

# EDUCACIÓN Y CULTURA



## La privatización de la educación en Colombia y Chile

- La desinstitucionalización del Estado y la educación contemporánea
- La Ley 1381 de 2010: etnoeducación e interculturalidad



40

## Efraín Alzate Salazar

Correo electrónico: [poemasapasionados@yahoo.com](mailto:poemasapasionados@yahoo.com)  
Bicentenario de la Independencia  
Historia de Colombia  
Simón Bolívar

61

## Amanda Cortés Salcedo

Correo electrónico: [amandacortes2006@yahoo.es](mailto:amandacortes2006@yahoo.es)  
Desinstitucionalización del Estado  
Guillermina Tiramonti  
Argentina

45

## Sergio De Zubiría Samper

Correo electrónico: [sergiodezubiria@gmail.com](mailto:sergiodezubiria@gmail.com)  
Etnoeducación  
Interculturalidad  
Ley 1381 de 2010 (Ley de lenguas)

18

## Jairo Estrada Álvarez

Correo electrónico: [jhestradaa@gmail.com](mailto:jhestradaa@gmail.com)  
Privatización de la educación  
Ley 1294 de 2009  
Decreto 2355 de 2009  
Contratación del servicio educativo

25

## Víctor Orlando Gaona Rosas

Correo electrónico: [vigarospresidente@hotmail.com](mailto:vigarospresidente@hotmail.com)  
Privatización  
Reformas educativas

16

## Pablo Gentili

Correo electrónico: [pablo@lpp-uerj.net](mailto:pablo@lpp-uerj.net)  
Neoliberalismo  
Mercado  
Privatización

66

## Javier Guerrero Rivera

Correo electrónico: [javiguer66@hotmail.com](mailto:javiguer66@hotmail.com)  
Análisis crítico del discurso (ACD)  
Medios de comunicación  
Maestros y representaciones

25

## Luis Grubert

Correo electrónico: [luisgrubert@yahoo.es](mailto:luisgrubert@yahoo.es)  
Privatización  
Reformas educativas

73

**Rubén Hernández Barbosa**  
**Amparo Beatriz Vargas**  
**Betty Chorny de Salah**  
**Carolina Merizalde Estupiñán**  
**Diana Patricia Céspedes Jaramillo**  
**Dora Cecilia Ossa Aristizábal**  
**Gustavo Moreno Rodríguez**  
**Magdalena Chona Albarracín**  
**Marco Barrero Cubillos**  
**Martha Inés Rojas Molina**  
**Natalia del Rocío Ávila**  
**Néstor Raúl Buitrago Pulido**  
**Olga Lucía Barragán Moreno**  
**Pilar Tabares Salcedo**

Correo electrónico: [rbjd@hotmail.com](mailto:rbjd@hotmail.com)  
Ciencia en Familia  
Ciencias Naturales  
Educación Ambiental  
Gimnasio Moderno

34

## Jorge Inzunza

Correo electrónico: [jinzunzah@gmail.com](mailto:jinzunzah@gmail.com)  
Privatización de la educación  
Chile  
Neoliberalismo  
Segregación educativa

55

## José Darwin Lenis

Correo electrónico: [jodarme@universo.com](mailto:jodarme@universo.com), [jose.lenis@cali.gov.co](mailto:jose.lenis@cali.gov.co)  
Educación Pública  
Desarrollo Humano  
Pedagogía y Escuela  
Autonomía

66

## Elsa María Ortiz Casallas

Correo electrónico: [eortiz112012@hotmail.com](mailto:eortiz112012@hotmail.com)  
Análisis crítico del discurso (ACD)  
Medios de comunicación  
Maestros y representaciones

45

## Mayra Ortiz

Correo electrónico: [mayraortizm@gmail.com](mailto:mayraortizm@gmail.com)  
Etnoeducación  
Interculturalidad  
Ley 1381 de 2010 (Ley de lenguas)

61

## Anny Ocoró Loango

Correo electrónico: [annyocoro@hotmail.com](mailto:annyocoro@hotmail.com)  
Desinstitucionalización del Estado  
Guillermina Tiramonti  
Argentina

50

## Sohely Rúa Castañeda

Correo electrónico: [ciudadanalaboral@ens.org.co](mailto:ciudadanalaboral@ens.org.co)  
Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA  
Ciudadanía laboral juvenil  
Perspectiva de género en la escuela

## EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 7 Editorial

## DEBATE

- 10 La Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009: La privatización de la educación

## TEMA CENTRAL:

### PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

- 16** La privatización de la educación: diez cuestiones  
*Pablo Gentili*
- 18 Privatización y mercantilización de la educación pública estatal. Otra muerte anunciada: A propósito del Decreto 2355 de 2009  
*Jairo Estrada Álvarez*
- 25 La privatización de la educación pública: endógena y exógena  
*Víctor Orlando Gaona Rosas*  
*Luís Grubert*

## INTERNACIONAL

- 34 Espejismos de igualdad: privatización y segregación educativa en Chile  
*Jorge Inzunza H.*

## 1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA

- 40 La contra-historia del Bicentenario  
*Efraín Alzate Salazar*

## ACTUALIDAD

- 45 Ley de lenguas, etnoeducación e interculturalidad  
*Sergio De Zubiría Samper*  
*Mayra Ortiz*
- 50 Una semilla para el PEPA: Ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género en la escuela  
*Sohely Rúa Castañeda*
- 55 La educación pública a contracorriente, una relación entre desarrollo humano, pedagogía y escuela  
*José Darwin Lenis Mejía*

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 61 La desinstitucionalización del Estado y la educación contemporánea: Entrevista a Guillermina Tiramonti  
*Anny Ocoró Loango*  
*Amanda Cortés Salcedo*
- 66 Maestros, representaciones y medios de comunicación  
*Javier Guerrero Rivera*  
*Elsa María Ortiz Casallas*

## AUTONOMÍA ESCOLAR

- 73 La ciencia en familia  
*Docentes del Colegio Gimnasio Moderno, Bogotá, D.C.*

## ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

## AGENDA PEDAGÓGICA

REVISTA  
**EDUCACIÓN** Fecode  
**Y CULTURA**



Revista trimestral del Centro de Estudios  
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación  
 Colombiana de Educadores FECODE  
 Julio de 2010 No. 87 • Valor \$12.000

**DIRECTOR**

Senén Niño Avendaño

**CONSEJO EDITORIAL**

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,  
 Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando  
 Ocampo

**EDITORA**

María Eugenia Romero

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín

Archivo Prensa Fecode

ONIC Centro de Documentación - Archivo histórico y fotográfico

María Eugenia Romero

Fotografía de Portada N° 87: Caricatura Kekar (César Almeida)

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DISEÑO**

Zetta Comunicadores S.A.

**DIAGRAMACIÓN**

Andrea Salazar y Sandra González  
[www.diagramacion.com](http://www.diagramacion.com)

**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

**IMPRESIÓN**

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**

Carrera 13 A N° 34 - 36

Teléfonos: 338 1711- 245 8155

Línea Gratuita: 01-8000-12-2228

Telefax: 232 7418

Bogotá, D.C., Colombia

[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

correo electrónico: [revedcul@fecode.edu.co](mailto: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 de las políticas públicas en educación y 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 cinco 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.*

**Apreciados lectores y lectoras:**

La Revista *Educación y Cultura*, su Director y su Consejo Editorial saludan y felicitan a todo el magisterio con ocasión del *Día del Educador Colombiano* celebrado el pasado 15 de mayo, fecha en la cual preparábamos la presente edición. Valga la oportunidad para hacer un llamado a todos ustedes a cerrar filas en torno a la Defensa de la Educación Pública tan golpeada por la ola privatizadora que impulsa el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

La doctrina neoliberal acuñada por Milton Friedman (1912-2006), Friedrich Hayek (1899-1992), y puesta en ejecución por Augusto Pinochet, Margaret Thatcher, Ronald Reagan, Alberto Fujimori y Álvaro Uribe, entre otros, constituye el principal enemigo del Estado Social de Derecho; los dueños del capital internacional lograron colocar al Estado y a la sociedad al servicio del mercado; los conceptos de competitividad, intermediación, desregulación, mercancía, privatización, se han entronizado en el mundo de la economía y de la política. Sólo un movimiento emancipador que retome el concepto original de la política, equidad, y democracia puede hacerle frente a esta arrasadora concepción que tanta miseria y exclusión le ha traído al planeta, eso sí en beneficio de las minorías conductoras de ese vergonzoso e inhumano modelo, mal llamado, de desarrollo. Afortunadamente países como Argentina, Uruguay, Brasil, Ecuador, Venezuela, Nicaragua, República Dominicana y otros de Europa y Asia nos convencen que es posible dominar la brutal bestia.

Colombia, Chile y México, vienen siendo objeto de atención especial por parte del Banco Mundial como centros pilotos para el impulso de la privatización educativa, mediante la intermediación de los recursos destinados al sector.

En Chile el neoliberalismo aplicado a la educación desde la época de la dictadura de Pinochet sigue vigente; veinte años de gobiernos democráticos no fueron suficientes para revertir la municipalización, como tampoco para disminuir escuelas privadas subsidiadas por el Estado cuya matrícula alberga hoy más de cincuenta y siete por ciento (57%) del estudiantado del país; ahora los partidos derechistas regresaron al poder en medio del desencanto popular con los gobiernos de la post-dictadura.

En Colombia, también la Derecha se afianza en el poder, así lo demuestran los resultados electorales del 14 de marzo, 30 de mayo y 20 de junio; será un Congreso de la República con mayorías gobiernistas dirigido por Juan Manuel Santos, nuevo Presidente de la República; quienes continuarán con el programa neoliberal previsto en las agendas del Banco

Mundial y demás organismos multilaterales que representan el gran capital internacional, agendas que para la educación contemplan antisociales acciones que vienen desarrollando, veamos algunas de ellas:

En la Educación Pública Superior se asfixian y restringen drásticamente los presupuestos universitarios con el recorte de los aportes estatales, lo que conlleva el traslado de la carga operativa a los bolsillos de los padres y estudiantes mediante el incremento del costo de matrículas y de derechos académicos. En los últimos tiempos viene ganando terreno la idea de otorgar una suma per cápita por alumno, ello significa repetir la historia de la Educación Básica y Media.

La Educación Preescolar, Primaria y Secundaria ha sido objeto de agresivos recortes presupuestales mediante reformas constitucionales como los Actos Legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007; se adoptó la política del subsidio a la demanda y para ello se estableció un insuficiente per cápita por alumno que congeló la construcción de nuevas aulas, paralizó el crecimiento de la planta de personal docente y administrativo, hacinó a los estudiantes en estrechas aulas, sobrecargó de trabajo a los maestros; todo lo anterior generó *"fallas de Estado"* en la oferta educativa oficial, que le ha servido al gobierno como justificación para la privatización de la educación.

De otra parte, se viene poniendo en práctica un incoherente Sistema de Evaluación de la calidad educativa mediante –al menos dos mecanismos–, las evaluaciones censales externas a los estudiantes y la acreditación de las instituciones educativas. El primero, orientado a medir el impacto en los estudiantes de las competencias y estándares impuestos por el Ministerio de Educación. El segundo mecanismo es el de la certificación del cumplimiento de los requerimientos hechos por los empresarios en orden a satisfacer las necesidades del mercado laboral. Los dos mecanismos están íntimamente ligados con el propósito de generar una *"segunda falla de Estado"* en cuanto a la pertinencia y la calidad de la educación pública como otra justificación de la política privatizadora.

Es ya vieja costumbre del gobierno atentar, desprestigiar y generar crisis en las instituciones públicas (empresas estatales, salud, pensiones, educación), es decir, el propio Estado patrocina y propicia las *"fallas de Estado"* para que la mano invisible del mercado aparezca como única alternativa de solución, esta criminal estrategia que atenta contra el Estado Social de Derecho en materia educativa ahora cuenta con nuevos instrumentos jurídicos que le dan mayor vigor, para eso se expidió la Ley 1294 de 2009 y su Decreto Reglamentario 2355 de 2009.

Dice el Art. 1º del mencionado decreto: *"El presente decreto reglamenta la contratación del servicio público educa-*

*tivo por parte de las entidades territoriales certificadas. Los Departamentos, Distritos y Municipios certificados podrán celebrar contratos.... cuando se demuestre la insuficiencia (léase las fallas de Estado) para prestar el servicio educativo en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción";* el subrayado y el entre paréntesis es mío. El Art. 2º deja al desnudo, sin rubor ni vergüenza la mercantilización de la educación pues ya no se contratará con entidades sin ánimo de lucro, sino con personas de derecho público o privado que presten o promuevan el servicio de educación formal.

La primera forma de privatización denominada concesión del servicio público educativo, se hará aplicando el numeral 4º del Art. 32 de la Ley 80 de 1993; norma que ha permitido el saqueo de recursos naturales (petróleo, carbón), entrega de la infraestructura vial y aeroportuaria, a manos de los grandes consorcios. Hasta ahora en los contratos por concesión, los entes territoriales pueden aportar infraestructura física o dotación, pero en adelante se autoriza al contratista, llamado concesionario, a construir, comprar total o parcialmente la infraestructura y dotación cuyos costos se imputarán al valor del contrato, estas condiciones tan arbitrarias son aún más leoninas a las establecidas en los contratos de concesión con que se ha saqueado a ECOPELROL.

El valor del contrato de concesión de la educación se determinará multiplicando el valor asignado por estudiante según la tipología, por el número total de alumnos; se agregan las cuantías asignadas por calidad, más los gastos adicionales para la compra o construcción de infraestructura y dotación. Afirmemos que esta modalidad de privatización es una manera descarada de enriquecer a los concesionarios sin ningún tipo de inversión por parte de éstos. Semejantes contratos serán apetecidos por muchos; la escogencia del oferente para convertirlo en concesionario estará atravesada por todo el arsenal de triquiñuelas, componendas y cohechos; en todo caso, con el presupuesto de la educación se alimentará la corrupción de los mercaderes de la educación y de los determinadores de la contratación.

La segunda modalidad de privatización denominada *Contratación para la Prestación del Servicio Educativo* se regirá por lo establecido en el literal h del numeral 4 del Art. 2º de la Ley 1150 de 2007 que permite la contratación directa en la *"prestación de Servicios Profesionales y de Apoyo de Gestión, para la ejecución de trabajos artísticos que sólo puedan encomendarse a determinadas personas naturales"*; se concreta de esta forma una descarada manipulación de las normas para dar vía libre a la privatización de la educación asignando a dedo los beneficiarios de estos contratos, cuyo valor será el resultado del per cápita por estudiante, calculado con base en los componentes de la canasta educativa ofrecidos, multiplicado por el número de estudiantes atendidos. De acuerdo

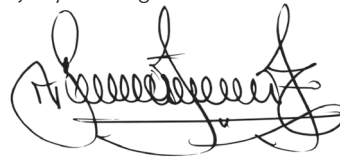
con dicha fórmula, estos contratos serán tan jugosos como los contratos de concesión.

Para asegurar esta asignación caprichosa, se establece un procedimiento maniqueo orquestado desde el Ministerio de Educación en la conformación del Banco de Oferentes, pues es un vulgar remedo de transparencia toda vez que *a dedo* se selecciona el oferente a contratar. Debido a que este arbitrario procedimiento se repite cada año, los alumnos quedan en la total incertidumbre de continuar sus estudios en un solo establecimiento educativo, condenándolos a ser estudiantes nómadas.

