmente los referentes

9 Turbay Restrepo, Catalina, *Op. Cit.*, pág. 44.

10 En un estudio reciente sobre actitudes cívicas en Colombia para jóvenes escolarizados entre 14 y 15 años, se determinó que "los estudiantes colombianos presentan dificultades en la comprensión analítica de textos y en aquellas preguntas que requieren juicio y saber teórico" y "confunden entre opinión y hecho, lo que revela una deficiencia en la formación de un juicio crítico y una inclinación a guiarse por el deber ser o por las buenas intenciones, antes que por materias de hecho". Concluyendo que, en el caso de los estudiantes colombianos: "conocimientos y actitudes no aparecen fuertemente relacionados". Cfr. Ministerio de Educación Nacional, *Educación cívica: un estudio comparativo en 28 países* [disponible en línea: www.mineducación.gov.co].

detectar y valorar adecuadamente los referentes y contenidos mínimos que podrían hacia el futuro próximo contar con una Educación concebida bajo un enfoque de derechos, recogida a la manera de una *agenda prospectiva* que contemple en forma amplia algunos interrogantes básicos: ¿qué educación queremos?, ¿cuál educación necesitamos?, y, respecto a esto último, particularmente: ¿la educación, para qué y para quiénes?

Existen, sin embargo, dos elementos nucleares que le imprimen en adelante al debate un vigor especial al diseño de las políticas en Educación y que logran eventualmente concebir las potencialidades de la Educación bajo un enfoque integral, si bien nunca completo y siempre imperfecto, sí apuntan a desarrollar y *“re-conocer”* las más urgentes problemáticas y las necesidades específicas de la sociedad colombiana en el contexto, primero, latinoamericano y, posteriormente, global.

Género: una cuestión obvia pero eclipsada

Uno de los aportes de mayor relevancia dentro del Plan Decenal anterior, sin duda, fue la preocupación por introducir y tener en cuenta seriamente la dimensión de género en la dimensión de las políticas educativas¹¹. Se ha avanzado en el universalismo y el reconocimiento de las diferencias de género. No obstante, el problema adquiere visibilidad pero nunca la prioridad que merece el tema ni tampoco se han asumido acciones verdaderamente afirmativas en tal sentido. La educación y la equidad en género no hacen parte de una formación integral ni muchos menos se evidencia su carácter transversal en las áreas fundantes del saber¹². A lo sumo, se asume una educación basada en cuestiones de género equiparándola con la educación sexual que, por supuesto, desvirtúa los significativos alcances que tiene esta dimensión en la remodelación de las prácticas y las orientaciones en materia educativa.

A pesar que dentro del personal oficial docente colombiano más del 70% está conformado por mujeres y que en términos de educación primaria, media y superior el peso de las mujeres se hace cada vez más creciente, gracias a la mejoría en las coberturas de acceso, los resultados desde lo social y lo económico son aún deficitarios¹³.

Mientras muchos esfuerzos se han aunado para convocar una Educación “de verdad, verdad” para Colombia, el Gobierno y la actual administración de Álvaro Uribe Vélez, insiste en extender los fatales efectos del Acto Legislativo 01 de 2001 con una nueva reforma al Sistema General de Participaciones -mediante el Acto Legislativo 11 de 2006-, profundizar los funestos resultados de la mal llamada “Revolución Educativa” y finiquitar la Educación pública con la ratificación del Acuerdo de Promoción Comercial con los Estados Unidos

Las políticas educativas “no han perneado la estructura de la institución estatal, ni las políticas macroeconómicas y sociales en su conjunto”, haciendo que el tema siga sin lograr la contundencia que exigen las respuestas institucionales al respecto. Es más, el interés creciente de las cuestiones de género han sido impulsadas desde espacios informales o institucionalizados desde lo privado y, en este sentido, la deuda del Estado continúa sin un horizonte claro en términos de las agendas públicas educativas¹⁴.

El tema, desde luego, nos parece tiene una trascendencia mayor intentando cumplir con el objetivo de redefinir el concepto de la Educación hacia lo pedagógico-educativo, en una forma de integralidad. Pues, no es un secreto que las luchas por la afirmación y la equidad en las diferencias de género no

11 *La estrategia Promoción de la equidad en el sistema educativo y su programa de Equidad de género. Cfr. Plan Decenal de Educación 1996-2005.*

12 *Fuentes Vásquez, Lya, “La equidad de género en las políticas educativas en Colombia”. Seminario Internacional, Equidad de género en las reformas educativas en América Latina, 17-18 de mayo de 2005.*

13 *Rico de Alonso, A., Rodríguez, A., Alonso, J. C., “Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas” en: Papel Político, No. 11, Agosto de 2000.*

14 *Solano Y. y J. Madera, 2004 p. 101.*

Los llamados, cada vez más reiterados, en el sentido de reconstruir la educación como un derecho tienen un significado de enorme trascendencia hoy por hoy

solamente contribuyen a la realización de un ideal democrático pluralista sino que ayudan a la comprensión mas amplia y ampliada posible de "con-vivir" y mantener la *unidad en las diferencias*. En últimas, a con-crear una "ciencia con conciencia", bajo los criterios de la ciudadanía colectiva. Este es un reto que no se puede desconocer pero tampoco obviar y darlo por sentado sin actuar desde todos los frentes (curriculares, culturales, etc.) pues como plantea el fallecido sociólogo francés Pierre Bourdieu, en una función idéntica a la educación:

(...) la división del mundo basada en las referencias a las diferencias biológicas, y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción, actúan como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Establecido como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género, estructuran la percepción y la organización concreta de toda la vida social" (p. 331)¹⁵.

Educación de calidad con maestros y maestras de calidad

Mientras que los ejemplos de la venida a menos de la profesión docente producto de las orientaciones de la política educativa reciente sobran: la deslaborización y flexibilización en la contratación docente al vincular formalmente a maestros de la jornada de la mañana por lapsos de 10 horas semanales mientras se les paga para que trabajen en la jornada de la tarde (o en la noche) bajo el sistema de "hora-cátedra" sin contar también el frecuente incumplimiento en el pago salarial y en sus prestaciones sociales¹⁶; el énfasis en las denominadas "competencias básicas" que ha llevado al despido masivo de los profesores de estas áreas sin alternativa de permanencia o solución laboral; la "utilización de la capacidad instalada" que ha implicado el aumento de la relación estudiantes/profesor y que ha inducido a que cada aula de clase tenga un mínimo de 50 a 60 estudiantes, saturando la actividad docente en un claro atentado contra la dimensión pedagógica y la calidad educativa, hasta el punto de extralimitar los estándares internacionales¹⁷, por otro lado, no se garantizan las condiciones idóneas para el pleno desempeño de la actividad docente ni para garantizar a los niños, niñas y jóvenes educación de calidad¹⁸.

Desde luego, no se puede concebir una educación de calidad e integral si no se entiende que las relaciones de los actores que están involucrados directamente en el sistema son cuestiones significativas para su desempeño.

15 Citado por Domínguez Blanco, María Elvia, "Equidad de género y diversidad en la educación colombiana", Revista Electrónica de Educación y Pedagogías, No. 2, diciembre de 2004.

16 En diversos lugares del país se ha denunciado cómo muchos maestros y maestras contratados por las Secretarías Departamentales a través de "órdenes de prestación de servicios" no recibieron salarios durante más de seis (6) meses, es decir, ninguna retribución por su trabajo. Fue el caso del departamento de Cundinamarca en el 2003, donde La Secretaría de Educación de Cundinamarca mantenía deudas sin pagar a aproximadamente 2.915 profesores. Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia, Octubre de 2.003, p. 24. La política salarial y de protección social de los docentes ha descendido dramática y sistemáticamente durante los últimos años, sin contar que la remuneración – en contraste con la valoración de su trabajo – resulta ser ciertamente limitada en términos absolutos y relativos frente a otras profesiones. Vaillant, Denise, "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en América Latina", Revista de Educación, No. 340, Mayo de 2006.

17 "El recurso al hacinamiento prescindiendo de cualquier consideración pedagógica y atendiendo exclusivamente a los requerimientos del ajuste fiscal en contra de la inversión social, contrasta abiertamente con la tendencia mundial – incluyendo a Cuba y Estados Unidos- que busca una relación maestro alumno de 1 a 20, para favorecer la calidad de los procesos educativos". XX. Adicionalmente, el Decreto 1850 de 2002 introdujo la política de "racionalización y maximización de tiempos", con la sola excusa de obtener "mayor eficiencia" pero que, en últimas, amplió la carga laboral evitando nuevos nombramientos. Como planteó la Federación Colombiana de Educadores: "Con estas medidas se incrementa la carga de trabajo docente de preescolar y primaria en aproximadamente 33.3%, y en secundaria se denota un aumento equivalente al 46.6%". FECODE, Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral, a propósito de los Decretos 1850 y 3020, Bogotá, [disponible en línea a través de www.fecode.edu.co].

18 La I. E. A. (Asociación Internacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación), con la voluntad expresa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la participación del ICFES realizó un estudio comparado en 28 países* sobre el estado del Conocimiento y Actitud Cívica de los jóvenes escolarizados entre 14 y 15 años. Entre los países 11 eran del antiguo bloque socialista; 15 países industrializados y 2 países de ingresos medios: Colombia y Chile (únicos latinoamericanos). El objetivo estaba en identificar y examinar de manera comparativa la forma como los jóvenes se preparan para asumir su papel de ciudadanos en una democracia. En Colombia participaron 5.047 estudiantes de grado 8, de 152 colegios (públicos y privados): 2.876 mujeres (57.24%) y 2.134 hombres (42.3%).

Una de sus conclusiones es que los estudiantes colombianos presentan "dificultades en la comprensión analítica de textos y en aquellas preguntas que requieren juicio y saber teórico. Confunden entre opinión y hecho, lo que revela una deficiencia en la formación de un juicio crítico y una inclinación a guiarse por el deber ser o por las buenas intenciones, antes que por materias de hecho".

Por supuesto, la responsabilidad de los espacios de enseñanza no puede quedar cargada unívoca y unilateralmente sobre los maestros y maestras; aunque sí, ellos aparecen como la punta de lanza y los sujetos del saber más centrales para la superación de las problemáticas más urgentes en el terreno educativo. Por ello, debe hacerse un énfasis profundo en la centralidad que ocupa el docente en todo el debate y cómo a partir de él se logra recuperar un factor estratégico en la superación de la crisis educativa que no es otra cosa que un síntoma de la crisis social.

Como es sabido, el escenario en que se debate el conflicto nacional ha hecho cada vez más difícil el ejercicio de la profesión docente, vulnerando – entre otras cosas - la libertad de enseñar. No obstante, lo grave es el desentendimiento por parte del Estado y la falta de voluntad del gobierno colombiano para enfrentar el problema pues en muchos casos las maestras y maestros “son asesinados, amenazados o víctimas del desplazamiento forzado por el hecho de ejercer la profesión docente” sin que el Estado medie o, cuando menos, cumpla con las obligaciones de protegerlos sin considerar que “en las condi-

ciones de abandono en que se encuentran, [los docentes] son personas muy vulnerables a la violencia sociopolítica”¹⁹.

Lamentablemente, las estadísticas antes que mejorar, empeoran. Por ejemplo, durante el año 2005, la oleada de atropellos, detenciones y atentados contra la integridad física de los educadores fue inusitada, casualmente en un período en que se realizaban movilizaciones en contra de las irregularidades en “el concurso de méritos” adelantado por el Ministerio de Educación Nacional para proveer cargos docentes²⁰. Vale la pena señalar – como lo han reiterado en varias ocasiones la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos – que, en especial, son los docentes sindicalizados “los blancos predilectos en esta situación de violencia”²¹. Con lo cual, la libertad sindical y sus derivados continúa siendo violentada y sin las debidas garantías institucionales, a pesar de las insistentes recomendaciones de diversos organismos internacionales.

También habría que añadir que sin resolver algunas limitaciones en los factores socio-económicos de los docentes tampoco se haría factible la superación de la situación



– Alberto Motta –

- 19 *Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia, Octubre de 2003, p. 27.*
- 20 *El fatídico saldo dejó aproximadamente 50 docentes detenidos arbitrariamente, más de 30 heridos y una profesora asesinada, ien pleno ejercicio de su profesión! Ciertamente, este hecho corrobora una situación general de los docentes colombianos: “los educadores han venido siendo objeto de sistemáticas presiones y hostigamientos por su actividad o afiliación sindical, han sido liberados de sus cargas académicas sin aparentes justificaciones, algunos centros educativos se niegan a recibirlos como causa de su acción sindical, se les retienen salarios arbitrariamente, y en el caso de ser amenazados, son reubicados en zonas de mayor peligrosidad”. Escuela Nacional Sindical, Violaciones a la vida, a la libertad y a la integridad de los trabajadores sindicalizados en Colombia. Informe del 1° de enero al 20 de abril de 2005.*
- 21 *Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH), “La libertad de asociación y los derechos políticos”. [disponible en línea: www.cidh.oas.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-9.htm].*

• ACTUALIDAD •

educativa actual. Cada día más niños y niñas y jóvenes por su misma situación económica convergen en centros educativos con docentes empíricos, también arrojados a estas circunstancias desfavorables gracias a la inatención institucional o acciones en su contra que los desfavorecen. Estos hechos han evidenciado un círculo vicioso de consecuencias adversas para el sistema educativo ya que, por un lado, la desmejora salarial y en la seguridad social de los docentes hacen que éstos emigren a otras profesiones o las nuevas generaciones no vean atractivo incorporarse en esta actividad o, en el mejor de los casos, que los “mejores” docentes no trabajen en escuelas y colegios con contextos menos desfavorecidos que son las zonas en donde más se los necesita. Es inexistente estrategias para impulsar y mejorar el mejoramiento docente.