La tercera modalidad de privatización ha sido denominada por el gobierno *“Contratación de la Administración del Servicio Educativo con las Iglesias y Confesiones Religiosas”* que de entrada nos devuelve al Siglo XIX cuando la educación era controlada por la Iglesia Católica, circunstancia que produjo una amplia movilización política y social; recordemos que ésta fue una de las causas de las guerras civiles de ese siglo, la denominada Guerra de los Conventos (1839-1842). Esta contratación está dirigida a sustituir las plantas de personal

docente directivo (rectores, coordinadores) de aquellas instituciones educativas que presenten *“fallas de Estado”* derivadas de los resultados insatisfactorios en las Evaluaciones Censales Externas.

Apreciados lectores: la Educación Pública colombiana se encuentra en inminente peligro, la ola privatizadora se extiende por todo el país; algunas autoridades departamentales y locales de los entes territoriales certificados se encuentran hoy dominadas por el influjo neoliberal y se han convertido en furibundos defensores de tan nociva política privatizadora; sólo un movimiento nacional de lucha contra esta antisocial política educativa podrá salvar de las garras neoliberales a la educación pública como derecho fundamental de nuestros hijos y de las generaciones futuras.



**SENÉN NIÑO AVENDAÑO**  
Presidente de Fecode

# La educación pública es un derecho: ¡Impedir su privatización es defenderla!

*La conversión de la educación en una mercancía, pasa también por la transformación de sus lógicas, de sus contenidos y de su identidad pedagógica e institucional. La injerencia del mercado actúa discursivamente sobre la escuela, mediante el lenguaje coactivo sobre el capital humano, la competitividad, los estándares curriculares, las competencias, la admisión en la escuela de los modelos empresariales para su organización, la productividad, la acreditación de calidad, la certificación, las evaluaciones externas y masivas y los modelos estándar de control interno*

*Los efectos de la privatización de la educación no se hacen esperar. La presión del mercado y la adopción estatal de la intermediación, hacen de la privatización de la educación un mecanismo que genera la negación del derecho a la educación, la pérdida de la autonomía escolar y la proletarianización del profesorado.*

La Ley 1294 de 2009 y el Decreto 2355 del mismo año, son la mayor ofensiva por la privatización y mercantilización de la educación pública en Colombia. Estas normas introducen un giro en la forma como se venía dando la privatización de la educación en nuestro país; con ellas se concreta, de manera directa, un viejo propósito que el neoliberalismo no había logrado desarrollar: convertir la educación en bien económico y transformar lo público en privado.

La educación privada, tiene desde tiempo atrás, una constante presencia en el país. Pero la mayor parte del tiempo, la educación pública coexistió de forma paralela con la privada y en ámbitos claramente separados. El auge de las políticas neoliberales, a comienzo de la década de 1990, cambió esa situación. El despliegue de teorías neoinstitucionales, impulsadas bajo la tutela del Banco Interamericano de Desarrollo BID, representan el inicio de sucesivos intentos por desvirtuar lo público y buscar los medios para debilitar la función del Estado.

Las llamadas "reformas institucionales" son el telón de fondo de propuestas que, desde hace veinte años, buscan transformar el papel del Estado y entregar sus responsabilidades y funciones al sector privado. La descentralización a ultranza, la municipalización, la autonomía financiera de las instituciones, la reforma administrativa del Estado y la idea del "nuevo colegio", forman parte de ese conjunto de estrategias diseñadas para disminuir el tamaño y el rol del Estado y poner en ejecución su suplantación por cuenta de la ejecución privada. Estas reformas fueron adoptadas por el Plan de Desarrollo de Andrés Pastrana (que afortunadamente fracasó) y también estaban implícitas en la concepción del derrotado referendo uribista.

Pero la agresiva iniciativa de la vertiente neoinstitucional del neoliberalismo no cesó sus acciones por corporativizar el Estado, privatizar la función pública y mercantilizar la educación. Las reformas a las transferencias abren las vías para las nuevas formas de privatización de la educación pública. El Acto legislativo 01 de 2001, el Acto legislativo 04 de 2007, la Ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007, son el contexto normativo que sirve para la expedición de la Ley 1294 y del Decreto 2355 de 2009. Así se impulsa la erosión de lo público, su entrega a lo privado y la conversión de la educación en una mercancía, es decir, en su concepción como un bien económico transable. Las diferentes figuras de la intermediación en la atención del sistema educativo son modalidades de la entrega de lo público a la administración privada. La noción de servicio público sirve como estrategia que hace que la atención de la educación sea una mercancía denominada: "prestación del servicio".

Se renuncia así, a la idea de la educación como un derecho y se genera la posibilidad que le permite al sector privado la comercialización de la educación a través de las figuras de intermediación: concesiones, contratación, administración del servicio por particulares o confesiones religiosas, convenios y subsidios a la demanda.

Con ello, se rompe la separación de lo público y lo privado, porque a través de las concesiones, la administración, la contratación o los convenios, lo privado asume el espacio, el rol y las funciones de lo público. Se crea un proceso de simbiosis en el cual lo privado ejerce su acción en el escenario de lo público, pero lo privado copta mayor parte del espacio que le corresponde a la esfera pública; además, lo privado se patrocina y financia con los recursos del erario público. La educación se vuelve una mercancía porque es ofertada por el sector privado y comprada por el Estado, de tal modo que los recursos públicos se convierten en factor de la tasa de ganancia y acumulación de riqueza del sector privado. El Estado mismo entra en un proceso paulatino de privatización.

Pero, además de crear el negocio, los gobiernos neoliberales buscan cómo favorecerlo, sostenerlo y hacerlo crecer; y para eso, junto con las modalidades de intermediación, desarrollan otros medios para lograr que el presupuesto público sea entregado al afán de lucro de los particulares. Las concesiones, la contratación, la administración del servicio, la adjudicación de estudiantes en convenio, crean el negocio; los programas de ampliación de cobertura, de retención escolar y gratuidad de la educación son utilizados para sostenerlo. Las medidas que permiten avanzar en la conquista del derecho a la educación, son manipuladas, distorsionando su significado en un sentido distinto de la noción del derecho, y son puestas al servicio de la privatización y mercantilización de la educación.

Desafortunadamente, en el diseño de estos programas de cobertura y gratuidad, además de la consabida demagogia del gobierno, se establecen una serie de prerrogativas, con las cuales, previamente se ordena que los recursos para la financiación de estos programas sean destinados para enriquecer al sector privado; la implementación de estos programas se otorga preferencialmente en instituciones particulares con las cuales se han negociado convenios, subsidios o concesiones. Pudiendo utilizar estos recursos para ampliar la cobertura en la educación pública, y beneficiar con el programa de gratuidad de la educación, a estudiantes de las instituciones educativas oficiales, se opta por favorecer los convenios y las concesiones, asegurando la política de hacer de la educación

un bien económico al servicio de la ganancia y del lucro del sector privado.

Al sector privado se le crean oportunidades para ampliar su oferta y radio de acción, y se le brinda mayor y mejor infraestructura construida con recursos públicos; mientras que al sector público se le deterioran las condiciones, se le disminuye la demanda por efecto de la competencia desventajosa con el sector privado, se le cierran oportunidades y se impide que tenga la posibilidad de contar con medios para que su oferta pueda aumentar. Adicionalmente, con ayuda de la prensa, se estigmatiza su labor, valorando insuficientemente todas las dificultades que tienen para lograr que sus estudiantes obtengan buenos resultados en las evaluaciones masivas tipo ICFES o SABER, diseñadas para estudiantes que no poseen problemas de tipo social o económico como el que afecta a las poblaciones estudiantiles del sector público.

El creciente mercado de servicios educativos cuenta con todo el apoyo gubernamental para su crecimiento y prosperidad; en cambio, por la propia acción estatal, la oferta pública está amenazada, es objeto de disminución y destinada a su liquidación, por las agresivas políticas de ajuste fiscal, que día a día deterioran su infraestructura, recortan su radio de acción y hacen más precarias las condiciones necesarias para la tarea de formar. Todo ello es parte de la estrategia para posicionar el mercado y sacrificar lo público con el fin de clausurarlo. La privatización se ensambla sobre la base del desprestigio de lo público.

La conversión de la educación en una mercancía, pasa también por la transformación de sus lógicas, de sus contenidos y de su identidad pedagógica e institucional. La injerencia del mercado actúa discursivamente sobre la escuela, mediante el lenguaje coactivo sobre el capital humano, la competitividad, los estándares curriculares, las competencias, la admisión en la escuela de los modelos empresariales para su organización, la productividad, la acreditación de calidad, la certificación, las evaluaciones externas y masivas y los modelos estándar de control interno. Así, se obliga a las instituciones educativas a incorporar otras formas de organización y unos referentes de dirección para la formación y la enseñanza, claramente emparentados con las nuevas modalidades de funcionamiento del capital, los requerimientos del mundo del trabajo tercerizado, flexible y precarizado, y la voraz economía del libre comercio.

Este proceder, privatiza la institución educativa, su papel y los contenidos de la enseñanza. Existe una prisa desmedida por lograr que la esfera de la privatización entre a for-



mar parte de la lógica interna que cohesiona y da sentido al quehacer de la escuela. Es la apertura de un terreno, de un campo de acción social y cultural que privatiza la escuela, el conocimiento y el ser humano. Colabora con todo ese aparataje de tecnicismo y tecnocracia, la proliferación (también privatizada) del mercado de asesorías, auditorías y evaluaciones externas. Los efectos de la privatización de la educación no se hacen esperar. La presión del mercado y la adopción estatal de la intermediación, hacen de la privatización de la educación un mecanismo que genera la negación del derecho a la educación, la pérdida de la autonomía escolar y la proletarización del profesorado.

El derecho a la educación se niega porque la privatización genera mecanismos de exclusión y de segmentación social; y, porque su práctica produce resultados sociales que acrecientan la desigualdad, la discriminación, y la selección social dentro de la población. La autonomía escolar desaparece por la presión de los valores del mercado y por la imposición de los modelos ideológicos del sector privado y de las concesiones religiosas que asumen la contratación y administración de la educación. Finalmente, la privatización de la educación profundiza el deterioro de las condiciones de la profesión docente y conlleva a la proletarización del profesorado con un exagerado menoscabo de sus condiciones laborales y su

salario, por efecto de la aplicación de las políticas de ajuste fiscal; y en el sector privado, en donde operan las distintas modalidades de intermediación, constantemente se niegan los derechos laborales y profesionales y se acrecienta al máximo la indiscriminada explotación laboral de los docentes.

En este panorama es crucial la lucha político-pedagógica por la defensa de la educación pública. En esa medida, es vital desencadenar procesos de resistencia y transformación académica y política. Por eso, es urgente consolidar el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA como un modelo distinto y de confrontación con la educación neoliberal y privatizadora. En lo político, es urgente constituir los comités de defensa de la educación pública y propiciar con ello, tareas organizativas y políticas que permitan que la comunidad educativa se oponga a los procesos de privatización en todos los municipios y ciudades del país, hasta consolidar una dinámica nacional de impugnación y resistencia a la privatización. Los comités por la defensa de la educación pública, sus tareas de organización, difusión y propaganda, tendrán como responsabilidad aglutinar la comunidad educativa y preparar los procesos de formación, organización y movilización que son necesarios para avanzar en la defensa de la educación pública como un derecho y no como una mercancía.



*Es crucial la lucha político-pedagógica por la defensa de la educación pública para lograr un modelo distinto y de confrontación con la educación neoliberal y privatizadora.*

- **DEBATE** - La Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009:  
La privatización de la educación •

# La Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009: La privatización de la educación

Se ha configurado el neoliberalismo como política del Estado colombiano; como tal, se impone su empequeñecimiento social por cuanto reduce la democracia y la equidad al juego social de la oferta y la demanda, es decir, a las leyes del mercado, sin tener en cuenta las condiciones sociales y de calidad de vida de la población, las condiciones de pobreza, de desempleo, lo que implica la menor responsabilidad social del Estado.



10

## Revista Educación y Cultura<sup>1</sup>



¿Cómo se afecta el derecho a la educación con la expedición de la Ley 1294 de 2009 y el Decreto 2355 de 2009 que reglamentan la contratación del servicio público educativo?

### Alfonso Tamayo<sup>2</sup>

La expedición de esta legislación afecta el derecho a la educación y desfigura su naturaleza como bien público, de carácter social, tal como está consagrado en la constitución nacional. Primero, porque reconoce y legitima la “insuficiencia” de las políticas de cobertura y calidad. Segundo, porque descarga en el sector privado una responsabilidad social que compete al Estado y tercero, porque abre la puerta a una política neoliberal que piensa la educación como una mercancía sometida al libre juego de la oferta y la demanda. Y por último, porque delega el servicio educativo a condiciones contractua-

les que solamente garantizan lo mínimo por estudiante según criterios empresariales de control, rendimiento y eficiencia. No importan los fines, los contenidos, las metodologías, las formas de evaluación...aquí lo que interesa es el costo.

### Mario Hernán Colorado<sup>3</sup>

Considero que la expedición de la Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009, *per se*, no son los que afectan el derecho a la educación, pues en realidad estas normas refrendan una política nacional impuesta desde la concertada reforma educativa, tanto en la extinta Ley 60 de 1993 (art 8º) como en la propia Ley 115 de 1994 (Art. 63 y 200), luego en la Ley 715 de 2001 (Art. 27). Dicha política, so pretexto de la insuficiencia de las instituciones oficiales, impulsa la intermediación de particulares en la prestación del servicio por parte del Estado; con ello se afecta el derecho a la educación, pero no como el simple derecho a educarse, sino el derecho a una educación estatal, gratuita y de calidad, puesto que el impulso de tal política se hace en detrimento de mayor inversión en infraestructura digna a cargo del Estado. Aunque

<sup>1</sup> A pesar de haber enviado la invitación con la debida antelación, no fue posible obtener una respuesta a las preguntas del Debate por parte del Despacho de la Ministra de Educación Nacional.

<sup>2</sup> Filósofo. Profesor de la Facultad de Educación y de Postgrado. Universidad Pedagógica de Colombia, UPN, Bogotá, D.C. Fue director del CEID de Boyacá. Correo electrónico: [tamayoalfonso@hotmail.com](mailto:tamayoalfonso@hotmail.com).

<sup>3</sup> Secretario de Educación, Cali, Valle. Correo electrónico: [mhcolorado@yahoo.es](mailto:mhcolorado@yahoo.es) ; [mariohcolorado@yahoo.com](mailto:mariohcolorado@yahoo.com).

ciertamente estas reglamentaciones no son lo único que afecta el derecho a la educación; cada agente del sistema educativo –según como cumpla su rol– afecta este derecho. Ejercen su papel en afectar este derecho, tanto el gobierno nacional a partir del desarrollo de la política de asignación de recursos –como los gobiernos regionales y locales, debido a la forma como administran el sistema a su cargo–; también lo afectan los directivos docentes, en cuanto al cumplimiento de sus responsabilidades frente a las instituciones y los propios docentes, según su grado de compromiso de trabajo en las aulas.