Es hora que se restituya el estatus de la profesión docente en el país, máxime cuando el maestro colombiano cita como mayor fuente de satisfacción “el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes”, a pesar del poco prestigio con que cuenta la profesión, mientras las más recientes políticas, desconociendo este hecho de puro y sublime “amor patriótico” – pues no existen garantías de ningún tipo en Colombia -, atentan contra el gremio educativo de distintas maneras²².

Sin embargo, esta cuestión hasta ahora poco desarrollada y más bien precarizada en Colombia y en América Latina, la de extraer conclusiones prácticas de una adecuada profesionalización docente, por lo visto reasume no sólo las innovaciones en la operatividad de los escenarios educativos sino que, ante todo, pone de presente la Educación como construcción constante del proceso de aprehender y la constitución permanente de compromisos de varios actores societales, especialmente, de la conjugación de los mismos en la esfera pública, es decir, a través del Estado y sus políticas públicas.

Algunas acciones afirmativas en este sentido deben apuntar en el nuevo Plan hacia:

- ▶ La dignificación de la labor docente, reivindicando socialmente la actividad y activando el interés y la importancia de enseñar atractiva para las nuevas generaciones;
- ▶ Reconstruir el ambiente profesional garantizando condiciones justas de trabajo y de remuneración e incentivos adicionales;

- ▶ Retroalimentación pedagógica que permita la constante retroalimentación de la actividad, su entorno próximo y la promoción de los maestros y maestras como *sujetos del saber*.

Sin embargo, hay que aceptar que la mejor forma de incrementar los niveles de satisfacción del profesional docente, central en el desarrollo de los niños y niñas y jóvenes especialmente, nunca radicará tanto en las mejoras salariales y meramente económicas. Se trata de elevar sus niveles de vida para aquellos que pretenden forjar de manera recíproca con la sociedad, la convivencia social. No hay que olvidar que *un sistema educativo no será mejor que los maestros y maestras con los que cuenta*²³.

Conclusión: Abrir nuevos caminos...

Se presenta una oportunidad inmejorable para corregir el rumbo de la Educación colombiana con la nueva puesta del Plan Decenal de Desarrollo Educativo que actualmente se construye. Y, como ha sucedido anteriormente, se cifrarán sobre él las viejas expectativas que aún hoy siguen esperando una respuesta definitiva ante el pasmoso y grave déficit educativo en el país.

No obstante, el panorama pendular al que hacíamos relación anteriormente parece repetir la historia en el presente. Mientras muchos esfuerzos se han aunado para convocar una Educación “*de verdad, verdad*” para Colombia, el Gobierno y la actual administración de Álvaro Uribe Vélez, insiste en extender los fatales efectos del Acto Legislativo 01 de 2001 con una nueva reforma al Sistema General de Participaciones (mediante el Acto Legislativo 11 de 2006), profundizar los funestos resultados de la mal llamada “Revolución Educativa” y para rematar finiquitar la Educación pública con la ratificación del Acuerdo de Promoción Comercial con los Estados Unidos, es decir, el Tratado de Libre Comercio donde se expondrá al país al atraso educativo y tecnológico hacia el futuro.

Por supuesto, el momento para que la Sociedad Colombiana actúe y se pronuncie es preciso; *dejar pasar* esta oportunidad para salvar a la Educación colombiana es inaceptable y un error histórico incomparable. Es mediante ella que podemos superar el actual marasmo social. En ese caso, la alternativa es inmediatamente intercambiar todos y todas, como ciudadanos activos y concientes de transformar el futuro de la nación, nuestros *¿qué hacer?* y abrir, así, nuevos caminos.

Dixi!

22 Vaillant, D., Op. Cit., citando el estudio, *Maestros en Latinoamérica: radiografía de una profesión, que entrevistó a maestros de 7 países. Los elementos para Colombia de insatisfacción fueron: salarios, desprestigio social y falta de reconocimiento, desconocimiento de lo que se espera de ellos como docentes e infraestructura.*

23 *Ibidem*

◦ Bibliografía

Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH), "La libertad de asociación y los derechos políticos". [disponible en línea: www.cidh.oas.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-9.htm]

CEID FECODE, Revista *Educación y Cultura* No. 71, Bogotá, D.C. 2006

Centro de Estudios para el Desarrollo Económico, CEDE, Universidad de los Andes, *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005: "La educación un compromiso de todos"*, Bogotá, D.C. 2006

Delors, Jacques, *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO, Madrid, 1998.

Domínguez Blanco, María Elvia, "Equidad de género y diversidad en la educación colombiana", Revista Electrónica de Educación y Pedagogías, No. 2, diciembre de 2004.

Escuela Nacional Sindical, *Violaciones a la vida, a la libertad y a la integridad de los trabajadores sindicalizados en Colombia*. Informe del 1º de enero al 20 de abril de 2005.

FECODE, *Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral, a propósito de los Decretos 1850 y 3020*, Bogotá, [disponible en línea a través de www.fecode.edu.co]

Fuentes Vásquez, Lya, "La equidad de género en las políticas educativas en Colombia". Seminario Internacional, *Equidad de género en las reformas educativas en América Latina*, 17-18 de mayo de 2005

Ministerio de Educación Nacional, MEN *Educación cívica: un estudio comparativo en 28 países* [disponible en línea: www.mineducación.gov.co].

Ministerio de Educación Nacional, MEN Plan Decenal de Educación, 1996 – 2005 *Promoción de la equidad en el sistema educativo* y su programa de *Equidad de género*,

Organización de las Naciones Unidas ONU, Cumbre del Milenio, Nueva York, E. E. U. U. 2000

Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*, Octubre de 2003, p. 24

Rico de Alonso, A., Rodríguez, A., Alonso, J. C., "Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas" en: *Papel Político*, No. 11, Agosto de 2000.

Solano Suárez, Yusmidia, "Procesos de resistencia y reconstrucción colectiva emprendidos por mujeres desplazadas por la violencia en Colombia", Polis Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 3, No. 9, Santiago de Chile, 2004. Trabajo sistematizado con la ayuda del equipo de Estudios sobre Mujer y Género del Centro Regional de Estudios, Asesorías y Monitoreo CREAM, conformada por Yusmidia Solano, Mónica Durán y Jaid Madera.

Turbay Restrepo, Catalina, *El derecho a la educación: desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*, UNICEF-Fundación Restrepo Barco, Bogotá, 2000.

Vaillant, Denise, "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en América Latina", *Revista de Educación*, No. 340, Mayo de 2006



– Alberto Maíta –

Los biocombustibles deben servirles a los colombianos

Rodrigo Álvarez Restrepo¹



60

Los avances agroindustriales, los problemas con el petróleo, la suciedad del carbón mineral, los daños que causa el carbón vegetal, las grandes ventajas de sacar energía de materias primas muy abundantes como el agua, el viento, el sol, la biomasa, el hidrógeno, las basuras orgánicas y los excrementos de los vegetales y animales, mas la preocupación por una vida mas limpia -porque enmugar al planeta

con 25 mil millones de toneladas al año de contaminantes es inquietante -, ha conducido al **"boom"** de los BIOCOMBUSTIBLES.

Todo aquello que arde ó puede arder producido a partir de materia orgánica es un combustible biológico ó biocombustible. Existen biocombustibles sólidos como el carbón vegetal,

¹ Ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jaas1015@gmail.com

líquido como el etanol y gaseoso como el biogás. El uso del carbón vegetal y la leña como fuentes calóricas es casi tan antiguo como el hombre. Su consumo por fortuna viene decreciendo por el severo daño ecológico que causa.

El biogás ó gas metano se utiliza bastante en los grandes países como la India, Rusia y China. Procede de materias primas inagotables como son todos los desechos orgánicos. Los millones de toneladas de basuras que genera el hombre son aptas para producirlo con costos relativamente bajos. En Colombia lo usan sólo algunas explotaciones agropecuarias a partir de subproductos vegetales y estiércoles desde hace apenas unos 50 años.

Una gran fuente de energía

El etanol ó alcohol carburante y el biodiesel comenzaron a competirle al petróleo en la carrera de los energéticos por su limpieza con el ambiente y por razones económicas tan poderosas, que ahora estos productos deben ser considerados en los tratados internacionales. Rápidamente, estos carburantes se tornaron en líquidos preciosos, en mercancías estratégicas, geopolíticas. En un asunto de Estado.

En abril de 2007 se realizó la primera Cumbre Energética Suramericana. Doce Presidentes se reunieron en Venezuela para hablar del tema. El emperador George W. Bush viajó al Brasil expresamente para iniciar acuerdos bilaterales sobre bioenergéticos con el presidente Lula da Silva porque nuestro vecino del sur es el mayor productor mundial de etanol a partir de caña de azúcar con 4 mil millones de galones al año y Estados Unidos tiene el 2º. puesto con una cifra cercana, partiendo del maíz.

Entre China, India, Francia y Rusia producen unos 2.000 millones de galones extraídos principalmente de gramíneas. Alemania entró a producir otras 200.000 toneladas de biodiesel al año en una nueva planta -la más grande del mundo- a partir de las semillas aceitosas de colza, una especie de col. Se estima que en el 2010 se produzcan en el mundo 20.000 millones de galones de etanol para sus diferentes usos. El gobierno de Ecuador piensa sembrar a corto plazo 50.000 has. con caña de azúcar destinada a combustibles. Los gobiernos de Cuba y Venezuela consideran que el etanol implica la merma de tierras dedicadas ó que deberían dedicarse a cultivar los alimentos que requieren los pueblos y ven así en los biocombustibles una amenaza a su seguridad alimentaria.

En Guatemala, Méjico y Colombia, entre otros, los precios del maíz, azúcar, huevos y carnes se han elevado en mas de 50% gracias a la onerosa importación de productos básicos como los cereales, a su mayor demanda y menor

**Los recursos naturales
de un país dependiente dejan
de ser riquezas para sus
habitantes para convertirse
en vulgares mercancías,
cuando no botines, al servicio
de los monopolios.**

**Los biocombustibles son
otro oro, una especie de oro
limpio para el medio ambiente,
pero que al igual que el oro
y el petróleo, atrae
la ambición**

oferta, que resulta en altísimos precios, y a la tradicional especulación de las transnacionales que, para el efecto, aprovechan el maíz y la caña como materias primas de biocombustibles y para alimentación humana y animal. Es decir, se traduce esto en un negocio privado, estupendo e integral.

Brasil está desbocado sembrando caña, maíz y otras especies para poder competirle a EEUU en lo que a bioenergía se refiere. En Colombia el Presidente Uribe Vélez anunció dar todas las facilidades de su gobierno a los interesados en sembrar 6 millones de hectáreas de palma africana en la Orinoquia para tal fin. Ese aviso no le gustó al presidente Chávez pero sí a más de una transnacional.

Informaciones sobre esta rentable agroindustria proliferan en el país mezcladas con otras, lo más deshonorosas para cualquier país: tráfico de alucinantes, desplazados, secuestros, parapolitarios, bombazos, súper militarización y otras referentes a la *"seguridad democrática"*; todo ello, con la inminente aprobación del TLC por parte del Congreso de los EEUU, tratado que, de acordarse como lo anhela el Presidente Uribe y un grupillo de apátridas, empeorará, sin que a nadie le quepa duda, todas esas aberraciones y la pobreza de millones de personas durante años.

• ACTUALIDAD •

La envidiable biodiversidad del país nos permite cosechar, a toda hora y en todos los climas, los vegetales mas indicados para producir combustibles biológicos, entre estos: caña de azúcar, palmas, banano y plátano, maíz, sorgo dulce y demás cereales, soya, remolacha, maní, café, aguacate, oleaginosas, papa, yuca y otros tubérculos, soya y otras leguminosas. Sus semillas podríamos sembrarlas en más de 70 millones de hectáreas sí fuera del caso.

Una gran fuente de riqueza

En muy corto tiempo las inversiones efectuadas para producir alcohol carburante le han dado una estupenda utilidad a los dueños de los cinco mayores ingenios azucareros del país. En el valle geográfico del río Cauca poseen anexas sendas destilerías con una capacidad instalada para producir 85 millones de galones al año de etanol que dejarían al país como segundo productor de este carburante después del Brasil.

Los mismos ingenios ya tienen ejecutando grandes proyectos con capitales extranjeros para invertir en este excelente renglón con siembras de más caña para producir otros 70 millones de galones al año. Es un negocio redondo. El BID, por ejemplo, está listo a financiar todos los proyectos de biocombustibles que le presenten.

Para el efecto ya tenían sembradas cerca de 50.000 hectáreas con esta gramínea y casi lista toda la infraestructura y maquinaria necesarias para poner en marcha este comercio. El mercado para la venta también lo tenían asegurado, sin ninguna clase de riesgos en ninguna de sus etapas. Esta enorme ventaja es excepcional pues 98% de los productores agrícolas del país no la tienen.