## CEID FECODE

En el marco del recorte del presupuesto y de una supuesta optimización de los recursos (con el fin de cumplir los diferentes Acuerdos extendidos con el Fondo Monetario Internacional FMI), los sucesivos gobiernos neoliberales han abonado el terreno que gradualmente ha convertido la educación en una mercancía regulada por reglas de oferta y demanda; en este sentido la privatización y mercantilización han ido de la mano. A través de los Actos Legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007, las Leyes 715 de 2001, 1176 de 2007 y 1294 de 2009, y el Decreto 2355 de 2009, se han generado las condiciones normativas para colocar en el terreno educativo acciones conjuntas de política de ajuste fiscal y privatización de la educación. Estas normas han servido para que la educación pueda ser prestada por operadores estatales o privados a través de tres modalidades: concesiones, contratación de la prestación del servicio educativo y la administración de éste por parte de las iglesias y confesiones religiosas. De esta forma se materializa la renuncia a la noción de la educación como derecho fundamental y se consolida su concepción como servicio público.

La reducción del derecho a un servicio se produce por la vía de tres falacias: la suplantación de la noción de derecho por el de cobertura; el deterioro de las condiciones de la atención al estudiante por las políticas de ajuste fiscal; y, la distorsión de lo público por medio de la entrega de las funciones del Estado a entidades privadas.

En la primera, la política educativa neoliberal asume que la ampliación de la cobertura responde al cumplimiento del derecho a la educación. Sin embargo, esto no es así, la cobertura en sí misma no es suficiente para que el derecho se garantice plenamente. La organización de la oferta y la contratación del “servicio educativo” con particulares, permiten al gobierno aumentar el número de estudiantes matriculados, pero el cumplimiento del derecho como tal, se ve severamente afectado porque va más allá de la cobertura y de la oferta. Su garantía plena implica que, además de la cobertura y la matrícula, el estudiante reciba beneficios, condiciones y estímulos para participar efectivamente del aprendizaje, la formación, y del acceso al conocimiento y a la cultura.

En la segunda, las políticas de ajuste fiscal disminuyen el presupuesto y deterioran las condiciones en la atención al estudiantado. A su vez, que con el fin de obtener ganancia por el “servicio prestado”, los contratistas no brindan a los estudiantes la totalidad de los recursos que reciben para su atención; por el contrario, disminuyen las condiciones que ofrecen en la “prestación del servicio”, reducen el pago a docentes y minimizan sus funciones, con el fin de permitir un margen que constituya la tasa de ganancia, que como oferentes privados, cobran por la prestación del servicio. También ocurre que las instituciones se ven abocadas a autofinanciarse y llegan a imponer cobros directos e indirectos a las familias, de tal modo que la educación privada resulta obteniendo ganancias gracias a la cofinanciación entre las familias y el Estado. Este tipo de situaciones, además de deteriorar las condiciones de atención al estudiantado, son un fuerte obstáculo para la garantía de la educación como derecho.

En la tercera, la distorsión generada gracias a la entrega de las funciones del Estado a entidades privadas, socava las posibilidades de la garantía del derecho a la educación en cuanto deja de ser derecho y es convertida en servicio, vale decir mercancía, porque el Estado hace las veces de intermediario entre el mercado y la población. El mercado vende educación, los particulares hacen ofertas para su prestación a las poblaciones que la necesitan y el Estado la compra. No se conceptualiza la educación como una necesidad del ser humano sino como un objeto ofrecido a la población y el Estado compra su administración, socavando así, la noción de derecho.

Como consecuencia, la mercantilización crea dos tipos de educación, una educación rica para ricos y otra educación pobre para pobres, en la cual, además de negar el derecho a la educación, las prácticas de privatización profundizan la desigualdad, la exclusión y la segregación, generando diferentes y desiguales condiciones de educación.

## Revista Educación y Cultura



*¿Qué implicaciones conlleva la aplicación de las normas citadas para: la autonomía escolar, el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional PEI, la libertad de cátedra y las condiciones laborales de los docentes?*

### Alfonso Tamayo

Esta legislación atenta contra la autonomía escolar y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional PEI, y a su vez impide la libertad de cátedra porque convierte a los docentes en contratistas, empleados que compiten por un salario en

• **DEBATE** - La Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009:  
La privatización de la educación •



estos principios deben permitir una construcción colectiva concertada por los estamentos de la comunidad educativa, de lo que la sociedad -según su entorno local- considere como la adecuada educación para sus generaciones; lo que no en pocas ocasiones se desaprovecha en nuestras instituciones oficiales; pero que definitivamente al contar la institución educativa con un propietario, sea el que sea, tal construcción es limitada en razón de la cosmovisión de este propietario.

En lo que respecta a las condiciones laborales de los docentes, es evidente, para el caso de gran mayoría de instituciones que contratan con el Estado, la prestación del servicio educativo, se hace en condiciones muy inferiores a las de los docentes estatales; sin que estas sean tampoco las ideales.

**CEID FECODE**

Con la pretensión de convertir a las instituciones educativas en facilitadoras del libre mercado, las normas expedidas por el gobierno garantizan poner al servicio de las multinacionales y de la empresa privada, no solamente la administración, sino lo más importante de ella, la formación de los niños y los jóvenes; este hecho trae como consecuencia la privatización del conocimiento, en donde el mercado determina los objetivos de la educación y sus contenidos, la organización de la escuela y el rol de los docentes, asignándole a la evaluación la función de controlar, regular la enseñanza y el aprendizaje como lo define el Decreto 1290 de 2009, a través de las pruebas externas.

No satisfechos con la manipulación y control de la escuela, el gobierno se propone convertirla en un buen negocio, entregándola al capital privado, no sin antes debilitar su fundamentación pedagógica y didáctica, su organización y administración, su financiación y su función social. Para ello, se vale de algunas estrategias como la incursión de la empresa privada al mundo de la escuela, la injerencia en los planes de estudio, el desprestigio de su calidad y condición social y la exaltación de los resultados obtenidos por las instituciones privadas de élite.

La consecuencia de la aplicación de estas políticas no es otra sino el debilitamiento de la educación pública y su conceptualización como mercancía óptima para quienes pueden comprarla, y de consumo básico para poblaciones marginales y con menos recursos. Como mercancía condiciona la autonomía escolar, el PEI y la profesión docente a la adopción de paquetes educativos estandarizados que se negocian entre los empresarios y el e Estado. La contratación de la prestación del servicio educativo con la empresa privada o con las iglesias conlleva al condicionamiento de la autonomía escolar, del PEI y la libertad

una lógica de *outsourcing* o responsabilidades por fuera del Estado. La figura del "contratista" nada tiene que ver con el pedagogo y se presta para la manipulación y la politiquería en las regiones. El lenguaje administrativo de "banco de oferentes", "canasta educativa", "contratación", "concesión", "administración del servicio por comunidades religiosas", controla y condiciona el ejercicio docente, jerarquiza las instituciones educativas, establece una política de atención subsidiada para pobres, entrega la autonomía escolar a confesiones religiosas y a los intereses de los comerciantes de la educación.

Pero lo más grave es lo que prescribe el Art. 22: "Inexistencia de vínculo laboral alguno entre la entidad territorial contratante y los docentes vinculados por el contratista", con lo cual se congelan las plantas de docentes oficiales, se diluye totalmente la responsabilidad del Estado y se condiciona el pago a la obediencia ciega a quien lo contrata; esto representa un duro golpe a la organización gremial. Este docente ya no es un pedagogo, un investigador, crítico y analítico de la situación social y cultural del país sino que ahora es solamente un asalariado que compite con otros desempleados, por un puesto de trabajo en las condiciones que imponga el patrón, religioso o rector que los contrate. La mirada de los banqueros no es la de los pedagogos.

**Mario Hernández Colorado**

Continúo refiriéndome a la aplicación de la política más que a las normas que la refrendan. La aplicación de esta política afecta los principios de autonomía institucional, autonomía curricular, libertad de cátedra, así como al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional PEI; con respecto a lo que deben significar estos principios en la educación estatal, ya que, idealmente,

de cátedra a los intereses de la demanda global del mercado, a indicadores de productividad y de eficiencia que solamente reconocen resultados tangibles en el caso de los empresarios de la educación. Con relación a las denominaciones religiosas, se establecen condicionamientos ideológicos de cultos religiosos que afectan la autonomía escolar como posibilidad de la comunidad educativa para participar en los procesos y toma de decisiones sobre el horizonte institucional, la fundamentación pedagógica y el currículo.

Para favorecer este auge de la comercialización de la educación, el Estado en los sucesivos gobiernos, ha venido consolidando un sistema de evaluación por desempeño al interior de la escuela y evaluaciones externas censales con muestras estadísticas, con la intencionalidad, a veces velada y otras abierta, de desprestigiar la educación pública y beneficiar la privada; lo que busca la validación de la sociedad a favor de la prestación del servicio educativo mediante terceros, quienes son los comercializadores, pequeños o grandes empresarios de la educación.

Así mismo, las condiciones laborales del magisterio se deterioran porque en el sector de la educación por contrato, los maestros y las maestras trabajan en condiciones inferiores a las del sector público, no tienen estabilidad laboral, deben disponer de más tiempo de su jornada laboral para el desarrollo de actividades académicas y no se les respeta el debido proceso. En muchos de los colegios en concesión o convenio el salario es inferior al del sector oficial, no se tiene en cuenta el Estatuto Docente y se rigen por la contratación civil de trabajadores. En este contexto de la contratación del servicio educativo con el sector privado o con las iglesias, tanto FECODE como el CEID hemos manifestado en anteriores ocasiones, que con ello se fortalece el "nuevo colegio", es decir, la plantelización de la educación que consiste en reducir y aplicar la autonomía financiera y administrativa a la decisión de cada colegio de seleccionar y nombrar sus docentes.

## Revista Educación y Cultura



*¿Qué relación poseen con la privatización de la educación las medidas que se citan a continuación: articulación, acreditación, evaluación o certificación?*

### Alfonso Tamayo

Es en este contexto de los banqueros como se entienden las políticas de articulación para acortar los ciclos y generar requerimientos técnicos, la evaluación para la exclusión y la sanción a quienes no administren con "eficiencia" los recursos cada vez más exigüos; existe un acoso permanente a los docentes para que llenen formatos, diseñen metas, establezcan indicadores de gestión, cumplan con los planes, apliquen las normativas de las Secretarías de Educación, de tal manera

que no les quede tiempo para pensarse como intelectuales, dentro de una práctica reflexiva, y como trabajadores de la cultura y mucho menos como líderes sindicales o gremiales.

### Mario Hernán Colorado

Tal relación la determina la intencionalidad de la política, pues por sí solas ni la articulación en el sistema, ni la acreditación, certificación o evaluación, son buenas o malas o impulsan o no la privatización; incluso pueden desarrollarse con propósito de mejoramiento del sistema, bajo el criterio de su concertación entre agentes y estamentos del mismo. Pero si la intencionalidad de la política impone la determinación de estándares para descalificar o segregar, entonces con seguridad que por esta vía se estará creando una justificación para el impulso de la privatización.

### CEID FECODE

Las medidas enunciadas en la pregunta forman parte del entramado de acciones que buscan la adecuación de las instituciones educativas a la lógica de la privatización y de su funcionamiento en pos del mercado. Estas medidas, aparentemente por sí solas no manifiestan una intención a favor de la privatización y mercantilización de la educación; sin embargo, la dirección, la modalidad y el uso que se les han dado, esta poderosamente encaminado a favorecer la privatización de la educación. Por ejemplo, la articulación de la Educación Media con la Educación Superior puede ser orientada en una perspectiva no privatizadora, si a partir de ella, se establecieran nexos de la educación media pública con la universidad pública para avanzar en la formación técnica, científica y tecnológica; pero esta no es la tendencia que prevalece; lo que ha prevalecido en el país es la utilización de esta propuesta para fortalecer la privatización y el mercado privado de oferta educativa.

Además de usar estas propuestas al servicio del mercado, el neoliberalismo hábilmente las ha hecho atractivas para la comunidad educativa y engañosamente las ha posicionado utilizando demagógicamente las necesidades de la población. Es bien sabido que la población en conjunto demanda propuestas educativas que fortalezcan la formación técnica, científica y tecnológica y que le permita a los estudiantes prepararse para los retos laborales que van a enfrentar. También se presentan como constantes demandas "la calidad de la educación" y la "eficiencia del sistema" educativo, y, aprovechándose de estas expectativas de la comunidad, los gobiernos neoliberales impulsan la diversificación de estrategias que benefician la privatización directa e indirecta de la educación.

Las medidas mencionadas son diferentes entre sí y pareciera que no las une ningún nexo, porque en su aplicación, se ejecutan sobre espacios académicos de la institución educativa

## • DEBATE - La Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009: La privatización de la educación •

totalmente distintos. Pero en realidad, las une su utilización con intenciones privatizadoras. El tipo de acciones y la forma como se ponen en marcha estas acciones, está claramente encaminado por un afán desmedido de usar estas medidas para hacer de la educación un beneficio económico inmediato a través de su privatización directa, y para adecuar la institución educativa a las lógicas del mercado por medio de su privatización indirecta.

El uso de estas medidas para incentivar la conversión de la educación en beneficio económico se logra de distintas maneras. La articulación de la Educación Media con la Educación Superior se gestiona, valiéndose de la contratación con entidades de educación superior de tipo privado, lo cual garantiza que estas instituciones del sector particular se beneficien económicamente por el pago que las entidades territoriales les hacen por la cobertura que atienden. En muchos casos, se paga por un convenio artificioso y de jugosas ganancias para la institución contratista privada, pues muchas de ellas solo ofrecen programas que forman en modalidades laborales flexibles y cuyos procesos de capacitación no requieren de infraestructura, plantas físicas o inversión tecnológica y científica, y si lo requieren, terminan beneficiándose de la infraestructura ya existente en la educación pública en la que atienden el convenio de articulación.

Otra forma de privatización directa o de la adecuación de la educación como bien privado es a través de las asesorías académicas que se prestan a la educación pública con diversos fines. Muchas veces, la articulación se hace a partir de asesorías previas, y lo mismo ocurre con la aplicación de evaluaciones externas, la preparación para el ICFES o para evaluaciones internacionales, la asesoría para la realización de los procedimientos para la acreditación de calidad y la adopción de reformas institucionales para la certificación de la educación en las entidades territoriales. Es incalculable la suma de dineros públicos que terminan como ganancias de empresas académicas que comercian con su oferta educativa bajo la modalidad de asesorías. Además, la certificación de la educación profundiza la privatización porque termina trasladando costos educativos a las entidades territoriales o a los mismos padres de familia, o bien, descarga en los municipios y en las instituciones educativas, las responsabilidades en la financiación de la educación.

Adicionalmente, articulación, evaluación, acreditación y certificación contribuyen poderosamente a la privatización indirecta de la educación, es decir a su adecuación a las lógicas del mercado. Los contenidos de este tipo de programas facilitan que las nociones de capital humano y la aceptación de modelos empresariales, sean la ruta que transforma la identidad de las instituciones educativas y de los estudiantes, en su preparación como capital humano y adaptación polifuncional a las necesidades laborales del mercado de mano de obra barata. Muchas ideas alrededor de la empresa, la calidad, el emprendimiento, la productividad, la competitividad, además de modificar los

ámbitos de formación y los contenidos de la educación, fomentan la formación del individuo para las lógicas laborales flexibles del capitalismo actual y posicionan a la educación dentro del mercado de servicios que forma el capital humano al servicio de las empresas. De este modo, este conjunto de medidas actúa como mecanismo de presión al interior de las instituciones educativas con la finalidad de acelerar las vías y mecanismos para la privatización de la escuela pública.