La disposición de mezclarle etanol a la gasolina les dio igualmente otra gran ventaja para su comercialización en grande, permanente y fija. Es un negocio más que bueno porque cuenta con todas las garantías que les brinda el Gobierno, cosa que no hace con los productores de los alimentos fundamentales. Los grandes productores de etanol y biodiesel son afortunados también con el alza mensual del precio de las gasolinas y el ACPM – asociada a la inflación y al IPC -, alza que seguirá vigente durante mucho tiempo. Es muy difícil pues encontrarle desventajas y riesgos a este renglón, salvo los inherentes a la desgraciada situación de inseguridad y violencia que nos mantiene bien colocados en el escalafón mundial del miedo.

Otra fortuna para los propietarios de los ingenios es que además de biocombustibles y azúcar, se producen simul-

táneamente alcoholes potables ó etílicos y melaza para las industrias de medicinas, concentrados y licores, ni más ni menos. Esta agroindustria arroja asimismo muchos subproductos de valor como los millones de toneladas de bagazo para la industria papelera. Con razón Asocaña anhela el TLC con los Estados Unidos y para eso cuenta con un parlamento pro imperial en su mayoría, con los ministros y dirigentes que se benefician de él y con tal tratado.

Una gran fuente de poder

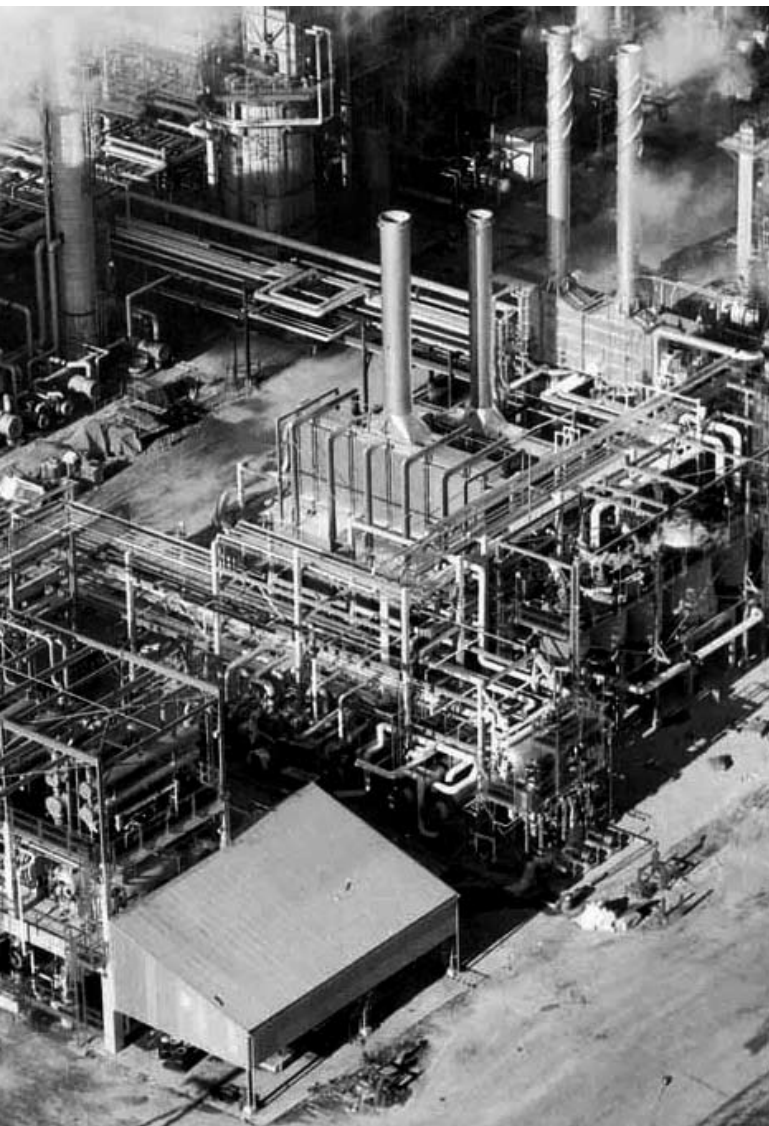
Los cultivadores de palma africana, la mayoría de ellos, poseedores de grandes plantaciones y otras tierras dispersas en todos los departamentos del país, lograron 660.000 toneladas de aceite crudo en el 2005 por unos 700 mil millones de



pesos. La meta oficial es ayudarles en lo que necesiten para que sumen otras 46.000 hectáreas en el 2010 con destino al biodiesel.

En general, los palmicultores cuentan con las mismas ventajas de los dueños de los grandes ingenios como son:

- ❑ Cuantiosos capitales.
- ❑ Cultivos ya establecidos.
- ❑ Suelos fértiles y mecanizables.
- ❑ Abundantes aguas.



- ❑ Grandes extensiones de tierra, más de las que pueden sembrar.
- ❑ Ingresos adicionales con ganadería, pastos, maderas.
- ❑ Toda la infraestructura y maquinaria ya instalada.
- ❑ Buena tecnología y productividad.
- ❑ Una organización gremial fuerte.
- ❑ Todas las facilidades del Gobierno.
- ❑ El mercado asegurado.
- ❑ Producción simultánea de aceites comestibles y combustibles.
- ❑ Buen precio interno y externo para sus productos.
- ❑ Alta demanda mundial de los mismos.
- ❑ Valiosos subproductos del proceso como tortas y metano.

Sus problemas y riesgos son mínimos. La aterradora violencia en las zonas palmeras no ha afectado a este buen negocio. Sólo en el TLC del doctor Uribe Vélez con George W. Bush los palmicultores han visto algunos peligros para sus intereses.

¡No más importaciones de maíz!

A nuestros gobernantes les ha importado un rábano la suerte de los productores nacionales, o el hecho de que el maíz sea un alimento esencial para los colombianos y genere trabajo, mucho más que la caña y la palma juntas. Por destinar para etanol 28% de su producción de maíz – esto es, 83 millones de toneladas- Estados Unidos suspendió temporalmente su exportación a Colombia. Y como nuestros *“patriotas”* dirigentes acabaron con la producción local para importarlo de allá, a razón de 2 mil millones de kilos anuales, pues nos quedamos sin este alimento y tenemos ahora como resultado obvio su escandalosa alza para el consumidor.

En el año 2000 el kilo costaba \$ 200.00; en el 2004 subió a \$ 350.00 y hoy cuesta \$ 500.00, valor que no disminuirá. Ese es el fruto de su criminal importación - 5.710.000 toneladas en 2005 y 2006 - y de la importación de los demás alimentos que bien podemos producir aquí todos los días y en todos los climas.

• ACTUALIDAD •



64

Sin embargo con cinismo el Ministro de Agricultura afirmó – El Tiempo, mayo 4 de 2007- *“son alzas pasajeras y benéficas para el productor”*.

El país que importa su comida es un país esclavo, sin dignidad, sin soberanía. Pero eso que puede importarle a nuestros sumisos gobernantes para quienes existe la seguridad alimentaria del Imperio más no la de Colombia. El alza en el azúcar de 40% en apenas 2 meses es también algo inaudito. Tampoco le preocupa al gobierno. Felices así los dueños de los ingenios pero no el pueblo que la tiene que consumir.

El etanol ó alcohol carburante y el biodiesel comenzaron a competirle al petróleo en la carrera de los energéticos por su limpieza con el ambiente y por razones económicas tan poderosas, que ahora estos productos deben ser considerados en los tratados internacionales. Rápidamente, estos carburantes se tornaron en líquidos preciosos, en mercancías estratégicas, geopolíticas. En un asunto de Estado.

Con el título *“Enorme presión de las multinacionales Cinco mitos sobre agrocombustibles”* Eric Holtz-Giméne, director general del instituto Food First, Instituto para la política alimentaria y del desarrollo (Oakland, California, E.E.U.U.) publica un artículo en la edición *Le Monde diplomatique* (Junio 2007, Pág. 14-16). *“Nunca la investigación sobre nuevas fuentes de energía pareció tan urgente. El petróleo, el carbón y el gas contribuyen al calentamiento del planeta. Además, se estima que las reservas de combustibles fósiles sólo durarán unos cuarenta o cincuenta años. Aun si fuese algo más, el problema de la energía del futuro no quedaría resuelto. Y aunque los precios del petróleo no cesan de aumentar; ¿cómo prescindir de él?”*

Biocombustibles colombianos para los colombianos

Los recursos naturales de un país dependiente, de corte colonial como el nuestro, dejan de ser riquezas para sus habitantes para convertirse en vulgares mercancías, cuando no botines, al servicio de los monopolios. Los biocombustibles son otro oro, una especie de oro limpio para el medio ambiente, pero que al igual que el oro y el petróleo atrae la ambición.

No sería conveniente de ninguna manera oponernos a la industria de los biocombustibles. Su aporte para descontaminar el aire bastaría para defenderla. Además genera trabajo, clase obrera, progreso y jalona otras riquezas. Tampoco puede ser incompatible su producción con la producción de alimentos, y menos en Colombia, donde existen tierras suficientes en cantidad y calidad para adelantar ambas actividades. Por el contrario, pueden y deben complementarse.

Pero también, señalamos que, sería irresponsable aceptar que esa estupenda agroindustria se traduzca en más problemas para la mayoría de los colombianos. Tiene que alertarnos el hecho de que apenas empezando su comercialización, ya se encarecieron, como se dijo, muchos productos de la canasta familiar. Si para el neoliberalismo el agua, los páramos y los bosques son otras vulgares mercancías, no podemos esperar que a los carburantes de origen biológico les dé un carácter diferente.

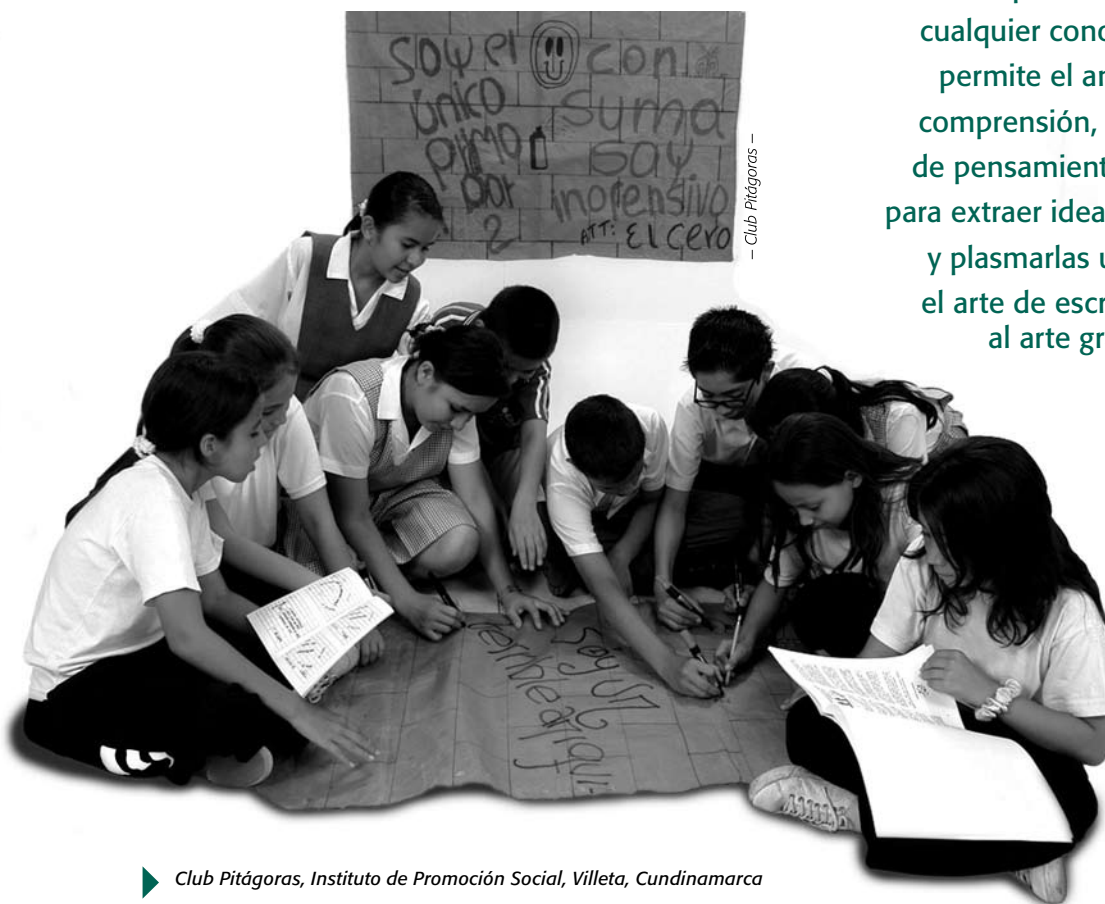
Es preciso impedir que la de los biocombustibles se convierta en otra *“bonanza mala”* como las que vivimos en sus momentos con el café, el petróleo y el oro. Más temprano que tarde tendrán que emprenderse todas las acciones del caso para que sea el Estado el que controle los biocombustibles

Es necesario entonces fortalecer todas las organizaciones populares, en especial las vinculadas al sector agropecuario, con la valiosa y permanente ayuda de gremios tan importantes como FECODE, para que los beneficios de este importante renglón económico sí le sirvan a nuestra nación.

La metáfora matemática: herramienta importante en el aprendizaje

Judith María Garzón Sánchez
y alumnos del Instituto de Promoción Social,
Villeta, Cundinamarca - Club Pitágoras ¹

La metáfora y el graffiti son herramientas pedagógicas que permiten en el aula de clase el aprendizaje de cualquier conocimiento, permite el análisis, la comprensión, desarrollo de pensamiento, agilidad para extraer ideas, resumirlas y plasmarlas utilizando el arte de escribir unido al arte gráfico



► Club Pitágoras, Instituto de Promoción Social, Villeta, Cundinamarca

La metáfora

Es una expresión verbal y analítica que permite relacionar el reconocimiento entre lo ya conocido y un nuevo conocimiento. Es la capacidad para establecer conexiones entre dos cosas diferentes que en cierto modo tienen algo en común.