### Revista Educación y Cultura



*En su criterio ¿Por qué el Estado no ofrece una red de educación pública más amplia y en su lugar incentiva la red privada y la intermediación?*

#### Alfonso Tamayo

En suma, esta legislación expresa la ofensiva neoliberal orientada por los banqueros internacionales para reducir las responsabilidades sociales del Estado y convertir los derechos públicos en una simple prestación de un servicio que se puede entregar al manejo "eficiente" de los particulares, como ya sucedió con las carreteras, la energía eléctrica, el agua, el gas domiciliario, la salud...y ahora van por la educación. Lo que interesa garantizar es el pago de la deuda externa, mantener la seguridad democrática y alimentar la burocracia. Con esta legislación se abrió un túnel por donde se diluye la responsabilidad social del Estado, se favorece el negocio de la educación, se agudiza la inequidad en la prestación del servicio y se genera una discriminación odiosa entre los docentes.

Considero que FECODE y con ella todo el magisterio colombiano, tenemos que levantar un gran movimiento contra hegemónico que recupere la educación como un derecho ciudadano, una responsabilidad estatal ineludible y un asunto público. Es público porque compete a todos, porque es un asunto colectivo y común que tiene que ver con la construcción de ciudadanía, identidad nacional y proyecto de país...la educación debe ser el primer imperativo ético de un gobernante.

#### Mario Hernán Colorado

Al parecer a quienes les ha correspondido la orientación de la política educativa nacional, les ha quedado más fácil optar por este tipo de política, que propiciar por espacios de construcción colectiva concertada en procura de lograr condiciones para el mejoramiento del acceso, permanencia y la calidad del sistema educativo estatal, que permita una efectiva garantía del derecho a la educación para el pueblo colombiano. Así entonces, ante la postura del gremio magisterial, se responde con la pretensión de su debilitamiento, bien vía nuevo estatuto docente, o bien evitando un mayor crecimiento de la nómina de

educadores estatales, con el impulso de la intermediación vía restricción de nueva infraestructura educativa estatal; cuando esta la desarrolla el gobierno nacional, lo hace bajo la condición de concesionar el servicio. Por tanto, considero que en esta lógica, si se impulsara un fortalecimiento de la red estatal para el servicio educativo, la dirigencia de turno en el gobierno nacional -que hasta ahora ha orientado la política- consideraría que se le haría más complejo y "costoso"; por ello les resulta más fácil, desde ese punto de vista, impulsar la intermediación.

## CEID FECODE

En el contexto de las normas que hemos mencionado, se va configurando el neoliberalismo como política del Estado colombiano; como tal, se pone en práctica su empujamiento social por cuanto reduce la democracia y la equidad al juego social de la oferta y la demanda, es decir, a las leyes del mercado, sin tener en cuenta las condiciones sociales y de calidad de vida de la población, las condiciones de pobreza, de desempleo, lo que implica su menor responsabilidad en lo social. Su intervención busca reducir la inversión social en beneficio de lo militar, del pago de la deuda externa y de las ganancias del sector privado con recursos del Estado a partir de la construcción y dotación de instituciones que son entregadas para el lucro de particulares.

Reducir el papel del Estado, poner en práctica su empujamiento, limitar sus funciones, eliminar sus instituciones y reducir el ámbito y el radio de su acción social, es por definición, una de las propuestas centrales de la concepción sobre el Estado que tiene el neoliberalismo, y que en últimas, busca que el Estado ceda terreno en el ámbito social para dejarlo disponible al sector privado. En la perspectiva neoliberal, el avance de la privatización se logra porque la esfera privada copta el espacio de lo público y por que el Estado cede su terreno para ser sustituido por la acción del sector privado. De ahí, que los gobiernos neoliberales busquen reducir el rol del Estado para dejar el espacio libre a su reemplazo por lo privado. Ese cambio de roles, beneficia directamente el capitalismo del sector privado, pues ocupar el espacio que lo público deja a su disposición, permite acceder a beneficios económicos y a hacer de la función que el sector privado ejecuta en el ámbito social, un mecanismo para la generación de ganancia de capital y acumulación de riqueza. Eso explica que la política neoliberal se encamine a debilitar la oferta pública educativa y a favorecer el negocio y la tasa de ganancia de los particulares. Son los intereses del capital, los que priman en la dirección de la política educativa.

La reforma estructural que se inició hace dos décadas en nuestro país se ha venido profundizando paulatinamente en todos los espacios de la vida nacional, generando condiciones para el proyecto político económico transnacional del neoliberalismo, en este sentido, nuestro sistema educativo ha sido preparado para el "mercado mundial de la educación" aún desde mucho antes.

*La inexistencia de vínculo laboral alguno entre la entidad territorial contratante y los docentes vinculados por el contratista determinado por la nueva legislación, congela las plantas de docentes oficiales, diluye totalmente la responsabilidad del Estado y condiciona el pago a la obediencia ciega a quien lo contrata; esto representa un duro golpe a la organización gremial. Este docente ya no es un pedagogo, un investigador, crítico y analítico de la situación social y cultural del país sino que ahora es solamente un asalariado que compite con otros desempleados, por un puesto de trabajo en las condiciones que imponga el patrón, religioso o rector que los contrate. La mirada de los banqueros no es la de los pedagogos.*

Como hemos visto, entran en juego la fragmentación de la concepción de educación, de sociedad y de ser humano que se forma; y, la flexibilización laboral del magisterio que bajo las administraciones de distintas denominaciones religiosas, deberá "acatar" las instrucciones impartidas por su inmediato rector y las plantas de personal docente contratado no tendrán vínculo contractual con el Estado. De esta forma, cuando se establecen las concesiones o administraciones, no solamente se ponen en riesgo recursos del Estado, sino que se ahonda la diferencia entre instituciones privadas y oficiales, y se deterioran las condiciones laborales del magisterio. De esta manera se busca poner fin a la educación pública y limitar el poder de negociación de FECODE, que a lo largo de su historia ha luchado por los derechos del magisterio, pero sobretodo por los derechos de los niños y jóvenes colombianos, a una educación de contenido científico, humanista y transformadora.

Ante esta avalancha de privatización de la educación, el magisterio tiene la responsabilidad social de defender y fortalecer la educación pública y como estrategia es imperativo articular la lucha pedagógica, la lucha política, la lucha social y la lucha sindical; establecer puentes de comunicación y organización entre estos ámbitos para dinamizar y fortalecer el movimiento social por el derecho a la educación en condiciones de equidad y justicia para todos y todas. Y, en ese escenario, consolidar el movimiento pedagógico y la proyección del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA) con el fin de lograr una educación para la democracia y la justicia social.

# La privatización de la educación: diez cuestiones<sup>1</sup>

Pablo Gentili<sup>2</sup>



La privatización en el campo educativo ha promovido la aparición de nuevas formas institucionales de prestación de los servicios que conducen a una redefinición del espacio público (como esfera no estatal), del sentido de derecho a la educación como un derecho universal, de la noción misma de ciudadanía, tanto como la noción misma de ciudadanía. Mucho más que la grave y siempre discriminatoria reducción del gasto público...

Un "buen" ejemplo de malos diagnósticos son algunos de los estudios que examinan la privatización de la educación. El concepto de "privatización" se utiliza a menudo como sinónimo de "expulsión" del Estado, un proceso derivado de la reducción del gasto público social para la financiación de los servicios educativos. Es evidente que, si bien la privatización de la educación está relacionada con el ajuste y la reducción de la inversión estatal, que va mucho más allá de ese objetivo, e incluso pueden ser contrarias a la misma: la privatización de la educación puede "vivir" con el mantenimiento y en algunas zonas con el aumento del gasto público destinado al sector. Para comprender mejor este proceso, enunciaré diez breves cuestiones, algunas de carácter general y otras más específicas:

**B**uenos diagnósticos no necesariamente conducen a una buena política; aunque, malos diagnósticos siempre producen malas políticas. Lo mismo puede decirse de cualquier estrategia de resistencia al proyecto neoliberal actualmente en curso. Un buen balance del curso asumido por los gobiernos neoliberales no puede garantizar el fortalecimiento de las luchas democráticas contra las políticas de ajuste y sus consecuencias discriminatorias y excluyentes. Sin embargo, un equilibrio correcto, sin duda, nos aleja de toda posibilidad de resistencia social efectiva a estas políticas.

<sup>1</sup> Tomado de: Boletín de Políticas Públicas, n° 1, Laboratorio de Políticas Públicas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6418>. Traducido del portugués al español por John Ávila B. Mayo de 2010. Consultado 25/5/2010.

<sup>2</sup> Doctor en Educación, Pablo Gentili (Buenos Aires, 1963) es profesor de la Universidad brasileña de Río de Janeiro, donde imparte un programa de doctorado. Autor de numerosos trabajos sobre las reformas neoliberales y sus efectos en el campo de la educación. <http://www.123people.es/s/pablo+gentili>. Autor de (1998) "A falsificação do consenso. Simulacro e impulso na reforma educacional do neoliberalismo". Editora Vozes, Petrópolis. (1999) "Neoliberalismo e educação: manual do usuário". En Escola S.A., CNTE, Brasília. (1999) "Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora". En Educação e crise do Trabalho: Perspectiva de final de século. Editora Vozes, 3ª ed., Petrópolis. (1999) "Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo". En Cuadernos de Pedagogía, n° 286, Barcelona. (2000) "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro", en Kikiriki, n° 55/56, Morón de la Frontera. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/4673>. Correo electrónico: [pablo@lpp-uerj.net](mailto:pablo@lpp-uerj.net).



1. La privatización de las políticas sociales no sigue decisiones económicas basadas en una supuesta racionalidad del gasto público. Es, más bien, una decisión política sobre la necesidad de generar una constante redefinición profunda del papel del Estado y una redistribución regresiva del poder en favor de los sectores más poderosos de la sociedad.

2. En este sentido, la privatización de la educación no necesariamente se ha traducido en una reducción de los recursos estatales destinados a la financiación de los servicios de la escuela, sino en una reasignación de fondos que, en algunos casos, incluso han registrado un aumento significativo (por ejemplo, las políticas de evaluación, las reformas del plan de estudios; actividades de modernización periférica del sistema escolar a través de la adquisición de ordenadores y antenas parabólicas; así como la financiación pública de acciones asistencialistas y "filantrópicas", llevadas a cabo por organizaciones de la sociedad civil, en una lógica esquizofrénica que, como bien lo caracterizo Paulo Arantes, llevó a los gobiernos a convertirse en organizaciones no gubernamentales a la vez que las Organizaciones no Gubernamentales ONG se convierten en entidades del gobierno).

3. Privatizar significa, de modo general, delegar las responsabilidades públicas a entidades privadas. Aunque una consecuencia inmediata del proceso de privatización es la eliminación del gobierno en la prestación de los servicios educativos, con el consiguiente aumento de la oferta privada en este ámbito, esto fortalece de manera indirecta, la dinámica de la delegación de responsabilidades públicas y de las necesidades del Estado. Entonces, lo que está en juego no es la "salida" de la acción estatal, sino su reconfiguración.

4. El escenario creado es una situación donde el Estado se convierte en una instancia promotora de la privatización en el ámbito social, por un lado, socava las formas tradicionales de clientelismo político, pero, por otro, lo redefine estimulando nuevas dinámicas clientelistas relacionadas con el poder que concentran las entidades privadas en el ámbito de la educación (las empresas educativas, fundaciones, institutos, consultores de negocios, etc.).

5. Los organismos financieros internacionales desempeñan una función central en la promoción y estímulo de las políticas de privatización, tanto en el ámbito económico como en campo social. Sin embargo, esto no debe llevarnos a la tesis equivocada de que el Estado "sufre" (como una entidad externa y subyugada) los efectos socialmente devastadores de la crisis de las escuelas públicas. En otras palabras, la naturaleza del proceso de privatización y sus consecuencias ex-

cluyentes no están "por fuera" del Estado, sino dentro de la misma estructura que ha definido su construcción histórica y su especificidad en la actual coyuntura.

6. Lejos de resolver o corregir la desigual distribución de los bienes educativos, la privatización tiende a profundizar las condiciones históricas de discriminación y la negación del derecho a la educación a la que están sometidos los sectores populares. Una evidencia de este proceso es la cristalización de la dinámica de la segmentación y la diferenciación en el sistema escolar (escuelas ricas para los ricos, escuelas pobres para los pobres).

7. El crecimiento de la oferta privada se yuxtapone a esta dinámica, desarrollando sus propias formas internas de segmentación y diferenciación. Se crea, así, un subsistema particular profundamente heterogéneo en lo que respecta a las condiciones de la calidad en la prestación del servicio. De este modo, la privatización de la educación también promueve la estructuración de una oferta privada pobre para los pobres.

8. La polarización social y el agravamiento de las condiciones de exclusión que sufren los sectores populares (producto de la concentración del ingreso, el deterioro de las condiciones de vida y la inseguridad en el empleo) tienden a generar una serie de demandas educativas incompatibles con la forma de las políticas sociales en curso y que, o se les ignora, o se encuentran en la esfera de las políticas orientadas a corto alcance.

9. En este sentido, la orientación asistencialista del bienestar social promovida por los gobiernos neoliberales de hoy constituye una de las dimensiones que asume el proceso de privatización en el ámbito social, y específicamente en el campo educativo. Bajo la influencia de estas políticas, se estimula la delegación de una serie de acciones a la sociedad civil (como la "adopción" de los estudiantes y las escuelas), se centra el discurso público sobre las virtudes del Tercer Sector, se estimulan actividades de voluntariado y se promueven iniciativas de filantropía empresarial para sustituir o complementar las responsabilidades que los gobiernos niegan, o apenas asumen parcialmente

10. En resumen, la privatización en el campo educativo ha promovido la aparición de nuevas formas institucionales de prestación de los servicios que conducen a una redefinición del espacio público (como esfera no estatal), del sentido de derecho a la educación como un derecho universal, de la noción misma de ciudadanía, tanto como la noción misma de ciudadanía. Mucho más que la grave y siempre discriminatoria reducción del gasto público...

• TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

# Privatización y mercantilización de la educación pública estatal. Otra muerte anunciada: A propósito del Decreto 2355 de 2009

Jairo Estrada Álvarez<sup>1</sup>

La expedición del Decreto 2355 de 2009, por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, representa el penúltimo capítulo de una muerte anunciada, aquella de la educación pública estatal. En efecto, como se muestra a continuación, la política neoliberal en materia educativa se acerca al sueño de uno de sus teóricos principales, Friedrich Von Hayek: interesa "(...) sufragar el coste de la instrucción a cargo de los ingresos públicos, sin mantener escuelas estatales, sólo con facilitar a los padres de familia bonos que, cubriendo el importe de los gastos que implicara la educación de cada adolescente, pudieran ser entregados a los establecimientos educativos de su elección"<sup>2</sup>. Esa muerte sólo podrá ser impedida de propiciarse un amplio movimiento social y popular en defensa de la educación pública estatal, que confronte la Ley 1294 de 2009 y que logre la derogatoria del ya mencionado decreto.



## Una década de política educativa neoliberal

**D**urante la última década se asistió a un reforzamiento de la política neoliberal en materia educativa. Después de varios embates previos<sup>3</sup>, la crisis fiscal de fines de la década de 1990 generó las condiciones, en el marco del Acuerdo extendido con el Fondo Monetario Internacional FMI en 1999, para transformar sustancialmente el marco jurídico-institucional de la educación pública. La expropiación a la sociedad de recursos para la edu-

<sup>1</sup> Economista, Ph.D. Profesor del Departamento de Ciencia Política, Director de la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos y del Grupo interdisciplinario de estudios políticos y sociales, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [jhestradaa@unal.edu.co](mailto:jhestradaa@unal.edu.co) [jhestradaa@gmail.com](mailto:jhestradaa@gmail.com) <http://www.espaciocritico.com>.  
<sup>2</sup> Friedrich von Hayek, *Los fundamentos de la libertad I*, Ediciones Folio, Barcelona, 1996. Planteamientos similares se encuentran en los trabajos de los teóricos neoliberales, Ludwig von Mises, *Ludwig. Sobre liberalismo y capitalismo I*, Ediciones Folio, Barcelona, 1996, y Milton Friedman, *Capitalismo y libertad*, Ediciones Rialp, Madrid, 1966.  
<sup>3</sup> Una amplia exposición se encuentra en: Jairo Estrada Álvarez. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, Unibiblos, universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.

cación pública se hizo posible en tanto, con el Acto Legislativo 01 de 2001, se desataron las transferencias de los ingresos corrientes de la Nación y se les asignó un crecimiento de acuerdo a la tasa de inflación adicionada en unos puntos. La contrarreforma se completó con los criterios de asignación de recursos basados en la financiación de la demanda (población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural, eficiencia fiscal y administrativa, pobreza) y, por esa vía, con el debilitamiento del carácter concurrente del régimen de competencias.

Con la reforma constitucional quedaron sentadas las bases para, a través de desarrollos legales y reglamentarios, hacer realidad la nueva arquitectura de la política educativa en Colombia, y materializar la visión de la tecnocracia neoliberal: *"los recursos que el Estado dispone son por demás suficientes, sólo que son mal administrados"*. La condición para dar vía a esa *fórmula mágica* se encuentra en la reducción del costo docente y en la introducción de *parámetros técnicos* (por ejemplo, número de alumnos por maestro, o en la definición de la asignación por estudiante), a ser fijados por el Ministerio de Educación.

Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez se reforzaron las tendencias de sometimiento a la disciplina y el ajuste fiscal selectivos. En efecto, pese a que el Acto Legislativo 01 de 2001 había establecido un régimen transitorio, que habría de terminar en diciembre de 2008, y obligaba a regresar al régimen anterior a la reforma, el gobierno se empeñó –aduciendo problemas fiscales- en prolongar dicha transitoriedad hasta el año 2016, y con ello en dejar de transferir importantes recursos para financiar el proceso de descentralización, y por esa vía limitar el gasto público en educación. Pero además de ello sentó las bases para avanzar a futuro hacia un concepto más flexible de la asignación de recursos en tanto constitucionalizó un nuevo componente del Sistema General de Participaciones: saneamiento básico y agua potable, distinto a educación y salud. Y en cuanto estableció que una vez logradas coberturas universales en los servicios a su cargo, una entidad territorial podrá destinar los recursos excedentes a inversión en otros sectores de su competencia. De todo eso se ocupó la reforma constitucional de 2007 (Acto Legislativo 04), que reforzaría constitucionalmente las concepciones neoliberales de la descentralización y la financiación, impuestas en los años anteriores.

La expedición, primero de la Ley 715 de 2001, y luego de la Ley 1176 de 2007, así como de sus decretos reglamentarios, representó el cierre de una fase importante de la política neoliberal para la educación pública: La creación de un marco jurídico-institucional desde el cual sería posible, con fundamento ahora en el *imperio de la ley*, transformar radicalmente el escenario de la educación pública en Colombia. La ley profundizó un concepto neoliberal de la descentralización, pues concentró de forma autoritaria las definiciones y decisiones de

---

**La normativa del Decreto 2355 estipula que el referente para fijar el valor total del contrato educativo es el valor por estudiante efectivamente atendido, establecido por el Ministerio de Educación, multiplicado por el número de estudiantes objeto de la educación contratada. Si el valor por estudiante fuere superior al fijado por la Nación, la diferencia deberá ser cubierta con cargo a recursos propios de la entidad territorial u otros que puedan concurrir. La figura de la concurrencia pareciera descansar principalmente en el ente territorial; esos otros, bien pudieran ser los padres de familia (Art. 5º). En suma, dispuesto el recurso por estudiante, de acuerdo con la suma que fije la Nación, la diferencia tendrá que ser asumida por el consumidor-padre de familia. El ente territorial no es más que una estación de paso, de un diseño estratégico cuyo norte son los bonos educativos.**

---

política educativa en el Gobierno central al tiempo que limitó la autonomía de los entes territoriales y los redujo a agentes gestores de su política; les trasladó más competencias con menos recursos; estimuló un concepto empresarial de institución escolar adicionalmente propiciado por la autonomía financiera y la cofinanciación; alentó un concepto de distribución de recursos de acuerdo con las reglas del mercado y erigió la competencia por éstos en principio rector de la actividad educativa; fomentó la contratación privada a través de variadas modalidades; y reforzó la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, especialmente a través del mayor deterioro del trabajo docente.

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

En ese marco jurídico institucional habrían de expresarse descarnadamente los fundamentos de la política educativa: *Mercantilización, privatización y flexibilización laboral*. En el libreto de la política neoliberal, lo que ha seguido es la paulatina construcción de un mercado de la educación pública con dineros públicos mediante la materialización de los propósitos establecidos en la normatividad: Debilitamiento estratégico de las instituciones escolares del Estado, fomento a las eufemísticamente denominadas *instituciones no estatales*, precarización del trabajo docente. De eso dan cuenta las ejecutorias del gobierno de Uribe Vélez.

Su *Revolución Educativa* ha apuntado a profundizar la visión mercantil de la educación y a fortalecer las tendencias a la privatización y la flexibilización del magisterio. Para ello contó con el marco jurídico e institucional, legado de la administración Pastrana, al cual se le agregaría la consolidación de una visión más autoritaria y de derecha de la política del Estado, acompañada de políticas corporativas, con las que se ha buscado dar legitimidad al conjunto del proyecto político.

### Antecedentes más recientes de la estrategia privatizadora

Los orígenes más cercanos del Decreto 2355 de 2009 se encuentran en la Ley 1176 de 2007, que desarrolló lo estipulado en el Acto Legislativo 04 de 2007, mediante el cual se había producido —en menos de una década— una segunda reforma constitucional al régimen que desde 2001 se definió como el Sistema General de Participaciones, SGP. En efecto, en la mencionada ley, en su artículo 30, se estableció la posibilidad de la contratación de la prestación del servicio educativo con *"entidades estatales o privadas sin ánimo de lucro de reconocida trayectoria e idoneidad"*, en los casos en lo que se demostrase *"insuficiencia en las instituciones educativas del Sistema Educativo Oficial"*. Asimismo, se definieron criterios generales sobre el valor de las contrataciones a realizar. El valor de los estudiantes a atender por esas instituciones no podía ser superior al valor por estudiante fijado en el SGP. De ser mayor, la diferencia tenía que ser cubierta por el respectivo ente territorial certificado, garantizando la atención de *"al menos un ciclo completo"*.

En 2009, se expidió una ley con un único artículo: la Ley 1294 de 2009, que reformó el artículo 30 de la Ley 1176 de 2007. Aunque una lectura a primera vista, sugiere apenas cambios de redacción, en realidad se presentaron dos modificaciones que vale la pena destacar para efectos de un mejor entendimiento de la estrategia jurídica de la política neoliberal en materia educativa. En primer lugar, desapareció el calificativo *privadas*, dado a uno de los tipos de instituciones con los que se podía contratar el servicio educativo, y fue reemplazado por la expresión *entidades sin ánimo de lucro* y *entidades educativas particulares*. Ese giro en la semántica neoliberal buscaba,

sin duda, darle mayor posibilidad política a la contratación de la prestación del servicio educativo. Lo *privado* suena a negocio; *sin ánimo de lucro*, es casi un sinónimo de altruismo. En segundo lugar, a la *insuficiencia en las instituciones educativas*, se le agregaron las *limitaciones*, con una clara intención de ampliar el espectro de posibilidades de contratación de la prestación del servicio educativo. En lo demás, el artículo 30 reformado mantuvo lo señalado en la Ley 1176.

### La etapa actual de la estrategia privatizadora

Para completar el arsenal jurídico, sólo faltaba la expedición del Decreto 2355 de 2009. Este decreto sintetiza y sistematiza prácticas ya existentes, desde hace por lo menos tres lustros, y genera las condiciones para la normalización de lo que antes tenía los rasgos de una especie de excepcionalidad permanente. Por efectos de la estrategia neoliberal de privatización, lo excepcional deviene en la regla. No es ahora que emergen la concesión educativa, ni la educación contratada, ni la administración del servicio educativo por parte de iglesias y confesiones religiosas. Lo nuevo es justamente la disposición del ordenamiento jurídico para sean estas modalidades las que, con el auspicio del Estado, entren a copar el *mercado* de la educación pública, y a apropiarse del segmento aún en poder de las instituciones estatales.

El decreto aquí estudiado reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, *"cuando se demuestre insuficiencia en los establecimientos educativos estatales"* (Art. 1º), *"con personas de derecho público o privado"*, *"de reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación o promoción del servicio de educación formal"* (Art. 2º). La opción de contratación se extiende también a las autoridades indígenas.

Al abrirse a la educación contratada, la decisión política del Estado consiste en debilitar estratégicamente la educación pública por cuanto las *insuficiencias* y *limitaciones* de ésta, en lugar de resolverse por la vía de su fortalecimiento, se enfrentan más bien recurriendo a terceros, a contratistas. La noción de responsabilidad estatal frente al derecho a la educación queda en buena medida reducida a la disposición de recursos; por cierto menguados en razón de dos actos legislativos (01 de 2001 y 04 de 2007), cuyo efecto consiste en el despojo a los entes territoriales de más de 70 billones de pesos, durante el período 2001-2015, dineros que deberían haberse destinado a la financiación del gasto social, especialmente en educación y salud, de no haberse producido tales reformas. No interesa ahora quien presta el servicio educativo; este se constituye en una mercancía que en tendencia será adquirida por el consumidor-padre de familia en el *supermercado* educativo, de acuerdo con la variada oferta, ampliada por efectos del Decreto 2355.



► El mencionado Decreto 2355 de 2009 representa un avance en las aspiraciones de la tecnocracia neoliberal, cuyo ideal se encuentra en un sistema educativo financiado con dineros públicos, pero sin instituciones estatales.

Muy seguramente se asistirá a múltiples declaraciones de *insuficiencia*, o incluso a *emergencias educativas*. Estas últimas harán más expedito el proceso, pues permitirán obviar algunos de los pasos previstos en esa normatividad de contratación, que es la que al final aplicará para la selección de los contratistas.

La *insuficiencia* se definirá cuando la capacidad de las instituciones educativas estatales no pueda cubrir la demanda por cupos; o también, por razones de calidad. En este caso, los desarrollos normativos contienen otros alistamientos. En efecto, mediante la Ley 1324 de 2009 se generaron las condiciones para la privatización del ICFES; éste instituto fue convertido en una *“empresa estatal de carácter social del sector Educación Nacional”*. Como bien lo señala León Vallejo, a esta entidad le fueron extirpadas “todas las funciones de carácter académico que antes poseía, para reducirlo a una eficiente herramienta para el cumplimiento de dos funciones básicas que ahora le son necesarias a la voracidad de los rentistas:

a) Legitimar las declaraciones de *“insuficiencia”* con la que se deben rotular los *“planteles educativos”* para ser privatizados y,

b) Llevar el control ideológico de la población (especialmente mediante las pruebas orientadas a identificar sus *“competencias ciudadanas”*, sus *“competencias psicotécnicas”* o sus *“competencias laborales”*<sup>4</sup>.

Las pruebas del ICFES reforzarán aún más –como ya lo hacen– la organización del sistema educativo de acuerdo con una clasificación y calificación de la calidad, concebida como instrumento de información sobre el comportamiento del mercado educativo. De esa forma, se presume, se ayudará a los consumidores-padres de familia a la libre elección del producto educativo a consumir. Toda la normatividad se ha dispuesto para que la mercantilización educativa avance a pasos acelerados.

### Las nuevas tendencias descentralizadoras y la organización del negocio educativo

La apertura a la educación contratada profundiza, por otra parte, el proceso de descentralización educativa en su perspectiva neoliberal. Si con la Ley 715 de 2001 se había fortalecido la tendencia a la *desnacionalización* y estimu-

4 León Vallejo Osorio, Decreto 1290 de 2009: *“¿Evaluar, o... plantelizar y acreditar para privatizar?”*, Medellín, 11 de septiembre de 2009 (Mimeo).

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

lado la *municipalización*, el camino del Decreto 2355 es propicio para avanzar hacia la *plantelización* e incluso para alentar, en tendencia, un concepto de financiación de la demanda a través de bonos educativos. Así como ahora es el ente territorial certificado quien posee la capacidad de contratar, un paso siguiente bien pudiera estar en que el dinero transferido o pagado por estudiante atendido fuera entregado directamente al padre de familia en la forma de un bono educativo para que éste pagase (contratase) directamente en la institución escolar en la que su hijo ha de estudiar.

La normativa del Decreto 2355 está concebida en esa dirección. Por lo pronto, ella estipula que el referente para fijar el valor total del contrato es el valor por estudiante efectivamente atendido, establecido por el Ministerio de Educación, multiplicado por el número de estudiantes objeto de la educación contratada. Si el valor por estudiante fuere superior al fijado por la Nación, la diferencia deberá ser cubierta con cargo a recursos propios de la entidad territorial u otros que puedan concurrir<sup>5</sup>. La figura de la concurrencia pareciera descansar principalmente en el ente territorial; esos *otros*, bien pudieran ser los padres de familia (Art. 5º). En suma, dispuesto el recurso por estudiante, de acuerdo con la suma que fije la Nación, la diferencia tendrá que ser asumida por el consumidor-padre de familia. El ente territorial no es más que una estación de paso, de un diseño estratégico cuyo norte son los bonos educativos.

En la medida en que el decreto prevé pagos por estudiante por encima del valor fijado por la Nación, es indudable que busca garantizar la rentabilidad de los contratistas a través de un excedente que debe ser provisto también con dineros públicos (aquellos propios de los entes territoriales) o incluso por los padres de familia. La función del Estado neoliberal se hace explícita; consiste en garantizar la tasa de ganancia de los inversionistas, en este caso de los empresarios de la educación contratada. En esa misma dirección se encuentra el hecho de que el decreto analizado contempla autorizar al contratista *"el cobro de derechos académicos o servicios complementarios para población que no es objeto de las políticas de gratuidad"* (Art. 6º).

Desde el punto de vista fiscal, llama la atención que, además de señalarse que *"la entidad territorial deberá contar con la apropiación presupuestal suficiente para asumir los respectivos compromisos contractuales, para lo cual deberá obtener el correspondiente certificado de disponi-*

*bilidad presupuestal"*, se permita comprometer vigencias futuras, dando cumplimiento a lo establecido en la ley de responsabilidad fiscal (Ley 819 de 2003 – Art. 12º). El subsidio (por pago excedentario) a los contratistas puede convertirse en una fuente de gasto que habrá de comprometer los gobiernos locales, posteriores a la firma del respectivo contrato.