Así por ejemplo en matemáticas cuando se compara un conjunto numérico con el mundo o con un país; a los números se les puede llamar habitantes, mamarrachos, soldados; aquí estamos haciendo entender que los conjuntos y los números tienen funciones que cumplir, así como el país y los habitantes también. En Biología se puede comparar los riñones con un filtro de gasolina o un cedazo o colador. Permite al profe-

¹ Jumaria49@yahoo.es Instituto de Promoción Social, Villeta, Cundinamarca

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

sor, presentar el concepto de modo que adquiriera sentido en términos de experiencia del estudiante, de manera más eficiente, permitiendo aprender y recordar con mayor facilidad, permitiéndole crear, inventar y relacionar los dos hemisferios del cerebro, ya que el izquierdo se ocupa de separar las partes de un todo y el derecho en combinar esas partes en un todo por tanto para todo ser humano es importante el manejo adecuado de ambos hemisferios.

Algunos ejemplos

Transformación de los números

*Leydy Marcela Torres
Janeth Ramirez
Yady Juliet Rueda
1001*



$1+1=3$ De un país muy lejano llamado **MATEMÁTICAS** llega un platillo volador; en él vienen muchos seres extraños, apodados los **NÚMEROS**.

El primero de ellos es redondo y se presenta como el **CERO**, le sigue uno flaco y alto, se presenta como el número **UNO**; el otro, se arrodilla y con su joroba se presenta como el número **DOS**; el siguiente quiso ser más creativo en su presentación, hace un baile y se identifica como el número **TRES**, a éste le sigue el número más curioso de todos porque saltó del platillo volador y quedó parado en forma de pata de gallina, se presenta como el **CUATRO**; el otro muy chistoso pega un salto hacia atrás y se presenta como el **CINCO**, así siguen saliendo personas muy extrañas.

Al rato sale otro que se parece mucho a la letra G se presenta como el **SEIS**; le sigue uno muy elegante y por cierto muy extraño porque tiene una especie de palo en la mitad de su cuerpo, se presenta como el **SIETE**. El número que le sigue se demora un poco y sale muy derecho diciendo, yo llevo mi cuerpo y mi cabeza formados por dos aros y me presentó como el número **OCHO**, finalmente sale uno muy porrón que se presenta como el **NUEVE**.

Dentro de estos habitantes, uno de ellos que es muy curioso, le pregunta al número **nueve**, que se presentó de último, que si solo ellos son habitantes del país de las matemáticas, a lo cual el nueve responde que no, que nosotros nos llamamos

dígitos, los básicos o principales; existimos infinitos números que resultamos de la amistad entre cada uno de nosotros, nos podemos asociar por **binas, duplas o pares**, es decir la combinación de dos números a la vez; también lo podemos hacer por **tríos o tripletas**, cuando nos asociamos de a tres; lo podemos hacer por **cuádruplas o cuartetos**, cuando la asociación es de a cuatro; por **quintetos o quintuplas**, si son de a cinco; **Séxtuplas, eptuplas**, o sea seis, siete, ocho, y así sucesivamente; cuando nos asociamos nunca miramos cual es mayor o menor; en otras oportunidades nos asociamos todos iguales, cualquier posibilidad es aceptada; además nunca terminamos de asociarnos, ni se puede saber cuántas asociaciones puede haber. Además podemos agruparnos por apodos, que los primos, los pares, los impares, los compuestos, los múltiplos de alguno de nosotros, al igual que divisores; todos tenemos nuestra propia asociación, algunos estamos en dos o más, pero otros solo tenemos una oportunidad de asociación.

También les preguntaron que si siempre ellos habían existido así como se presentaron, que si se podían escribir de otra forma que fuera más sencilla y novedosa.

El **nueve** que es el más lanzado, explica : cuando nacimos nos dieron diferentes formas, según la cultura donde quisieron darnos vida ; en culturas prehistóricas lo hicieron con puntos, con rayas en diferente posición, con círculos o combinaban estas formas para uno solo de nosotros, también nos representaron con forma de humanos, de peces y otros objetos ; en la cultura del pueblo **Romano** con letras en imprenta utilizando **I, V, X, L, C, D, M**, éstos reciben el nombre **UNO, CINCO, DIEZ, CINCUENTA, CIEN, QUINIENTOS Y MIL**, respectivamente, los demás salen de la combinación de éstos ; esta forma de escribirnos se utiliza en la actualidad en el diseño de algunos relojes, capítulos en los libros, enumerar versos en poesías.

En cuanto a nuestro rostro actual, nacimos en la cultura árabe, por eso nos llaman números árabigos, y de allí salió nuestra figura definitiva, porque a partir de esa época no nos han vuelto a cambiar.

Al despedirse todos, hicieron fiesta y hasta lágrimas hubo porque aunque no se conocieron muy a fondo, estos extraños habitantes les dejaron muchas enseñanzas y grandes experiencias.

Es importante tener en cuenta que la nueva información no parte de cero sino que invita a los alumnos a utilizar el proceso de pensamiento para su comprensión, permite utilizar aquel conocimiento que el estudiante ya sabe, su propia experiencia, su capacidad de razonar y creación de nuevas alternativas

El Continente matemático

Paola Alvarez
Erika Viveros
1001

En un extraño mundo matemático habitado por unos seres extraños llamados **números**, agrupados cuidadosamente en grandes estados, con nombres todavía más extraños. Viven allí los **NATURALES, LOS ENTEROS, LOS RACIONALES, LOS IRRACIONALES, LOS REALES Y LOS COMPLEJOS**; estos habitantes tienen muchos conflictos, no saben resolver de buena forma sus **problemas** que son variados y cada vez más complicados, por tanto decidieron establecer reglas o leyes e invitar a unas señoras muy elegantes y conflictivas llamadas **ARITMÉTICA, ALGEBRA, GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA**, ellas creen tener mucho poder sobre todos los habitantes de este mundo matemático, porque cada una de ellas poseen armas mágicas llamadas **OPERACIONES** basadas en los números, cuyos nombres son **LA SUMA, LA RESTA, LA MULTIPLICACIÓN, LA DIVISIÓN, LA POTENCIACIÓN, LA RADICACIÓN Y LA LOGARITMACIÓN**, éstas se constituyen en el documento de identidad, según los resultados que arrojen al operar en cada uno de los estados de nuestro dichoso país; lo particular es cada una de las señoras invitadas pueden trabajar sin discriminación en cada Estado, aunque prefieren hacerlo con más ánimo en los **Naturales y Enteros**.

La **SEÑORA ARITMÉTICA** le corresponde gobernar a los números y puede usar cualquier documento de identidad en sus negocios, la **SEÑORA ALGEBRA** incluye entre sus obreros números y letras y puede resolver problemas donde con algunos datos encuentra otros faltantes, la **SEÑORA GEOMETRÍA** puede solucionar situaciones o conflictos basándose en las figuras y cuerpos geométricos, en los cuales puede hallar el área o el volumen partiendo del valor de algunos datos como el largo, el ancho, el apotema, el radio y aplicando unas fórmulas mágicas para cada caso.

La **SEÑORA TRIGONOMETRÍA** se puede encargar de resolver problemas de ingeniería, aviación, transporte, de números, de edades, astronomía, topología.

Hablando de documentos de identidad, portados por las operaciones mágicas, son dados según el resultado de sus transacciones comerciales, que las cataloga como de alta, media alta, media y baja categoría, de lo cual también puede decirse que depende su posición económica.

En la **clase alta** el documento de identidad se llama **Potenciación** con **BASE** y **EXPONENTE POSITIVOS**, porque sus resultados crecen desorbitadamente, pero debe tener cuidado

con el exponente **CERO**, con lo cual su resultado se convierte en uno, con el exponente **UNO** que no altera los resultados, deja todo como están, cuando su **base es negativa, su exponente debe ser par**; mala suerte si el exponente es impar.

En la **clase media alta** el documento puede ser **suma o multiplicación**, todas sus transacciones suben, un poco menos que con **potenciación**; la **Suma** debe cuidarse que de su **opuesto** porque anula su operación; la multiplicación cuidarse de trabajar con el **cero**, por la misma razón.

En la **clase media** el documento es la División, pero debe cuidarse del **cero** bien sea en el **numerador o en el denominador**.

Si es en la **clase baja** se tienen tres opciones, la **Resta, la Radicación o la Logaritmación**, en todos los casos las transacciones comerciales tienden a lo poco, a la pérdida, la medio favorecida es la **resta** con respecto al señor **cero**.

De acuerdo al documento de identidad obtienen su vivienda, para algunos es **PROPIEDAD DISTRIBUTIVA** donde todo es para todos; para otros es propiedad **CONMUTATIVA** porque el orden de entrega es sin preferencia; otros prefieren la propiedad **ASOCIATIVA** donde varios habitantes pueden vivir en un mismo techo sin pelearse.

El reencuentro inteligente

Andres Rodrigo Calderon
1002

En una isla muy lejana en el nordeste Africano, por simple coincidencia se encontraron dos familias conocidas desde la infancia, las dos se alegraron de su afortunado encuentro; terminado el saludo empezaron mutuamente a contar sus hazañas, entablando una conversación muy amistosa, en el interior de sus vidas, una se llama **NÚMEROS ENTEROS** que se apodan los **Z** y la otra familia es la de los **NÚMEROS RACIONALES**, apodados los **Q**.

El señor **Z** tiene su familia dividida en dos grupos muy definidos, el conjunto de los números **POSITIVOS**, a quien también llamaban conjunto de los **NÚMEROS NATURALES** y el otro grupo conjunto de los números **NEGATIVOS**.

A su gran familia la puede representar en la recta numérica, se marca el hijo que representa el **CERO** y de él define a partir de él dos sentidos uno hacia la derecha donde habitan los números positivos y otro hacia la izquierda

..., -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5...

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Los hijos que se encuentran a la misma distancia del **cero** se llaman **opuestos**, como ejemplo podemos observar a **-5** y **5**, los pueden ver en la foto anterior.

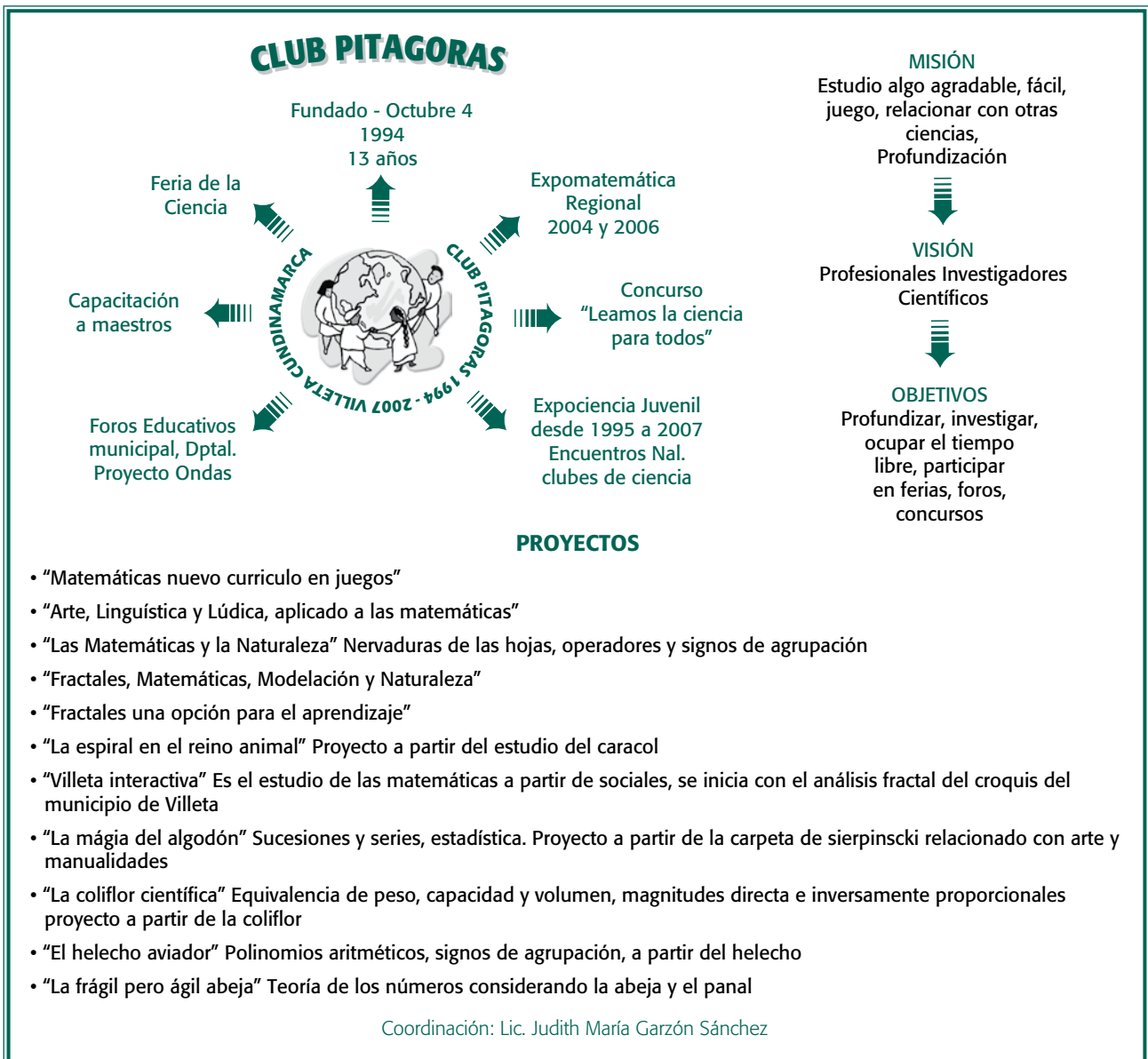
A la familia de los **Q**, o sea, los números **RACIONALES**, les pareció muy curioso ésto y empezó a contar de su familia, que sus hijos tienen como foto la expresión **a / b**, donde **a** y **b** son hijos de **Z** y además que **b** no puede ser igual al hijo **cero**.