Al convertir la educación en objeto de contratación, ella queda sometida a los avatares de la contratación pública que, como es sabido, está aprisionada por el clientelismo, la corrupción, el pago de favores, y la recuperación de las inversiones requeridas por las industrias electorales para alcanzar posiciones de gobierno. No debe descartarse que los múltiples debates que actualmente se sostienen en el país a propósito de la contratación de obras públicas, entre otros tantos, entren a formar parte de la *nueva gramática* del sector educativo. La *pequeña diferencia* consiste en que *"mordidas"*, administraciones dudosas de recursos, iliquideces o insolvencias, incumplimientos o caducidades de contratos, afectarán el derecho a la educación de los niños, las niñas y los jóvenes de nuestro país.

### Condiciones y modalidades de contratación

Las condiciones para que la contratación educativa se pueda celebrar son más bien ligeras (Art. 8º):

- Mediante estudio previo se requiere demostrar la insuficiencia en el establecimiento educativo estatal y, en consecuencia, la necesidad de la contratación.
- Se debe garantizar la prestación del servicio educativo formal durante todo el año lectivo y el ofrecimiento de en sus totalidad de los programas curriculares y planes de estudio determinados en el Proyecto Educativo Institucional o el Proyecto Educativo Comunitario.
- Se debe establecer oportunamente la lista de los niños, las niñas y jóvenes que serán atendidos en desarrollo de cada contrato; dicho listado hará parte integral del contrato.

El Decreto 2355 contempla tres modalidades de contratos, a saber (Art. 4º):

- Concesión del servicio educativo.
- Contratación de la prestación del servicio educativo.

5 El mencionado decreto deja abierta la posibilidad para que *"los contratos también (puedan) financiarse total o parcialmente con los recursos que reciban las entidades territoriales certificadas por transferencia con destinación específica, con recursos propios u otros que puedan concurrir para tal efecto (...)"* (Art. 5º).

- c) Administración del servicio educativo con las iglesias y confesiones religiosas.

Como ya se había señalado, ninguna de estas modalidades de contratos es nueva. Ya existía en la práctica del sector educativo. Lo nuevo, es tal vez la reglamentación precisa, recogiendo justamente las experiencias ya practicadas.

### Los contratos de concesión

Los contratos de concesión contemplan dos situaciones a los cuales se les aplican las mismas condiciones. En el primer caso, el ente territorial aporta la infraestructura física y la dotación; en el segundo caso, éstas pueden ser *"aportadas, adquiridas o construidas, total o parcialmente, imputando su valor a los costos de la concesión"* (Art. 10°). En el primer caso, la rentabilidad del contratista se encuentra asegurada desde el comienzo. No ha necesitado hacer inversión alguna; la concesión es con *llave en mano*. La demanda se encuentra garantizada; existe una asignación básica por estudiante, que puede ser superada si encuentra una financiación concurrente (del ente territorial o del padre de familia). El margen de rentabilidad estará en buena medida determinado por la diferencia entre el valor del contrato, sumado al excedente que se logre financiar, y de ese total, deducidos los costos, que fundamentalmente corresponden a costos docentes. Entre la rentabilidad capitalista en el sector educativo y la precariedad del trabajo docente existe sin duda una alta correlación.

Dado que a la terminación del contrato deberá operar la reversión de la infraestructura física y la dotación aportada, en el caso de los concesionarios educativos que realizan (nuevas) inversiones, la duración de la concesión debe suponer no sólo la garantía del retorno de la inversión, sino un nivel de rentabilidad similar al de cualquier negocio capitalista. Bien es sabido, que los capitales se mueven hacia donde se ofrecen las mejores rentabilidades. No habría razón para pensar que los nuevos empresarios de la educación, alentados por la nueva normatividad, tuvieran un sentido tal de altruismo que los llevase incluso a considerar inversiones sin retorno o sin rentabilidad en proporción a lo ofrecido por el mercado en general.

Por otra parte, es evidente que la normatividad sobre la concesión educativa busca favorecer a un empresariado privado de la educación ya existente, con capacidades instaladas subutilizadas, que ha visto decrecer su matrícula durante la última década, debido a la migración de parte de la matrícula estudiantil de instituciones privadas hacia instituciones públicas estatales. La precarización del trabajo en Colombia, así como su creciente informalidad han conllevado a que miles

de familias hayan optado por matricular a sus hijos precisamente en las instituciones públicas.

### La contratación de la prestación del servicio educativo

La modalidad de contratación del servicio educativo es otra forma del contrato educativo ya existente en el país. Según el Decreto 2355 la entidad territorial certificada contrata la prestación del servicio por un año lectivo para un determinado número de alumnos. Los contratistas pueden ser *"propietarios de los establecimientos educativos en los que se presta el servicio o contratistas que, sin ser propietarios de los establecimientos educativos, cuentan con un PEI o PEC aprobado por la respectiva secretaría de educación"* (Art. 12°).

Francamente, esto no es otra cosa que un llamado al vulgar negocio. No sólo por pretender resolver los problemas de aquellos empresarios educativos que tienen exceso de oferta instalada, al garantizarles una demanda compensatoria, sino ante todo por convertir en potencial contratista a cualquier asociación, alianza, o grupo que logre hacer aprobar un PEI o un PEC por la respectiva secretaría de educación. De nuevo debe insistirse que, en presencia de las configuraciones clientelistas y corruptas del régimen político a nivel local, esta normatividad se convierte, *de facto*, en otro instrumento para la apropiación de dineros públicos a costa de debilitar la educación pública estatal.

Al hablarse de *"estudiantes beneficiarios del servicio contratado"*, la semántica de la normatividad pareciera tener en el centro de sus preocupaciones a tales estudiantes. Más aún, cuando se afirma que a ellos *"se les deberá garantizar la continuidad del servicio educativo"*. Sin embargo, esa continuidad no implica que *"el contratista adquiere derecho alguno a continuar con el contrato más allá de su vigencia inicial"* (un año). Además, la entidad territorial certificada conserva, en todo caso, la facultad de *"no prorrogar ni suscribir un nuevo contrato, así como la de terminar unos existente (...)"* (Art. 13°).

Lo que en apariencia es una forma de protección contractual, se convierte en realidad en una perversión. La normativa crea por esta vía un nuevo sujeto de la educación. Se trata de lo que bien podría definirse como el *estudiante-nómada*. Aquel que estará sometido a los rigores del contrato, o a sus avatares, o a los vaivenes políticos de la contratación; aquel para que el no habrá lugar definido para sus estudios en educación básica y media; aquel que seguramente cambiará en forma recurrente de compañeros y de profesores. Con esta modalidad de contratación se abre

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

toda posibilidad para desvirtuar plenamente el acontecimiento de educar y se crean las condiciones para liquidar el sentido de cualquier pedagogía. Esta modalidad de educación contratada posee unos destinatarios claramente definidos: las instituciones sometidas al régimen de libertad regulada o de libertad vigilada; prohíbe la suscripción de contratos con establecimientos clasificados en el régimen controlado<sup>6</sup>. De esa forma, se estaría enviando una señal al mercado educativo: se contrata con colegios de cierto nivel de calidad.

### La contratación del servicio educativo con las iglesias y las comunidades religiosas

Esta modalidad, al igual que las dos anteriores, ya forma parte de las prácticas de contratación del servicio educativo público estatal. También en este caso, la normativa está concebida para estimularla. En principio se trata de una forma de concesión, pero con ciertas especificidades. En esta modalidad se busca *"la administración de uno o varios establecimientos educativos oficiales"*. La entidad territorial *"podrá aportar infraestructura física, docente y administrativa, o alguna de ellas y la iglesia o confesión religiosa contratista por su parte aportará, en cada uno de los establecimientos educativos administrados, su capacidad de administración, dirección, coordinación y organización del servicio educativo y la correspondiente orientación pedagógica"* (Art. 17°).

Si bien es cierto que la Constitución de 1991 garantiza la diversidad religiosa y la libertad de cultos, lo cierto es que el Decreto 2355 estimula una educación confesional, en detrimento de la educación laica, que es por esencia aquella que le debe ser inherente a la educación pública estatal. Desde ese punto de vista, la normativa representa un retroceso frente a las definiciones del constituyente de 1991 en el sentido de separar la Iglesia del Estado, y con ello superar el Concordato con la iglesia católica. La formación religiosa no tiene por qué hacer parte de las instituciones del Estado. Al dejar en manos de las iglesias y las confesiones religiosas la orientación pedagógica de las instituciones educativas pública se está haciendo una concesión indebida.

El valor de los contratos se encuentra en función de la suma fija que se establezca por alumno atendido, considerando exclusivamente el costo de los componentes aportados. También aquí se busca garantizar una rentabilidad determinada. Esta modalidad de contrato contiene una normativa

de alcance laboral que suscita cuando menos controversia. El personal docente y administrativo oficial que labore en el establecimiento educativo, debe *"acatar las instrucciones a que haya lugar"* para su adecuado funcionamiento, *"sin perjuicio de las que compete impartir o ejecutar a la entidad territorial"* (Ibíd.).

### Hacia el trabajo docente precario

El Decreto 2355 constituye otro de los mecanismos para proseguir con la flexibilización y precarización del trabajo docente. Las nuevas generaciones de docentes que laborarán de acuerdo con las condiciones de las modalidades de contratos aquí examinados estarán sometidas a los rasgos asumidos por el mercado de trabajo en el sector privado. Jornadas flexibles, remuneraciones precarias, inestabilidad y alta rotación, entre otros. El decreto es ilustrativo al respecto cuando libera a la entidad territorial de cualquier *"obligación laboral con las personas que el contratista vincule para la ejecución de los contratos"* (Art. 22°).

### Consideraciones finales

Como se ha visto hasta aquí, con el Decreto 2355 de 2009 estamos frente a una normativa que da continuidad a la transformación estructural neoliberal de la educación pública estatal. El decreto refuerza los procesos de mercantilización y privatización, al tiempo que vuelve más precario y flexibiliza aún más el trabajo docente. Se constituye en un mecanismo de regulación de un segmento importante del mercado educativo financiado con dineros públicos, a favor de los empresarios privados de la educación, en la medida en que a través de diversas modalidades de contratación les transfiere recursos que mejoran su rentabilidad y tasa de ganancia. Al mismo tiempo, debilita estratégicamente las instituciones estatales al despojarlas de esos recursos que potencialmente podrían ir a ellas si hubiese la decisión política para su fortalecimiento.

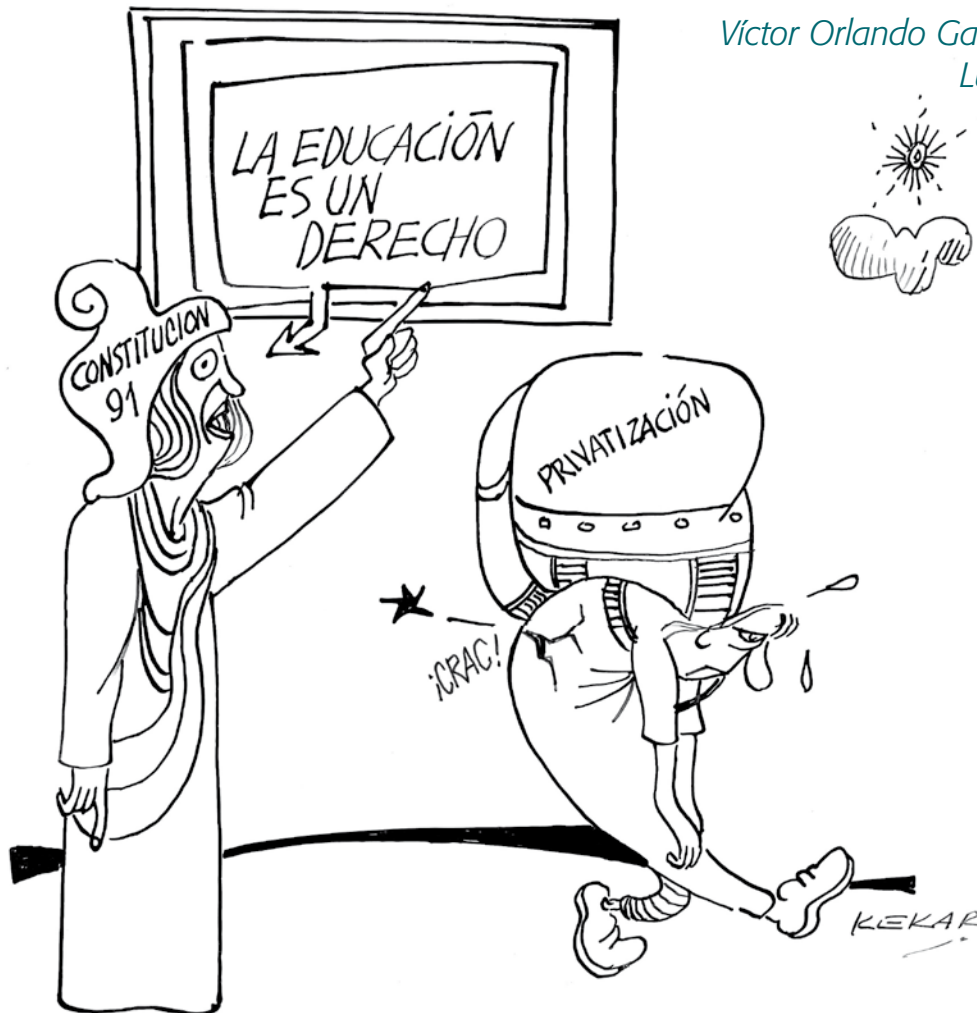
El mencionado Decreto representa un avance en las aspiraciones de la tecnocracia neoliberal, cuyo ideal se encuentra en un sistema educativo financiado con dineros públicos, pero sin instituciones estatales. El interés radica justamente, en que esos dineros entren a los circuitos de la acumulación capitalista. Se está en presencia de otra de las formas del despojo impuestas por el capital en la historia más reciente del país. Sólo la lucha social y popular en defensa de la educación pública estatal podrá detener semejante despropósito.

6 *Si hubiere contratos en curso con este tipo de establecimientos, éstos se encuentran obligados a suscribir planes de mejoramiento y a ejecutarlos, con miras a mejorar su clasificación (Art. 14°).*



# La privatización de la educación pública: endógena y exógena

Víctor Orlando Gaona Rosas<sup>1</sup>,  
Luís Grubert<sup>2</sup>



En todo el mundo, se están introduciendo cambios en las políticas educativas estatales, que representan diferentes formas de privatización en la educación pública. Dichos cambios son consecuencia de una política deliberada, en la mayoría de los casos bajo el lema de: Reformas Educativas, Modernización para adaptarse a los tiempos que corren, o cambios en la forma que los centros educativos son gestionados y administrados. Pero en realidad estas formas esconden una orientación basada en el mercado, la competitividad y el consumismo que caracteriza nuestra sociedad actual. Esto significa que la privatización se camufla, mediante un lenguaje esperanzador o se va introduciendo a hurtadillas, como lo expreso la Internacional de la Educación (IE) en su Congreso Mundial en Porto Alegre (Brasil)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Secretario Ejecutivo CEID FECCODE. Correo electrónico: [vigarospresidente@hotmail.com](mailto:vigarospresidente@hotmail.com).

<sup>2</sup> Secretario de Asuntos Educativos Pedagógicos y Científicos de FECCODE. Correo electrónico: [luisgrubert@yahoo.es](mailto:luisgrubert@yahoo.es).

<sup>3</sup> Ball, Stephen y Deborah Youdell, (2007.) Privatización encubierta en la educación pública. Julio.

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

Con los cambios en las políticas educativas estatales estamos ante dos visiones sobre lo que debe ser la educación pública. Esta, debe ofrecer a cada niño y a cada joven la oportunidad, de desarrollar todo su potencial como persona y como miembro de la sociedad, desde la perspectiva humanística y científica, o, por el contrario debe ser un servicio para venderlo a unos clientes, que desde su más temprana edad se consideran consumidores y objetivos de la mercadotecnia, para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

Ante esas perspectivas, son muchas las tendencias políticas en las cuales la privatización permanece encubierta. Se presentan programas y proyectos como soluciones eficaces a las deficiencias percibidas en la prestación del servicio público y se manifiesta a través de expresiones como: elección, responsabilidad, mejora de centros educativos, transferencias de atribuciones, competencias, estándares, eficacia, recuperación de valores, rendimiento, utilidad, resultados, autonomía, entre otros. Estas no expresan por supuesto, claramente, la privatización, pero se apoyan en valores propios del sector privado, y quieren que la educación pública funcione al estilo de una empresa. La evolución hacia la privatización, tiene enormes influencias en la manera como se imparte la educación en los diferentes países, como es el caso de las instituciones educativas de Colombia. Se analizan a continuación las dos tendencias privatizadoras: la endógena y la exógena.

### La privatización en la educación pública: endógena y exógena

La privatización endógena significa la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado con la finalidad de avanzar en las nociones de de empresa y crecimiento; en este casos los centros de enseñanza son parecidos a las empresas o funcionan como actividades comerciales<sup>4</sup>.

En el caso de la privatización exógena de la educación se da una apertura de la educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Estas tendencias, además de preparar el camino hacia formas más explícitas de privatización de la educación pública, modifican de manera sustancial aspectos que inciden en la vida cotidiana de la instituciones como los siguientes: la manera como se organiza y presta la educación, como se conciben, elaboran y se enseñan los

planes de estudio, como se evalúan los resultados de los estudiantes, como se juzga a los estudiantes, a los profesores, a los centros educativos, a las comunidades locales. También inciden en la naturaleza del desarrollo profesional, su acceso al derecho a recibir una educación de calidad, las condiciones contractuales de los docentes, la naturaleza de las actividades diarias de los estudiantes y las formas de garantizar el derecho a la gratuidad.

Además, la "flexibilización" del trabajo del personal docente, es uno de los componentes fundamentales de la privatización, que amenaza con quitarle piso social a los educadores, como líderes sociales y modificar, de esta manera, la idea que la sociedad tiene de ellos, así como la calidad de los conocimientos, los saberes y las habilidades aprendidos por los alumnos en los centros educativos<sup>5</sup>.

La privatización también representa una amenaza a las capacidades de los sindicatos, porque para poder avanzar en estos procesos, el Estado requiere sindicatos débiles, que no puedan oponerse a estas políticas, que no puedan movilizar a maestros, padres de familia, estudiantes, por esto expide normas como: El Decreto 1278 de junio 19 del 2002 mal llamado Estatuto de Profesionalización Docente, el 1850 del 13 de agosto del 2002 sobre jornada laboral y asignaciones académicas, el número 2355 expedido el 24 de junio del 2009 que reglamenta la prestación de la educación pública por los entes privados, y el Decreto 3020 el 10 de diciembre del 2002 sobre el número de estudiantes por maestro. Además, se impide la participación en las discusiones de la política educativa del país y niega la negociación colectiva como medios para romper la unidad del magisterio colombiano dirigido por FECODE.

Las tendencias privatizadoras no significan cambios técnicos o de forma, por el contrario, son la representación de un nuevo lenguaje y de una nueva estructura, que chocan con la gratuidad de la educación y la educación como derecho; financiadas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales.

La privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades esenciales, sino que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en su conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. *Por esa causa, la reconfiguración de la Educación otorga*

4 *Ibid.*

5 *Ball, Stephen J. (2009) La Educación, Londres. Documento Internacional de la Educación.*

legitimidad al concepto de educación como objeto de beneficio económico, ofrecida de manera que sea contratable y vendible<sup>6</sup>.

No son solamente son la educación y los servicios complementarios los que están sometidos a diversas formas de privatización, sino que también se está privatizando la propia política educativa a través del asesoramiento, de la consulta, la investigación, las evaluaciones y otras vías de influencia. Las organizaciones del sector privado y las organizaciones no gubernamentales ONG participan cada vez más intensamente en el establecimiento y la puesta en marcha de las políticas privatizadoras.

Las diversas manifestaciones de la privatización son portadoras además, de peligros de carácter ético, ya son muchos los ejemplos reales de conductas oportunistas y clientelitas en los centros de enseñanza, derivadas de esas nuevas modalidades. La privatización en la educación pública y de la educación pública, endógena y exógena, tiene sus raíces en los diversos enfoques de "pequeño Estado - libre mercado" aplicados a los servicios públicos, denominado *Neoliberalismo*; que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los pasados años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo<sup>7</sup>.

Dichas modalidades fueron principalmente llevadas a la práctica durante los años 1980 y principios de la década de 1990 por Ronald Reagan y Margaret Thatcher, y más recientemente, entre otros, por parte de George W. Bush y Tony Blair, en Estados Unidos y el Reino Unido respectivamente; por el Gobierno laborista de David Lange en Nueva Zelanda y por Augusto Pinochet en Chile<sup>8</sup>. Modalidades recogidas y aplicadas en Colombia bajo los principios de la *Revolución Educativa* y el *Estado Comunitario*. De esa manera, las diversas formas de prestación y gestión de los servicios públicos, sostenidas por los principios básicos de pequeño Estado y libre mercado, constituyen ahora un planteamiento predominante en la educación en nuestro país. En Chile se aplicó esta política, bajo dos ejes articulados: privatización a través de la financiación de las escuelas privadas, con recursos del Estado y municipalización y plantelización. Se trasladó la responsabilidad de la administración a las escuelas, transfiriendo fondos públicos, funciones financieras, administrativas, y pedagógicas a entes privados y autónomos. A. Pinochet, privatizó la totalidad de los roles del Estado, volviéndolo subsidiario de la demanda educativa.

## El Concepto de nueva Gestión Pública

Y. Clarke, S. Gewirtz y otros autores<sup>9</sup> atribuyen las siguientes características al nuevo concepto de gestión pública:

- Atención a los productos finales y los resultados en lugar de los insumos y los procesos.
- Las organizaciones se consideran redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medios de tipo contractual.
- La separación de las funciones de comprador y proveedor o de clientes y del contratista.
- División de grandes organizaciones en unidades más pequeñas y utilización de la competencia como vía para facilitar la "salida" o la "elección" por parte de los usuarios del servicio.
- Descentralización de la autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos y transferencia a gestores directos.

Con estos conceptos ilusionan a directivos docentes, alcaldes, secretarios de educación y comunidad en general para estimular la autofinanciación, en pro de una supuesta gestión empresarial<sup>10</sup>.

## Módulos de Herramientas de Privatización del Banco Mundial

El Banco Mundial ofrece "módulos de herramientas de privatización" en los que explica cómo los gobiernos pueden privatizar y reglamentar los servicios de infraestructuras con el fin de abrir nuevas oportunidades a la inversión procedente del sector privado, mejorar el acceso y proteger a los consumidores. En la práctica, la gestión de resultados se apoya en el aumento del uso de bases de datos, en reuniones de evaluación, revisiones anuales, elaboración de informes, visitas de supervisión de la calidad, publicación de los logros de los alumnos, inspecciones y revisiones paritarias. El personal docente está sometido a una cadena constante de opiniones, medidas, comparaciones y objetivos. Se recoge información de manera continua, se registra y se publica muchas veces en forma de "tablas de clasificación" o de listas comparativas. Por este motivo los docentes deben diligenciar innumerables e interminables formatos, elaborar

6 *Ibíd.* Pág. 30.

7 *Congreso de la Educación. Porto Alegre. Brasil 2004.*

8 *S. J Ball. Deborah Youdell. (2007) Privatización encubierta en la Educación Pública, Documento I.E.*

9 *Clarke, Y, S. Gewirtz, 2000. La privatización de la Educación en Chile, M. Maldonado Tapia, pág. 6.*

10 *Ibíd.* Pág. 21.

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •



*La educación pública es un sistema abierto a todo el mundo, sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas. (Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 2004).*

28

listados de desempeños, seguimientos, hacer estadísticas, diversas reuniones en aplicación de los modelos de privatización<sup>11</sup>.

### La privatización como un nuevo entorno moral

Todas esas reformas privatizadoras modifican el nuevo paradigma político, y en particular la forma de mercado, crea un nuevo entorno moral para los consumidores y los productores. Dentro de ese nuevo entorno moral, se introduce en los colegios, los institutos y las universidades (en su personal y sus alumnos) una "cultura del interés personal". Ese interés personal se manifiesta en forma de supervivencia, lo cual supone un aumento, muchas veces predominante, de la orientación hacia el bienestar interno de la institución y sus miembros, y un olvido de las preocupaciones con respecto a cuestiones sociales y educativas más generales en "la sociedad"<sup>12</sup>.

En el caso colombiano, lo que está en discusión es el tipo de escuela que queremos en los próximos años y como las políticas neoliberales implantadas en el país están amenazando el carácter público de la institución educativa, por esto

debemos dejar al descubierto cuales son las estrategias que se utilizan para avanzar en los procesos de privatización.

En primera instancia, lo que hoy está en juego, es si la educación es un derecho y si la escuela pública ha de seguir existiendo dentro de la esfera pública, siendo esta, la misma preocupación que se vive actualmente, tanto en el primer como en el tercer mundo, aunque con intensidades diferentes. El problema no está sólo en que la escuela pública sea desmantelada institucionalmente; sino que además, debemos tener cuidado de construir discursos, que vayan creando un falso sentido común, según el cual la escuela pública es un modelo agotado. La gente empieza a aceptar como posible, deseable y necesario que, acabada la era de la escuela pública, una dinámica de mercado institucional solucionará los problemas que no ha resuelto la enseñanza pública. El neoliberalismo está realizando una auténtica contrarrevolución cultural, más que una transformación sustantiva de la institución educativa. Es lo que ha sucedido ya con la reconversión de las empresas públicas: de tanto repetir que no funcionan, a la gente no le sorprende que se privatice todo. De esta manera estaríamos contribuyendo a aligerar los procesos privatizadores<sup>13</sup>.

11 Documento Congreso Internacional de la Educación 2007.

12 *Ibid.* Pág. 61.

13 Pablo Gentili. *La Privatización de la Política Educativa*.



– Alberto Motta –

El discurso educativo del neoliberalismo se configura a partir de una reformulación de los enfoques economicistas del “*capital humano*”. Esta reconceptualización supone mantener algunos principios que daban sustento a aquellas perspectivas, pero articulándolos a nuevos diagnósticos sobre las actuales condiciones de regulación de los mercados (especialmente del mercado de trabajo) y a nuevas *promesas*.

En efecto, la teoría del capital humano fue la que estableció de forma precisa y unidireccional la relación entre educación y desarrollo económico, en el contexto histórico de un capitalismo cuyo modo de regulación “*fordista*”, gozaba por aquel entonces, de buena salud. Desde esta perspectiva, los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo constituyen un capital que, como factor de producción, garantiza el crecimiento económico de modo general y, de manera particular, contribuye a incrementar los ingresos individuales de quien lo “*posee*”<sup>14</sup>.

La Educación como derecho fundamental, tiene principios que permiten su pleno desarrollo, uno de ellos es la

gratuidad, que al implementarla como política nacional ayuda significativamente a la consolidación de este principio, al contrario de la privatización que debilita y disminuye sustancialmente las posibilidades de conquistar una gratuidad plena. Tampoco hay desarrollo pleno del derecho, cuando la gratuidad se hace a través de intermediarios, como es el caso de entregar los recursos al sector privado para ejecutar el derecho a la gratuidad, es una forma de camuflar la privatización.

A la luz de este derecho, Colombia como Estado Social de Derecho tiene la obligación de garantizar el bienestar social y la participación democrática. En este sentido el Estado Social de Derecho tiene tres componentes: Una función social enmarcada en sus fines (Estado de bienestar), una concepción democrática del ejercicio del poder (Estado constitucional democrático), un funcionamiento conforme a derecho (Estado de Derecho). Como consecuencia surge la obligación de los Estados, de garantizar el desarrollo pleno sin discriminación alguna y la necesidad de adoptar medidas para lograr su plena aplicación<sup>15</sup>.

14 Schultz, George Pratt Shultz. Este economista norteamericano, (Nueva York, 1920-...), empresario y funcionario del estado, fue Secretario de Trabajo (1969-1970), Secretario del Tesoro (1972-1974) y Secretario de Estado (1982-1989). Antes de entrar a la política fue profesor de economía en MIT y en la Universidad de Chicago, donde ejerció como Decano de la Escuela de Postgrado de Economía y Negocios (1962-1969), la que mejor se conoce como “Escuela de Chicago”. <http://www.amazon.com/George-Pratt-Shultz/e/B001IGOWOU>.

15 Rodríguez, Abel (2003) Fundamentos Jurídicos y políticos del derecho a la educación. Revista Educación y Cultura, CEID FECODE, Bogotá, D.C. No. 64, Pág. 7-14.

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

Estas medidas las podemos caracterizar en tres niveles: Las de respetar, de proteger, y de cumplir. En las medidas de cumplir destacamos, la obligación de facilitar y de proveer; en este sentido el Estado debe llevar a cabo y poner en práctica, cada una de las características fundamentales del derecho a la educación como son: disponibilidad, acceso, la permanencia en el sistema, la calidad, la libertad de enseñanza, de investigación, de cátedra, la autonomía escolar y el derecho de participación de los estudiantes<sup>16</sup>. Además debe garantizar, los derechos de la carrera docente, como elemento esencial, para desarrollar ampliamente el derecho a la educación.

### La Privatización amenaza el Derecho fundamental a la Educación y atenta contra la Carrera Docente

A pesar de los tratados y convenios internacionales, las normas constitucionales, donde se desarrolla el derecho a la educación, Colombia ha adoptado fielmente los postulados neoliberales enunciados anteriormente, con variadas estrategias como la privatización encubierta y camuflada, que amenazan la existencia de la educación como derecho fundamental y la carrera docente. Esta política donde están inmersos los procesos de privatización la encontramos en:

*La política hacia un Estado Comunitario y la Revolución Educativa.* En este contexto se proyectan y se ejecutan acciones para inducir una progresiva y agresiva privatización del derecho a la educación, como:

- ❖ Reforma al Estado, en la medida que reduce el derecho a la educación a un simple enunciado.
- ❖ La reducción del Estado, implantada para reducir su tamaño y sus funciones sociales, privatizar los bienes y servicios públicos estatales y reducir las plantas de personal a todo nivel y las sucesivas reformas pensionales, en detrimento de los trabajadores
- ❖ La políticas de reducción del gasto público y ajuste fiscal permanente, lo que forzosamente conduce al debilitamiento y marchitamiento de los derechos económicos, sociales y culturales y así el estado pierde capacidad estructural y política para garantizarlos.
- ❖ La certificación de municipios, la acreditación de instituciones, la evaluación de resultados.