Al igual que **Z** también puede organizar a su familia a la **derecha** o la **izquierda** de su hijo **cero**, pues también lo tiene; la organización de las familias hasta aquí se parece, tienen un hijo **cero**, hijos positivos y negativos, bien organizados, cada uno ocupa su puesto, los que crecen hacia la **derecha** cada

vez son más **grandes** y los que crecen hacia la **izquierda** cada vez que se **alejan de cero** son **más pequeños**; que entre un hijo **positivo** y otro **negativo** siempre es **menor el negativo**; entre **dos hijos negativos** es **mayor** el que está **más cerca** del hermano **cero**.

Q también contó que tiene el mismo hijo con varias fotos por ejemplo para $\frac{1}{2}$ sus fotografías pueden ser: $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{6}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{5}{10}$. Mostró otros otros hijos $\frac{4}{2}$, $\frac{18}{3}$, $\frac{16}{2}$, $\frac{24}{8}$, al mostrar este retrato, **Z** saltó de admiración al ver que algunos hijos de **Q** están en su conjunto, mostrando que las anteriores fotos corresponden a **2**, **6**, **8** y **3** respectivamente; estos los hizo pensar que cualquiera de sus hijos **enteros positivos o negativos** se puede representar como un **Racional**, en otras palabras todos los hijos de **Z** están camuflados en **Q**.

68



Q puede presentar a sus hijos con otros retratos, en forma **decimal**. Así los hijos $\frac{1}{2}$ es igual a **0.5**; $\frac{3}{4}$ es **0.75**; $-\frac{1}{3}$ es **- 0.33**.

Ahora Z explica que el **VALOR ABSOLUTO** entre sus hijos, es la **distancia real que existe desde el hijo cero**, hasta el **hijo que se quiera mencionar**, así sea **positivo o negativo**. El retrato del valor absoluto es $A = |A|$ y se lee **valor absoluto de A igual a A**, lo mismo sucede si el hijo es opuesto o negativo

$$|-A| = A .$$

Después de contarse parte de la historia de sus familias, regresaron a la ciudad, dispuestas a trabajar por la humanidad, para lo cual debían asociarse con personajes importantes como la **Adición, Sustracción, Multiplicación, División** y las leyes establecidas entre ellas como la **conmutativa, asociativa, distributiva** y muchas más.

El mundo mágico de los números

*Carolina Mendez
Carolina Lobo
1002*

Desde hace mucho tiempo en un lugar muy lejano existe un planeta llamado el **MUNDO MAGICO DE LOS NÚMEROS**, dividido en cinco países, los cuales son muy extensos, donde todos conocen al primer habitante pero nunca saben cuál es el último. Estos países tienen el nombre de **NATURALES, ENTEROS, RACIONALES, IRRACIONALES Y REALES**; cada uno de estos continentes tiene sus respectivas tribus, que los hace más o menos poderosos ante los demás países. Los habitantes de éstos son unos controvertidos seres llamados **NÚMEROS**.

El **CONTINENTE DE LOS NATURALES** es muy compacto, una sola tribu, tiene su propio escudo **N**, sus habitantes son simples o compuestos, la fotografía de sus habitantes simples es como sigue: **0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9**; de los habitantes compuestos que resultan de combinar los simples son algunas: **10, 11, 12, 13, 14, ...** siguen indefinidamente, no se puede saber cuál es el último. Aquí los habitantes viven sin problemas, ni discriminación, todos crecen hacia la derecha, cada uno tiene un sitio donde habitar; hay confusión por el primer puesto, algunas veces se dice que es el **CERO**, otras que es el **UNO**; esto es a capricho de los señores "los sabios".

En el país de los **ENTEROS** existen dos grandes tribus los **POSITIVOS** que poseen el escudo **+** y habitan en la parte oriental del país, la tribu **NEGATIVOS** con su escudo **-** habitan hacia la parte occidental. A estas dos tribus la separa el habitante **cero**, habitante muy apetecido en ambas tribus, en

ocasiones hace desaparecer a otros habitantes, a otros los hace pequeños y a otros no los molesta.

En el PAIS DE **LOS RACIONALES** cuyo escudo es **Q**, sus habitantes que tienen una distribución similar a **Z**, tienen construcciones muy bonitas, se ingeniaron la construcción de sus casas, estas son de **dos pisos** como por ejemplo :

$\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{9}{4}$, tampoco se pueden saber cuántas son. Aquí viven muy apretujados, pues los **Enteros** también pueden vivir todos en casa de **dos pisos**, por ejemplo **4** puede vivir en $\frac{16}{4}$, $\frac{8}{2}$, $\frac{20}{5}$ y muchos más. Además en este país los habitantes pueden vivir en otras casas, en serie y las esquinas separadas por comas así: **0,5; 0,33; 0,4; 2,25; 3,2534**, a estas casa se les llama **DECIMALES**.

En el país de los **IRRACIONALES** sus habitantes no pueden vivir en casas de dos pisos, algunos lo hacen en cuevas llamadas **radicales**, otros tienen vestimenta propia como el **número PI** y el **número E**; ninguno de estos habitantes tiene cabida en los anteriores países, al igual que ellos no pueden vivir tampoco aquí.

El país de los **REALES**, que es el más amplio tienen la posibilidad de vivir sin dificultad todos los habitantes de los demás países, bien sean los **Naturales, los Enteros, los Racionales e Irracionales**, se pueden relacionar unos con otros, para resolver los grandes problemas que aqueja a la humanidad en cuestión económica sobre todo.

Pedrito y su viaje por el país de los racionales

*Sandra Perilla M.
1001*

PEDRITO es un niño muy curioso, al que siempre le gusta andar investigando por el mundo de las matemáticas, viaja mucho y va conociendo innumerables países de los que estudia sus costumbres, sus gentes y en general su cultura; su propósito es llegar al país de los **Q**, pero para llegar allí tiene que empezar por los países menos desarrollados, conociendo así al país de **NÚMEROS NATURALES** o sea los **N**; luego exploró el país de los **Enteros** o sea los **Z** que es un país mucho más grande que tiene además, de los habitantes de **N**, otros un tanto extraños que llevan ante su cuerpo una especie de cola, por lo cual los apodan **negativos**.

Visitó todos los departamentos de estos países hasta tener la certeza de haber aprendido todo de ellos, pues solo al conocer muy bien sus costumbres puede enfrentarse al gran país de los **Racionales o los Q**; para empaparse de su historia, se fue al departamento más antiguo, que posee el trapiche "**Operadores, achicadores, partidores o reductores a mi-**

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

tad, tercera parte, cuarta parte, quinta parte, etc., por donde pueden pasar todos los números Enteros, que al salir unos siguen siendo habitantes del país de los Enteros, aunque, más pequeños si son positivos o más grandes si son negativos.

En el caso que no salgan como habitantes del país de los Enteros, se denominan **Racionales** y su estructura es de la forma a / b ; **a** recibe el nombre de **numerador** y puede estar representado por cualquier habitante de **Z**, a **b** lo llaman **denominador**, con la cláusula que no puede ser igual a cero ; algunos ejemplos serían $1/2$, $3/5$, $3/7$, $- 4/5$, $- 7/3$, $8/7$, $- 9/2$; si estos habitantes son positivos los llaman **fraccionarios** o **Racionales positivos**.

Luego Pedrito decidió darse un paseo por el Departamento de las **fracciones equivalentes**, allí hay familias que tienen muchísimos hijos. Por ejemplo la familia de un medio ($1/2$)

tiene hijos como $4/8$, $16/32$, $5/10$, $6/12$, $24/48$, y muchos otros que al igual que sus hermanos llevan como herencia la tarea de representar siempre la mitad de una unidad. Otra familia es la de $3 / 4$ con hijos como $6/8$, $15/20$, $12/16$.

Cada familia ocupa un puesto en una recta muy larga a la cual nunca le han podido encontrar final; ésta se conoce como **RECTA NUMÉRICA**, y las familias que representan más poder son ubicadas a su **derecha**, lo contrario ocurre con aquellas familias que no tienen mucho poder, pues son **negativas**, las cuales son ubicadas a la **izquierda**. Estas dos clases sociales se encuentran separadas por un punto de comercio llamado **cerero**. En este país la familia de signo positivo con más poder es la que se aleja del cerero, y en el caso de las negativas es la que más se acerca a él.

Entre estas familias existe mucha unión, y mantienen siempre buenas relaciones humanas. Se integran para practicar jue-



— Club Pitágoras —

Docente y alumnos del Instituto de Promoción Social, Villeta, Cundinamarca

gos como la **adición y la sustracción** que tienen dos reglas; si todas las familias que se reúnen tienen como **denominador un mismo** número, solamente suman o sustraen los numeradores; pero si tienen **diferente denominador**, lo reducen a uno igual y luego **suman o restan los numeradores**.

Otro juego que practican muy a menudo es la **multiplicación**, en el cual los numeradores se juntan aparte formando nuevas cantidades, igualmente los denominadores también se reúnen. El juego puede tener dos modalidades:

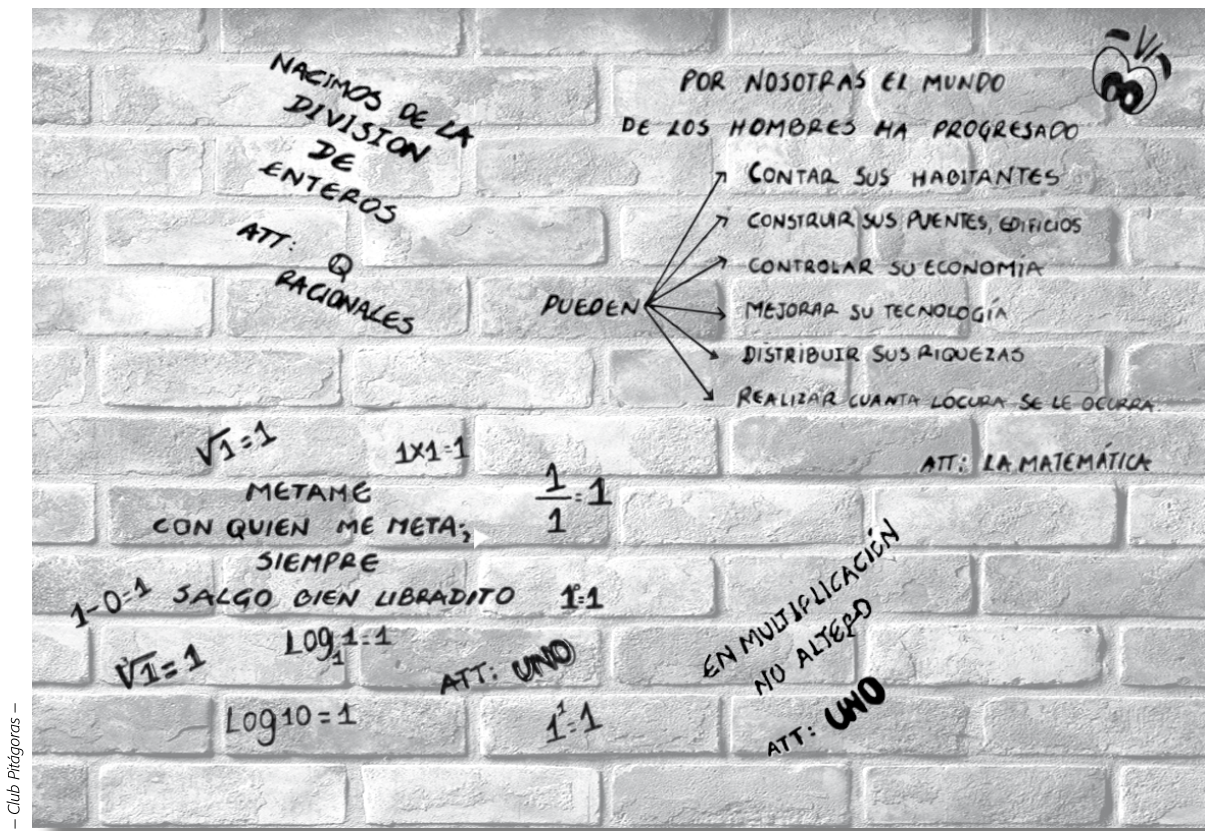
$1/b \times 1/d = 1/b \times d$; $a/b \times c/d = a \times c / b \times d$; Cuando el resultado da **uno** se concluye que cada número es

inverso multiplicativo del otro. Por ejemplo: $5/3 \times 3/5 = 15/15 = 1$

Para ellos la **división** es también un juego muy divertido, pero existen otras reglas, para hallar el resultado basta con **multiplicar el dividendo con el inverso multiplicativo del divisor**, así: $3/8$ dividido $9/4$ es igual a $3/8 \times 4/9$.

Para el juego de la **potenciación** se aplica la siguiente regla: $(2/3)^3 = 2/3 \times 2/3 \times 2/3$

Para la **radicación**: raíz cuadrada de $36/9 = \sqrt{36/9} = 6/3$



El Graffiti

El graffiti es una expresión gráfica que nos permite estimular el pensamiento visual, el lenguaje escrito; para construirlos se emplea la **métaphora**, utilizando la experiencia de los estudiantes, donde puedan relacionar el mundo exterior con el trabajo en el aula, permitiendo la crítica constructiva, la reflexión y el análisis.

Mientras los textos ofrecen presentación lineal de hechos y conceptos, el graffiti, es un contexto que permite hacer preguntas, mejorar la capacidad visual y verbal del estudiante, aporta una estructura para crear nuevas conexiones, sirve para aclarar con un ejemplo desde algo.

Televisión y Educación: una mirada desde Pierre Bourdieu, más allá de la sangre, el sexo y el drama

Rubén Darío Arroyo Osorio¹



El universo del periodismo y de la televisión en particular está sometido a la coerción del campo económico a través de los índices de audiencia. Este campo tan heterónimo, tan sometido a las imposiciones comerciales, se impone a su vez sobre todos los demás campos

72

He tomado intencionalmente estos tres temas de las agendas de los medios puestos que, son comunes a la prensa escrita, a la radio y a la televisión, sobre todo cuando estos se vuelven sensacionalistas, poco profundos, descriptivos y manipuladores en sumo grado, características predominantes en los medios informativos al servicio del gran capital de nuestro país.

No obstante es necesario precisar que lo expuesto aquí no tiene como fin último satanizar a los medios de comunicación ni a la televisión en particular, sino provocar una reflexión propositiva que nos aproxime a un camino hacia la mejor utilización de la TV en el ámbito educativo, independientemente del nivel de esta en que nos movamos. Por estas razones quiero partir del cuestionamiento que se hacen desde diversas perspectivas teóricas al respecto tanto para explicitar la manipulación a nos somete la televisión a quienes la usamos

de manera acrítica, como por las vicisitudes a que asistimos quienes tratamos de romper ese cerco de ese atontamiento masivo que invade las mentes de nuestros conciudadanos.

Así las cosas lo primero que debemos puntualizar es que la televisión, convertida hoy en un elemento de consumo "*de primera necesidad*", puede contribuir a reunir a la familia a su alrededor a la hora de la telenovela, del dramatizado, de las noticias de la política, de la violencia, del deporte o del otro entretenimiento liviano con los modelos y los modelos que terminaremos imitando, sufriendo la metamorfosis al pasar de televidentes en "*televivientes*"; pero también la televisión nos puede llevar, y de hecho nos está llevando, a disgregar más esa familia que, **al respetar las diferencias en los gustos y las preferencias televisivas** se sitúan separadamente cada uno en su alcoba o en la cocina o en el taller, o en

¹ Profesor. Universidad del Atlántico. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo electrónico: gjavcon50@yahoo.com

la oficina doméstica a degustar del menú preferido expuesto en la programación cada uno con su aparato, metido en él, abstraído del mundo real para navegar en el mundo de las imágenes que pretenden ser reales.(s.n).

Pero este control no es ejercido solo hacia los televidentes, también se ejerce sobre los que participan de sus programaciones como actores, periodistas y peor aun como invitados. Casi nunca nos fijamos de esa censura que imponen con control del tiempo, con la manera como deben responder las preguntas, con los gestos, las pausas, la entonación, los modales de respeto a las autoridades y a las verdades circulantes. Así las cosas a propósito de esta situación Pierre Bourdieu² cuestiona que mucha gente, incluidos científicos, escritores e investigadores **hacen todo lo posible por aparecer en la televisión en condiciones normales** sin plantearse una preocupación al respecto, sin interrogarse si realmente se podrá decir alguna cosa poniendo de manifiesto que no se está ahí para decir algo, sino por razones claramente distintas, particularmente para dejarse ver y ser visto, para caer en el espejismo del narciso que se mira en un lugar de exhibición narcisista que es la pantalla como fuente engañosa, como antes le sucedía al Narciso primigenio. Bourdieu recordando la divisa de la Universidad de Berkeley nos dice que en la dinámica discursiva de la TV se torna más fuerte la idea de que: **"Ser, es ser visto"**. Y aquí, ser visto en televisión significa por supuesto, estar bien visto por los periodistas y por la llamada opinión pública por demás también construida al antojo y necesidades de dueños de los medios para los consumidores...

Pero ese deseo, ese sueño anhelado de ser visto en la TV lógicamente trae sus consecuencias, sus compromisos y en el mejor de los casos sus concesiones puesto que aquí, en este medio todo se controla, especialmente el tiempo como ya se dijo. No obstante, el autor de La Distinción, comparte la aseveración según la cual, la única opción válida no es negarse a aparecer en ella puesto que, salir en la TV hoy por hoy en determinados casos, se convierte en una especie de deber si esto es posible hacerlo en condiciones razonables, es decir superando esa censura invisible que implica la pérdida de autonomía que raya en el colaboracionismo político, ideológico o cultural latente en las reglas del juego las de la comunicación impuestas como reflejo de la coerción económica que ejercen propietarios y anunciantes en su enconada lucha por mantener los índices de audiencia.

La anterior posición se fundamenta en la idea de que la TV, teóricamente es un instrumento que ofrece la posibilidad de llegar a todo el mundo, o al menos a cientos de miles y millones de personas y, los investigadores, los científicos

de la naturaleza o de la sociedad, como **"funcionarios de la humanidad"** tienen como obligación difundir sus logros, incluso los alcanzados en el campo de la develación de estos mecanismos de manipulación en la televisión misma. Por eso llama la atención desde los siguientes interrogantes:

¿Lo que tengo que decir está al alcance de todo el mundo? ¿Estoy Dispuesto a hacer lo necesario para que mi discurso por su forma, pueda ser escuchado por todo el mundo? ¿Merece ser escuchado por todo el mundo? ¿Debería ser escuchado por todo el mundo? Estas cuestiones son importantes porque quienes ven la TV de manera crítica se hacen otras preguntas cuando aparecen en la pantalla estos personajes con imagen pública con opinión en reconocida en su campo así: ¿Tiene algo que decir? ¿Está en condiciones de decirlo? ¿Vale la pena decir aquí lo que está diciendo? En resumen: ¿Qué está haciendo aquí?...

Otra idea nodal del pensador francés en este ámbito es el relacionado con el cautiverio que sufren quienes por ser más o menos desvalidos culturalmente, quienes no leen ningún periódico de los llamados serios tienen a la televisión como única fuente de información y esta, haciendo uso de su monopolio informativo sobre las mentes le inducen a prestar la atención a las imágenes de sucesos fútiles que, para los editores, presentadores y periodistas si son importantes y por tanto le interesan a todos los gustos, generan consenso y ocultan las diferencias, volviendo los sucesos también elementos de distracción. La consecuencia oculta de este fenómeno es que el público televidente queda dividido³ entre quienes se **"tragan"** toda la superficialidad:

Entre estos se destacan: los programas, Gran hermano, Protagonistas de Novela, los romances del príncipe de Gales, la trágica muerte de Lady Diana, el sombrero y el poncho de Uribe Vélez o la toallita de Marulanda, para mencionar estos ejemplos muy frecuentes en nuestra tele y, quienes tienen acceso a la lectura de esos diarios llamados serios, en el supuesto de que lo sean, los que leen los periódicos internacionales, los que escuchan cadenas de radio extranjera, etc.

Lo extraordinario cumple el rol de **"ocultar mostrando"**, puesto que para los periodistas lo más importante es lo salido de lo cotidiano: incendios, inundaciones, asesinatos y sucesos varios que no son más que lo banal seleccionado con sus lentes particulares con los que organizan lo que se ve de una determinada forma y lo que no se ve, procurando dejar siempre la huella de lo sensacional, de lo espectacular incitando a la dramatización en un doble sentido: escenificando en imágenes un acontecimiento y exagerando su importancia,

2 P. Bourdieu. *Sobre la televisión*. Anagrama. Tercera edición. Barcelona, Pp.16-17. 2000

3 Bourdieu. *Op. Cit.* P. 18 - 22

• EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y MEDIOS •

su gravedad, su carácter dramático y trágico, por ejemplo, en nuestro país se volvió verdad esta aseveración, muy intencionada: **si no votamos por el referendo Colombia caerá en el abismo**. Lo dijo el presidente de la república, el ministro del interior y justicia, sus áulicos, también Turbay Ayala y eso es consenso en la prensa escrita, en la televisión y en la opinión pública, creada por ellos a fuerza de coerción y saturación de esa especie que no explican con fundamento, sino que repiten y repiten hasta el cansancio.

No sobra decir que esas imágenes: tomas, fotos con pie, caravana de colombianos amando a Colombia y viajando por ella escoltados con la seguridad de sus vidas garantizadas, etc. Dando nombre a las cosas que se ven, haciendo ver lo que

sea, creando, alumbrando al decir de Heidegger, pero también causando estragos o domesticando con simples palabras según sea el caso: islámico, terrorista, violento, intolerante, pluralista, amabilidad del presidente, la apertura del gobierno al diálogo... Con estas palabras los periodistas, especialmente en la televisión crean fantasmagorías, temores, fobias, en una palabra representaciones equívocas, hablando livianamente, sin reparar en la complejidad de los conceptos y sus implicaciones, ignorando incluso la responsabilidad en que incurrir. Todo esto porque la coerción de **la primicia informativa, la exclusiva** los acosa o ya forma parte de su intencionalidad expresa. Se trata entonces de hacer creer como verdadero y objetivo lo que se muestra, particularidad que posee la televisión, llamada **el efecto de la realidad** según los críticos literarios. Aquí en esta situación, **"me entran ganas de corregir cada palabra que dicen los presentadores, porque hablan a menudo a la ligera"**, se lamenta Bourdieu⁴

Estos efectos de una realidad dirigida y orientada desde la televisión poseen implicaciones sociales, políticas y éticas que desencadenan sentimientos y pasiones colectivas, muchas veces negativos como la xenofobias y el racismo, elaboraciones también sociales que, construidas desde el periodismo pueden provocar movilización o desmovilización en la sociedad, incluso nos dice Bourdieu, la televisión llega a romper la autonomía de campos como el político o el jurídico al poner en cuestión, en tela juicio los derechos de la autonomía de todos los campos de producción cultural sometidos a la coerción estructural del campo periodístico que a su vez, es cada vez más dominado por la lógica comercial que transmite a los demás universos a través de los índices de audiencias...

Veamos este ejemplo en que se apoya el investigador aquí comentado:

... En el mismo número de Actes de la Recherche en Sciences Sociales dedicado a la influencia del periodismo, el caso de la pequeña Karine. Se trata de una chiquilla del sur de Francia que fue asesinada. El modesto periódico local narra los hechos, la indignada protesta del padre, del hermano del padre, que organiza una pequeña manifestación local, de la que informa un periódico algo menos modesto, y luego otro. La gente dice: "¡Que horror, una niña! ¡Hay que reestablecer la pena de muerte!". Los políticos locales meten baza, y los más cercanos al Frente Nacional son los más excitados. Un periodista de Toulouse, algo más conciente, trata de poner en guardia: "Cuidado, esto es un linchamiento, hay que meditarlo." Los colegas a su vez denuncian la tentación



— Henry Castro —

de la justicia directa... aumenta la presión; y, al final, se vuelve a instaurar la cadena perpetua...⁵

Lo que aquí nos demuestra el pensador francés es que los medios de comunicación actuando como instrumento de información movilizadora surgen formas perversas de democracia directa. Es la lógica de la venganza, que moviendo estas pasiones colectivas transgrede la lógica de la relativa autonomía de los campos político y jurídico.

No olvidemos, por ejemplo, que el periodismo doméstico y especialmente la televisión, llama a votar en sus urnas virtuales en encuestas- no santas- a los compatriotas: si o no el gobierno respalda el fracasado golpe contra Chávez en Venezuela; si o no, A. Uribe Vélez debe responder con firmeza contra Lula da Silva en Brasil porque este mandatario no incluye a las FARC en la lista de terroristas; si o no, Colombia debe declarar la guerra a Nicaragua como solución al litigio relacionado con San Andrés y Providencia. ¿Qué más nacionalismo barato que éste? ¿Por qué nunca se preguntó con fundamento y a profundidad si respaldábamos o no la decisión de Uribe Vélez de pronunciarse a favor de G. W. Bush al invadir a Irak en su supuesta lucha contra el terrorismo? Ante esta masacre la televisión criolla se extasiaba mostrando la masacre bárbara del presidente imperial de los E.E.U.U. contra un pueblo que, de pronto no quería Sadam Hussein, pero tampoco quería y no quiere a los gringos como gobernantes y dueños del petróleo que les pertenece desde siempre.

Esbozemos entonces las ideas fuerza que circulan en este texto sobre la televisión de Pierre Bourdieu, no sin antes decir que no obedecen a ningún criterio de jerarquización sino más bien a una visión desde una lectura casi sin pretensiones.

- ❑ Los campos de producción cultural: artístico, Intelectual, Político, jurídico, tienen su autonomía en la medida en que sus propios agentes productores reconocen como válidos y legítimos a productos y productores, que son clientes y competidores entre sí. Entre ellos se juzgan, se critican, se combaten pero con conocimiento de causa, se enfrentan, pero con armas de instrumentos científicos, con técnicas, con métodos convalidados entre si y lo que ocurre en ello se puede comprender de forma directa a partir de factores internos.
- ❑ Estos campos de producción cultural se vuelven heterónomos, dejan colar las leyes del mercado para su funcionamiento. cuando muchos de sus productores introducen como fuerzas decisivas de sus acciones a otros agentes, externos, manipuladores, con su propia colaboración haciendo de caballos de Troya, generalmente por la debilidad de sus propios capitales culturales.

- ❑ Cuanto más autónomo y más rico en capital específico sea un productor cultural y se oriente más hacia su mercado restringido de competidores, tendrá más inclinación hacia la resistencia que impida la penetración heterónoma y cuanto menos capital estará más dispuesto al colaboracionismo, a destinar sus productos al mercado de la gran producción y a los poderes externos: iglesia, partido, periodismo televisión...
- ❑ El universo del periodismo y de la televisión en particular está sometido a la coerción del campo económico a través de los índices de audiencia. Y Este campo tan heterónomo, tan sometido a las imposiciones comerciales, se impone a su vez sobre todos los demás campos.
- ❑ Los productos de la televisión : imágenes y palabras además de la realidad misma, aunque pretendan reemplazarla, provocan imaginarios equívocos entre quienes no están a distancia de ellas y estos conducen a decisiones basadas en las pasiones trasgresoras de la racionalidad e incluso de la convivencia cuando se llega al extremo de cobrar venganza creyendo que se hace justicia, o en su defecto se actúa sumisamente ante políticas y acciones que le afectan al no poder comprender la dinámica interna de los mensaje que ocultan lo sustancial mostrando lo superficial.
- ❑ No todas las personas que alcanzan gran notoriedad pública, sean políticos o intelectuales a fuerza de aparecer en los medios, en la televisión, son necesariamente los modelos a imitar porque han sido construidos como imágenes, como íconos que venden características y propiedades que satisfacen al mercado y sus relaciones de monopolio, a través del monopolio de los medios.
- ❑ A pesar de todo lo anterior la respuesta no es simplemente aislarse de la televisión, negarse a salir en ella o a satanizar todos sus contenidos sino a buscar condiciones razonables, equitativas para participar de sus producciones y constituir un movimiento a favor de un periodismo cívico y crítico que permita a los periodista a trabajar con autonomía y a su público a luchar contra la dominación arrasadora del poder del dinero y de la simples relaciones comerciales.

Estos efectos de una realidad dirigida y orientada desde la televisión poseen implicaciones sociales, políticas y éticas que desencadenan sentimientos y pasiones colectivas, muchas veces negativos como la xenofobia y el racismo, elaboraciones también sociales que, construidas desde el periodismo pueden provocar movilización o desmovilización en la sociedad

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Jaime Jaramillo Uribe*Memorias intelectuales*

Editorial Taurus

Memorias y Biografía, CESO,
Universidad de los Andes, Bogotá, D.C. 2007*José Fernando Ocampo*

Jaramillo Uribe es uno de los historiadores más importantes de Colombia. Su obra más sobresaliente data de 1964, *EL pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Podría decirse que es el precursor de lo que se llamaría la escuela de la Nueva Historia que fue conformándose en las dos décadas siguientes, a la que pertenecerían Jorge Villegas, Jorge Orlando Melo, Javier Ocampo López, Germán Colmenares, Álvaro Tirado Mejía y tantos otros. En sus memorias intelectuales Jaramillo nos describe su trayectoria intelectual y su actividad profesoral en Colombia y Europa.

Distingo tres aspectos en estas memorias. Su trayectoria intelectual. Su trayectoria profesoral. Su trayectoria diplomática. Jaramillo nos va llevando con delicadeza, sin presuncio-

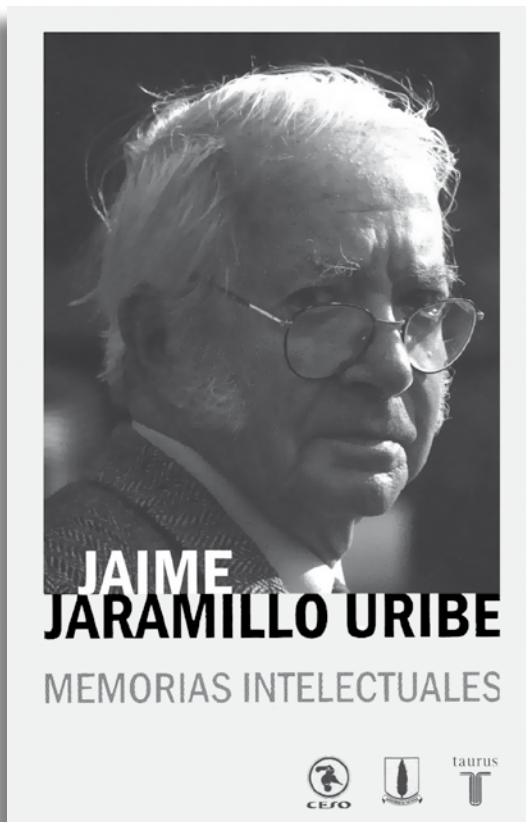
nes, pero con una erudición extraordinaria, a lo largo de su formación, de sus lecturas y de sus escritos. Nos hace una excursión por todos los clásicos de las ciencias sociales, de la literatura, de la poesía, y nos fija sus criterios sobre cada uno de los autores que examina. Como la mayoría de los que harán la primera escuela histórica colombiana que partieron del marxismo, lo abandonaron y se pasaron a los autores del capitalismo, Jaramillo se adelanta a esta evolución de la mayoría de los intelectuales colombianos de su generación. Por eso, casi no aborda los temas más candentes de la historia contemporánea. Su investigación en los archivos y en las fuentes lo lleva a una historia aséptica, sin mucho compromiso. Y, a la postre, su falta de compromiso intelectual, le abre el camino hacia la aceptación de la política dominante en Colombia.

Al mismo tiempo que un investigador, Jaramillo fue un profesor universitario que lo llevó comprometerse con la evolución de la universidad colombiana, primero en la famosa Escuela Normal Superior, después en la Universidad Nacional, para terminar en la Universidad de los Andes. Su actividad universitaria es brillante. Le toca vivir la gran transformación de la educación superior en el país y se convierte en un agente comprometido con ella en posiciones administrativas y académicas de gran responsabilidad. Sin embargo, ni la describe ni la juzga. Resulta sorprendente que hubiera sido capaz de atender su actividad investigativa de tanta brillantez con una de carácter administrativo de tanta responsabilidad, especialmente en la Universidad Nacional. Además, Jaramillo recorre universidades americanas y europeas como profesor visitante y como investigador.

Resulta extraño, pero es lo que sus memorias nos muestran, que hubiera tenido una actividad diplomática en diferentes etapas de su vida. ¿Por qué los gobiernos liberales y conservadores del Frente Nacional le nombran en cargos diplomáticos? Para Jaramillo esto resulta lo más natural. Así como que César Gaviria lo condecora. La Universidad Nacional y la de los Andes hacen lo mismo. Y por eso no es extraño que lo hubieran escogido para cargos de burocracia internacional en distintos niveles.

Las memorias de Jaime Jaramillo Uribe se leen con un deleite intelectual extraordinario, porque van conduciendo al lector en una forma u otra, por la evaluación de la historia de las ideas en Colombia. Su obra es de un gran mérito. Pero Jaramillo representa el típico intelectual no comprometido. Es decir, su obra parece transitar por el mundo sin romperlo ni mancharlo. Y, a la postre, su actividad personal, termina comprometida con el poder reinante, no importa cuál sea su característica y su trayectoria. Por eso, su obra intelectual no entra en contradicción con sus cargos diplomáticos. Impresiona la justificación con que Jaramillo renuncia a una oposición intelectual comprometida de izquierda, inclusive marxista, que es lo que le permite recibir en gran medida los honores y reconocimientos oficiales del poder reinante.

Por lo positivo y por lo negativo, se recomienda la lectura de esta obra. Agradable, sencilla, estimulantes en muchos aspectos intelectuales, muy bien escrita y fácil de leer.



Historias y Leyendas del Cielo

Germán Puerta Restrepo

Ilustraciones de Helena Melo

Panamericana Editorial, Bogotá, D.C. Abril de 2007



Dentro de los numerosos libros de literatura infantil y de literatura para niños presentados en la pasada Feria del Libro en Bogotá, D.C. *Educación y Cultura* destaca esta publicación que

gira alrededor de las leyendas sobre astrología y el universo. En forma amena y didáctica el autor, contando con las ilustraciones de H. Melo, se propone motivar a niños y niñas a indagar acerca del origen de los planetas, el sol, la luna, los astros y los fenómenos del cielo. *“Los mitos del cielo, seguramente se han tejido desde el instante en que el hombre comenzó a pensar. La creencia más generalizada en la antigüedad otorgaba a la bóveda celeste un carácter divino, regente de los fenómenos terrestres y de la vida y el destino de sus moradores. Así que detrás de las mitologías están las ideas básicas respecto al universo y la naturaleza de las cosas.”* El autor incluye la historia de los pilares del cielo, según la mitología china; la iluminación del mundo según los Mayas del antiguo México y Mesoamérica; el nacimiento de Osiris en un relato originado en Egipto; la expansión del universo según los Yoruba de Nigeria, y otros relatos de Grecia, Roma, Australia —entre otros— mitos que dan cuenta de la diversidad cognitiva y de percepciones de el mundo de diversos pueblos del planeta. Una oportunidad, para llevar a niños y niñas a *“tiempos muy lejanos, pero que también dejan lecciones de vida muy actuales.”*

Evaluación: del Ritual a la Arbitrariedad

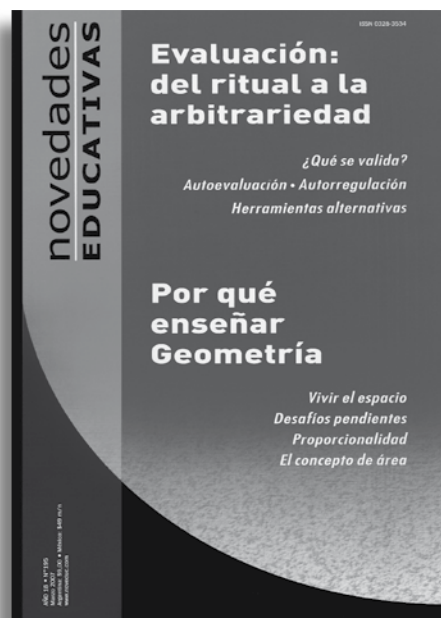
Pensar la evaluación

Los sistemas educativos utilizan diferentes mecanismos para controlar sus producciones y los modos y contenidos de evaluación que se aplican dan cuenta de las profundas concepciones que subyacen en ellos. Prescriben, a partir de estándares homogéneos, “lo que se espera encontrar”, lo que se mira, lo que se valida.

Los exámenes, las pruebas, constituyen los dispositivos más fuertemente establecidos y difíciles de cambiar desde una transformación profunda. El examen califica, clasifica y castiga, el examen implica una mirada normalizada. Es una técnica en la cual se comprometen el dominio del saber y del poder.

El dispositivo se fosiliza como ritual y se estudia para el examen, para un docente que se apropia del saber del alumno. Así, en las pruebas, la escritura como registro pasa a tener una importancia fundamental. El examen hace visibles a quienes somete; ilumina, muestra y expone éxitos y fracasos por igual.

Aunque las evaluaciones se rindan individualmente y los más modernos y progresistas “informes” de los alumnos pretenden dar cuenta de una “evolución personalizada”, ¿estos formatos realmente muestran qué saben los estudiantes? ¿Qué saberes poseen, desarrollan y construyen? ¿Qué conocimientos culturales portan y despliegan? El estigma pareciera prevalecer en las prácticas más tradicionales y en las más renovadoras.



www.lecturaalternativa.com



revnoveduc@lecturaalternativa.com

• AGENDA PEDAGÓGICA •

II Seminario Internacional:

Lenguaje y Saberes Infantiles

*Cátedra UNESCO 8 y 9 de Mayo de 2007
Universidad Distrital Bogotá, D.C.*

El pasado mes de mayo se desarrolló este Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO sobre Lenguaje y saberes infantiles. El seminario se convocó con la finalidad de socializar y dar a conocer los resultados de investigaciones que contribuyan a la formación académica de estudiantes, profesores y profesionales de distintos campos así como aportar a las discusiones que sobre la situación de la niñez se dan en este momento en el país así como aportar a la conformación de comunidades y redes de aprendizaje al fortalecimiento de grupos de trabajo, observatorios y semilleros de investigación relacionados con la infancia, la juventud y la familia.

Recordamos la participación de conferencistas como Evelio Cabrejo, Francisco Cajiao, Germán Muñoz, Flor Alba Santamaría, Alicia Rey, Gloria Patricia Peláez y Carlos Tejeiro, entre otros. En este encuentro se entregaron las memorias del Seminario del año 2006.

Mayores informes:

www.catedraunesco.org- catedraunesco@udistrital.edu.co con Eduardo Daza. Tel 3239300 Ext. 2711
Cátedra Paulo Freire Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, D.C.

Cátedra Paulo Freire

Con la finalidad de divulgar, discutir y propiciar un diálogo acerca de la obra de Paulo Freire, que permita la reflexión con la participación de distintos sectores de estudiosos de la pedagogía, la Universidad Pedagógica Nacional ha convocado a una serie de encuentros que se vienen desarrollando durante el año 2007. La agenda para el resto de este año es la siguiente:

- | | |
|------------------|---|
| 2 de agosto | Freire y la educación intercultural |
| 6 de septiembre | Educación popular y movimientos sociales en Latinoamérica |
| 4 de octubre | Paulo Freire y Antonio Gramsci |
| 1º. de noviembre | Paulo Freire, pedagogo del Siglo XXI |

Lugar: Aula Maxima Paulo Freire Universidad Pedagógica.
Hora: 5 p.m. a 8 p.m.

Mayores informes:

<http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/freire/catedrapaulofreire@pedagogica.edu.co>
dmgarcia@pedagogica.edu.co

VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional por la calidad de la enseñanza de las matemáticas

Convocado por Fundemar fundación marista para el desarrollo educativo y social Colegio Champagnat Popayán, m el

Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Departamental del Cauca, la Secretaría de Educación Municipal de Popayán y la Universidad del Cauca se desarrolló esta convocatoria en Popayán del 31 de mayo al 3 de Junio de 2007. Contó con la participación de docentes de matemáticas nacionales e internacionales. Mayores informes: matematicas@fundemar.org. Tel 3204087. Bogotá, D.C.

Entre los participantes recordamos a: Juan D. Rodino, de la Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/local/jgodino>; Joaquín Jiménez, Profesor visitante, impartiendo cursos de doctorado en varias Universidades: Sevilla, Granada, UAB, URV en España, ULB (Bélgica), Hebrea de Jerusalén (Israel), entre otras; Antonio José Lopes, César Augusto Delgado. Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Matemática (Instituto de Psicología; Centro de Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura, México, Carlos Trujillo. Presidente de la Corporación Escuela Regional de Matemáticas.

Entre sus ponentes destacamos 9: Jorge Castaño G. Director y autor de la propuesta "Descubro la matemática", Carlos Zuluaga, docente de matemáticas en varias instituciones de la Escuela Básica y Media y de la Educación Superior, Francisco Enríquez, profesor de la U. del Cauca, Gilberto Obando, docente de la U. de Antioquia, Yuly Vanegas (Universidad Externado de Colombia y Pedagógica Nacional), el Grupo de Matemáticas Educativa Universidad del Cauca; Bernardo Recamán, Julián Andrés Zúñiga (Profesor del colegio Champagnat de Popayán) Helmer Jesús Ruiz Díaz, Jorge Edgar Páez Ortigón, Clara Emilse Rojas Morales, Claudia Patricia Orjuela Osorio y Carlos Roberto Pérez Medina.

Seminario Transformación Pedagógica 2007 Secretaría de Educación Distrital SED

Como parte del Seminario de Transformación Pedagógica convocado por el IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, se desarrollarán sesiones con las siguientes conferencias:

Tema: Políticas educativas y transformación pedagógica. Conferencistas: Abel Rodríguez, Rosa María Torres y Juan Manuel Valdés. (Julio 25)

Tema: Territorio, memoria y transformación pedagógica. Conferencistas: Joaquín Molano, Abadio Green y Mario Peresón (Septiembre 6)

Tema: Niñas, niños, jóvenes y transformación pedagógica. Javier Sáenz y Sara Victoria Alvarado. (Noviembre 8)

Todas las conferencias se desarrollarán en el Auditorio Teresa Cuervo Borda del Museo Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Carrera 7 entre calles 28 y 29. Hora: 6 p.m. a 8 p.m.

Mayores informes e inscripciones:

www.idep.edu.co
nangel@idep.edu.co; osanchez@idep.edu.co

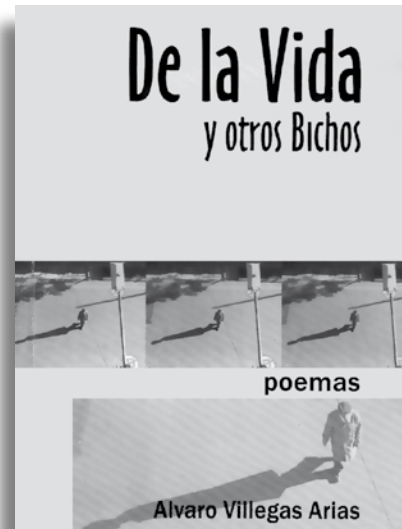
Alvaro Villegas Arias

De la vida y otros Bichos. Poemas

Editorial Propias Pulgas,
Medellín, Antioquia, (Colombia)

(alvillegas53@hotmail.com)

Natural de Medellín (1953), licenciado en educación, filosofía – historia y especialista en cultura política y pedagogía de los derechos humanos. Obtuvo el primer puesto en el Cuarto concurso Nacional de Poesía (DASC), 1981), Condecorado por SEDUCA con la gran cruz del Maestro en 1991. Ha recibido numerosos reconocimientos a su trayectoria poética, de la cual *Educación y Cultura* presenta a sus lectores un extracto de uno de sus cuatro libros.



Casi nada

*Para jugar con tu cabello
soy el viento,
para sostener tus pasos
soy la tierra,
para humectar tu beso
soy el agua,
para abrazarme a tu piel
soy el fuego,
para seguirte, mi amor,
yo soy tu sombra,
para hacerte feliz
yo soy tu cielo,
yo soy la eternidad y
soy el tiempo;
soy el amor que sueña
desde un montón de arcilla,
el eco que dejaron tus palabras,
el vacío que abrió tu soledad,
un cofre de recuerdos,
casi nada.*

Nunca y siempre

*Nunca y siempre,
los dos extremos
de una cuerda floja
las caras del amor,
complemento directo
de una oración sin verbo,
veleidades del sentimiento
que sin gobernar
los sentidos
dominan la razón.
nunca y siempre
no se oponen,
caminan tomados de la mano
como dos enamorados
sin mañana,
como tú y yo
que juramos
amarnos siempre,
y ahora nos gritamos
¡Nunca!*

Ya no te quiero

*Ya no te quiero. Es cierto.
el silencio hirió mi corazón
y la soledad lo fue envolviendo
hasta hacerlo impenetrable.
destruí todos los puentes
para contener el impulso
del regreso, fue cilicio
tu ausencia y tu recuerdo
flagelaba el alma
anclada a la fe inútil
de la espera. Ya no te
quiero. Es cierto.
Se fatigó mi esperanza
y se durmieron mis sueños
en una larga noche
en que naufragó
tu nombre. Ya no
te quiero. Es cierto.
Pero no te olvido.*



Muchacha con rosas
(frente a un cuadro de Jaime Olaya)

*Te traje entre su abril la primavera,
 muchacha vegetal, de musgo fresco,
 coronada tu sien con la guirnalda
 de verdes laureos y de rosas rojas,
 para rendir en ti honor a la tierra.*

*Eres el continente inmensurable
 donde fueron a errar todos mis sueños
 porque llevas en ti todos los nombres
 que pronunciaron con amor mis labios,
 porque en tus playas encalló mi barca
 y trasegando tus valles y montañas
 amé en tu cuerpo todos los abriles.
 huesos a malva, tomillo, hierbabuena,
 jazmín, violeta, crisantemos,
 a la tierra sexual que nos abriga
 cuando somos semilla o fruto seco;
 eres la eternidad y la quimera,
 el mismo sueño con distinto rostro,
 el volcán de mis años juveniles,
 la serena quietud de mis otoños,
 el recuerdo de ayer y la esperanza
 de un tardío amor que me recorre
 como un dolor de soledad por dentro.*

*En tu esbelta silueta de palmera
 o en tu mínima flor de limonero
 en tu pálido rostro de agarena
 en tu piel de durazno y en la noche*

*que se quedó prendida en tu cabello.
 Te amé porque eres todas y ninguna,
 porque el pincel que dibujó tus labios
 fue el mismo que pintó dolor y angustia
 en una caravana trashumante
 de los desplazados de la vida.*

*La misma mano que esculpió tus piernas
 y simuló dos capullos en tus senos
 fue la mano generosa del amigo
 que me salvó de mi primer naufragio.*

*Te quedaste mirando silenciosa
 colgada en las paredes de mi alcoba,
 te deslizas furtiva entre las sábanas
 o penetras sutil mi cuerpo y alma,
 muchacha vegetal de muslos blandos
 donde ha creado Dios el paraíso.
 Tal vez eres real, tal vez un sueño,
 tal vez eres el grito de la carne
 o la angélica visión adolescente
 de un platónico amor que se hizo eterno.*

*Amé en ti a todos mis amores
 y todas fueron tú, todas a una,
 porque tienes los nombres de la tierra,
 porque tu eterna vaguedad me abrumba,
 muchacha con rosas, vegetal criatura,
 en esta soledad interminable
 sois todas mis amadas y ninguna.*



Canción de amor para un Quijote

*No el errante manchego, No!
No el febril caballero de la lanza,
no vienes cabalgando el Rocinante
y ni siquiera traes escudero.
Sólo rompen tus sueños de justicia
la augusta soledad que te acompaña;
en vez de petos de acero te calzaste
una blanda armadura de paciencia,
no hay torneos ni retos, ni batallas,
en tu barco de Marte sólo ondea
un enjambre de banderas blancas.
No predicas la paz, tú la construyes
en tus enfermos sueños de quimeras;*

*defensor del amor, de la ternura,
de la cálida sonrisa de los niños
que arrancas a la muerte en las aceras.
Sólo tú contra el mundo, caballero,
como Alonso Quijano en otros tiempos,
ojalá no se cure tu locura
y sigas combatiendo contra
el frío de esos pequeños ángeles
caídos. Quijotiza a los Sanchos
que te miran, paladín de la luz
y la esperanza,
que todos podamos algún día
compartir tu corazón de don Quijote.*

Encuentro Local de la Cultura Afrocolombiana:

Bogotá D.C., Junio de 2007

Este Encuentro es un Proyecto del Fondo de Desarrollo Local de Santafé, La Alcaldía Local, La Junta Administradora Local y ejecutado por FUNCORES¹, el cual busca la difusión de las expresiones busca la difusión de las expresiones ar-



tísticas, artes y símbolos etnoculturales de las comunidades afrocolombianas de la localidad tercera de la ciudad capital. En esta ocasión, se ha propuesto desarrollar una convocatoria de Afrocolombianidad, opción que nos permite contribuir en la búsqueda de nuestra identidad como nación pluriétnica y multicultural que se reconoce en la diferencia y la soberanía cultural propia a cada grupo social.

El Encuentro: La realización del Encuentro Local de la Cultura Afrocolombiana tiene su fundamento en su origen comunitario, como resultado de lo que la misma comunidad ha propuesto dentro de los espacios de participación. De esta manera se hace uso del potencial artístico y cultural local y se genera la posibilidad a las minorías étnicas de la Localidad a manifestarse e incluirse activamente en el quehacer local y en el reconocimiento del papel fundamental que tienen en la conformación de la Nacionalidad. El Proyecto se desarrolló durante los meses de mayo y junio, con las siguientes actividades: Talleres de danza, Exposiciones itinerantes, inscripción y selección de artistas, selección de Personajes líderes, inscripción y selección de muestras gastronómicas y artesanales, Encuentro Local de la Cultura Afrocolombiana: El día domingo 24 de junio en el Mercado de Pulgas de San Alejo (Carrera 7 Calle 24, Bogotá, D.C.)



72

Rubén Darío Arroyo Osorio

Correo electrónico: gjavcon50@yahoo.com
Televisión y Educación
Pierre Bourdieu
Preferencias televisivas

09

Martha Yaneth Castillo

Correo electrónico: marthyc@hotmail.com
ANDERCOP
Decreto 230 de 2002

32

Mike Cole

Correo electrónico: mike.cole2@ntlworld.com
Transmodernismo
Marxismo y Cambio Social
Formación docente

21

José Emilio Díaz Ballén

Correo electrónico: jedb2005@yahoo.es
Decreto 230 de 2002
Educación básica y media

10

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

Correo electrónico: fipcapedagogiaconceptual@gmail.com
Promoción automática
Escuela de Summerhill
La escuela inteligente
David Perkins

60

Rodrigo Álvarez Restrepo

Correo electrónico: jaas1015@gmail.com
Biocombustibles
Biodiesel
Agroindustria
Fuentes de energía

44

FECODE

Correo electrónico: www.fecode.edu.co
XVIII Congreso de la Federación
Colombiana de Educadores
Política Educativa

65

Judith María Garzón Sánchez

Correo electrónico: jumaria49@yahoo.es
Instituto de Promoción Social, Villeta
Aprendizaje
Matemáticas
Graffiti

49

Gloria Inés Ramírez

Correo electrónico: gloriainesramirez_senado@yahoo.es
Audencia Pública del Plan Decenal abril 19 de 2007
Derecho a la Educación
Calidad
Género

26

María Francy Zalamea Godoy

Correo electrónico: frazal@hotmail.com

María Yadila Zalamea de Álvarez

Correo electrónico: jedv2005@yahoo.es
SINDODIC / Plan de estudios interactivo
Decreto 230 de 2002 PEI
Cumbre del Milenio



EDUCACIÓN Y CULTURA



¡Por la Defensa de la Educación Pública!

¡Contra el Asalto a las Transferencias!



1982 – 2007
Movimiento Pedagógico Colombiano