- ❖ Cobros directos a las familias, en escuelas y colegios estatales para poder acceder a la educación pública.
- ❖ Contratación por parte del Estado, de servicios educativos a través de subsidios a la demanda a través de la mesa de oferentes.
- ❖ Contratación del servicio educativo con entes privados, por el mecanismo de colegios en concesión.
- ❖ La educación como servicio público y no como derecho fundamental.

### El Recorte de Transferencias: profundiza la privatización y es niega el Derecho a la Educación

*"Para explicar el porque del interés del gobierno de instaurar una permanencia en el recorte de transferencias, el problema hay que situarlo en el ámbito de las competencias señaladas a los entes territoriales en la ley 715 de 2001 en materia de salud, educación y saneamiento básico. Efectuar mayores recortes significa profundizar aun más la política de privatización y la negación de los derechos. Con el recorte de las transferencias el gobierno no solo se juega el modelo de desarrollo neoliberal, con el cual pretende profundizar las desigualdades y la pobreza en Colombia sino también, la continuidad de la política privatizadora de la Ley 715 del 2001"<sup>17</sup>.*

Para analizar la magnitud del problema, en materia de recortes y su impacto en la privatización, distintas organizaciones y centros de estudios coinciden en afirmar que por efectos del Acto Legislativo 01 los entes territoriales perdieron hasta el año 2005, la suma de 11 billones de pesos y de ahí al año 2008 la suma de 16.9 billones, para un total de 27.9 billones de pesos en 8 años. Para el periodo 2009-2019, las pérdidas proyectadas serán, para el sector educativo, 30 billones; salud, 11.6 billones y 9.2 billones para saneamiento básico<sup>18</sup>. Menores recursos del Estado para los entes territoriales se traducen en mayores responsabilidades financieras de los padres de familia y de las comunidades. El recorte de transferencias, también determina un paulatino deterioro de las condiciones laborales, salariales y prestacionales del magisterio colombiano que han menoscabado la profesión docente en Colombia, hasta el punto de desconocer que para ejercer la profesión docente no se necesita formación profesional.

16 Rodríguez, A. *Ibid.*

17 Rodríguez, Abel, (2003) *Fundamentos Jurídicos y políticos del derecho a la educación.* Revista Educación y Cultura, CEID FECODE, Bogotá, D.C. No. 64, Pág. 7-14.

18 Rodríguez, Abel, *Ibid.*

Como conclusión, puede probarse que todas las decisiones reglamentarias de la Ley 715 del 2001, tienen un denominador común: la racionalización del gasto, la reducción de costos educativos, el recorte de derechos y garantías, el acomodamiento forzoso del sistema educativo nacional a los estrechos marcos financieros que impusieron las reformas constitucionales del 2001 y el 2007 en relación a las transferencias<sup>19</sup>, financiación de la educación a través del subsidio a la demanda. Es necesario comprender, que la política de ajuste fiscal y reducción del gasto público no solamente constriñe, reduce a una condición precaria la prestación de la educación y lanza a las instituciones a un déficit incontrollable, sino que busca un reordenamiento institucional de la totalidad del campo educativo para adecuarlo a las exigencias de la privatización y la lógica del mercado, desconociendo de esta manera el derecho fundamental a la educación, la carrera docente como factor de calidad y uno de sus principios la gratuidad. Finalmente, la política de ajuste fiscal busca la desaparición del sistema de educación pública, sacar a flote la educación como servicio, es decir, como mercancía susceptible de ser comprada y vendida<sup>20</sup>.

Para mostrar de otra manera el fuerte impacto, del recorte de transferencias y su incidencia en la prestación del servicio educativo y en la vida cotidiana de las instituciones, podemos observar el siguiente cuadro: Los ingresos por la Ley 60 de 1993 a través del situado fiscal comparado con los ingresos por aplicación de los Actos Legislativos 01 del 2001 y del 2006. Las cifras son en millones de pesos.

AÑO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
SGP	7453	8015	8344	8564	8822	9128	9348
Ley 60 (Situado Fiscal)	8153	9039	10262	11397	13028	14238	15378

Como se aprecia, el crecimiento de las transferencias empezó a rezagarse desde el año 2002 y ya en 2005 se habían recortado los aportes estatales a la educación pública en veinte cinco por ciento (25%). La brecha continúa creciendo debido a que los ingresos por impuestos aumentaron entre 2006-2007 doce por ciento (12%) anual real promedio (mientras las Transferencias crecían el 1,5 y el 2%), ampliándose el faltante para el año 2008 a cerca del 40%. La participación

del sector educativo de veintiocho por ciento (28%) de los Ingresos Corrientes de la Nación en el año 2001 se redujo a diez y ocho por ciento (18%) en el año 2007 y llegó a diez y siete por ciento (17%) en el año 2008. En otros términos, el tamaño del recorte acumulado entre 2002 y 2008 asciende a aproximadamente \$21.791 millones de pesos con poder adquisitivo del año 2005, que equivalen al 100% de lo girado por el Gobierno para Educación por dos años como 2004 y 2005. El Gobierno ahorra en la Inversión Social para gastar en otros rubros, mientras la Educación sigue privatizándose y sin cubrir siquiera a la población en edad escolar<sup>21</sup>.

### El Decreto 2355 de Junio del 2009, profundiza la privatización y acaba con las plantas de Personal Docente

*“Este decreto privatiza la educación porque entrega a particulares la administración y prestación de la educación. Con la idea de que la educación es un servicio público, le da el mismo tratamiento que se le da a otros servicios públicos, cediendo su prestación a intereses privados, poniéndola a disposición de las ganancias de la empresa privada. La situación más grave que genera este decreto, es que crea las condiciones para que los prestadores privados se beneficien con el lucro de los dineros públicos, pues la inversión y financiación le corresponde al Estado<sup>22</sup>.”*

El decreto legaliza tres modalidades de privatización: las concesiones, la contratación con propietarios particulares de instituciones educativas y la contratación de la administración con iglesias y confesiones religiosas. En el primer caso, las instituciones públicas se entregan a contratistas para que sean ellos quienes administren y presten el servicio público educativo. En el segundo caso, todo empresario que sea propietario de una institución educativa o de una empresa académica con un PEI aprobado, puede contratar la prestación del servicio para un determinado número de alumnos y recibir por ello un pago, por parte del presupuesto público. Y, en el tercer caso, una o varias instituciones públicas y sus recursos, se entregan para que sean administrados por una confesión religiosa o una iglesia.

Aunque los recursos son públicos y el principal contratante es el Estado a través de las entidades territoriales certificadas, se trata de privatización, porque lo público del recurso público pierde su esencia al ser enajenados para los beneficios o ganancias de empresa de los contratistas particulares. Como es

19 Arroyave Arango, Raúl, (2006) *Los Impactos del recorte de Transferencias en la situación salarial y prestacional de los maestros colombianos*. CEID FECODE, *Revista Educación y Cultura* N° 73, Págs. 17-24.  
 20 CEID FECODE, *Revista Educación y Cultura*. Editorial, *El recorte a las Transferencias: profundiza la privatización y la negación del derecho a la educación*. N° 73, Bogotá, D.C. Págs. 6-9.  
 21 Torres, Jaime, (2010) *Influencia de la política neoliberal en la sociedad Colombiana y el fortalecimiento del Autoritarismo*, Universidad Libre de Berlín. Tesis para el Doctorado. Capítulo 11, *El sector educativo limitado por la estrategia privatizadora*.  
 22 *Análisis del Decreto 2355 del 24 de junio del 2009*. John Ávila B.

## • TEMA CENTRAL - Privatización de la educación •

obvio, ninguna de estas empresas actúa con interés filantrópico, por el contrario, los anima el afán de lucro y la ganancia que les puede proporcionar la renta de los dineros públicos que reciben. *"Esto significa, que los contratistas no invertirán en el estudiantado el 100% de los recursos que reciban para la administración del servicio educativo, pues por su naturaleza de empresa privada capitalista, deberán dejar un porcentaje y una tasa de ganancia. A estos contratistas lo que les importa son los recursos económicos que puedan acumular y ahorrar para su beneficio, por eso ellos lanzan la educación a su mercantilización, porque la idea de servicio prevalece, junto con la de educación como bien transable, y con ello, se comercia con la administración y prestación del servicio. Se asume la educación como una mercancía mas dentro del mercado de servicios, cuyo objeto de transacción es la contratación de la administración y la prestación del servicio"*<sup>23</sup>.

Como se aprecia, este decreto no solamente es altamente privatizador, sino que atenta en contra las plantas de personal oficial, al desconocer los vínculos contractuales de los maestros con las entidades territoriales, es decir la privatización de las plantas docentes.

### El Derecho a la gratuidad de la Educación y la privatización

Colombia, es el único país de América Latina que no cuenta con una política de gratuidad, a pesar de haber suscrito y ratificado un gran número de instrumentos internacionales. Los expertos afirman que la Constitución de 1991 fue débil en su postura y no legisló de manera taxativa sobre la gratuidad y abrió las compuertas para que los gobiernos, del orden nacional, departamental, municipal y distrital, hicieran de la gratuidad un asunto optativo y no de obligatoriedad constitucional. Las posibilidades de tener una política de gratuidad, se alejan en la medida que el actual gobierno nacional, no ha incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010 la gratuidad de la educación<sup>24</sup>.

El sentido de la gratuidad es quebrar todos los obstáculos de accesibilidad a una educación con calidad y en las mejores condiciones para todos los niños, niñas, con independencia de los recursos económicos de sus familias. Es decir, el acceso a educación con calidad no puede depender de que las familias cuenten o no con los recursos para ello. La gratuidad obvia lo económico como prerrequisito. La gratuidad de la educación no es una estrategia de focalización para la reducción de la pobreza y la inequidad, Debe incluir a las personas

cuyos recursos económicos podrían ser suficientes para cubrir costos educativos. Es un bien jurídico al que se accede por el simple hecho de ser persona; por lo que el estado tiene la obligación de garantizarlo sin condicionamiento alguno.

La financiación adecuada y la gestión de la gratuidad debe formar parte del presupuesto estatal y no debe considerarse la gratuidad como:

- 1) Atención a la población infantil en condiciones de vulnerabilidad; porque rompe la universalidad y focaliza el servicio.
- 2) Una concepción meritocrática, por rendimiento académico por ejemplo, porque niega el derecho
- 3) Liberalidad o dádiva del gobernante, es una postura demagógica y populista, por lo tanto niega el derecho porque es clientelista.
- 4) Una actitud generadora de paternalismo<sup>25</sup>. Por lo anterior, la gratuidad no es subsidiaria al derecho a la educación, sino que es necesaria para que este se haga efectivo.

En Colombia la Procuraduría General de la Nación afirma que los costos educativos son trasladados a las familias, aún a las desplazadas y a las de estratos bajos. El mismo informe<sup>26</sup> advierte, que la inversión del estado en educación ha venido disminuyendo a partir de la creación del Sistema General de Participaciones. En términos de porcentajes del PIB así: en el año 2001 tres punto cuarenta y cuatro por ciento (3.44%); en el año 2002, tres punto tres por ciento (3.3 %); en el año 2003, tres punto diez y nueve por ciento (3.19 %) y en 2004, tres punto once por ciento (3.11 %) <sup>27</sup>. Ante dicha situación, es necesario construir estrategias, que se opongan a estas políticas, es preciso adelantar tareas y acciones que contribuyan a: detener la privatización de la educación, a avanzar en la política de gratuidad, y mejorar las condiciones para el pleno desarrollo del derecho fundamental a la educación así como seguir estimulando el debate nacional sobre los dichos aspectos con el fin de socializar estos problemas en todos los niveles de la opinión pública y luchar porque constitucionalmente se reconozca el pleno derecho a la gratuidad; una adecuada financiación de la educación por parte del gobierno nacional; el desmonte de la política de ajuste fiscal. Se requiere trabajar hacia una educación integral que tenga en cuenta todas las dimensiones de la persona y por un proyecto de vida enmarcado en el tipo de sociedad que deseamos.

23 *Análisis del Decreto 2355 del 24 de junio del 2009. John Ávila B.*

24 UNICEF, (2009) *La Gratuidad de la Educación, Educación Compromiso de Todos. Julio.*

25 *Ibid.*

26 *Procuraduría General de la Nación, Informe sobre costos educativos [www.procuraduria.gov.co/.../boletin320%20informe\\_decimoprimer\\_2007.doc](http://www.procuraduria.gov.co/.../boletin320%20informe_decimoprimer_2007.doc). Consultado Junio 10 de 2010.*

27 UNICEF (2009) *La Gratuidad de la Educación, Educación Compromiso de Todos. Julio.*



Finalmente, consideremos algunos datos de utilidad para las discusiones alrededor de las tendencias privatizadoras, que cada día son más fuertes.

- ✎ Para ingresar a la educación estatal es necesario invertir el 38% del SMM y en el sector privado el 135%.
- ✎ El promedio de escolaridad en el país es 7.5 años para hombres y mujeres.
- ✎ El país invierte en educación el 3,8% del PIB que corresponde al 10% del presupuesto nacional, mientras a nivel internacional la inversión es de 20%.
- ✎ En el país avanza una contra reforma recentralista, camuflada en la certificación de municipios y la desconcentración de funciones.
- ✎ El nuevo Estatuto Docente, Decreto 1278 de 2002, es un instrumento privatizador, porque fue elaborado para enfrentar el recorte de las transferencias y el ajuste fiscal.
- ✎ En Finlandia el promedio de alumnos de 1° a 6° es de 20 estudiantes, de 18 del 7° al 9° grado, con altos niveles de preparación de los maestros pagos por el Estado, esto explica que este país encabeza las pruebas PISA y las OCDE.<sup>28</sup>

Durante el Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE), celebrado en Porto Alegre (Brasil) en el año 2004, se adoptó una resolución, Sobre el tema *"La Educación: ¿servicio público o mercancía?"*, en la que se afirmaba lo siguiente:

*"La educación pública es un sistema abierto a todo el mundo sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme a los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas".*

Todas las tareas que se propongan deben tener como hilo conductor, la movilización social por la educación, la lucha política, el fortalecimiento del movimiento pedagógico, la recuperación del saber pedagógico, la conquista del Estatuto Único de la Profesión Docente como medio para recuperar la acción profesional de los maestros y maestras en condiciones dignas. Además debemos convocar a toda la sociedad para una Ley Estatutaria de la Educación que nos permita plasmar plenamente el derecho fundamental a la educación, la gratuidad y una adecuada financiación de la educación. Finalmente, es fundamental la construcción colectiva de políticas alterna-

tivas para oponerlas a la mal llamada Revolución Educativa y al Plan de Desarrollo 2010-2019, nos referimos al Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA.

## Bibliografía

Arroyave Arango, Raúl, (2006) Los Impactos del recorte de Transferencias en la situación salarial y prestacional de los maestros colombianos. CEID FECODE, Revista Educación y Cultura N° 73, Págs. 17-24.

Ávila John Análisis del Decreto 2355 del 24 de junio del 2009. Bogotá, D.C. ms.

Ball, Stephen y Deborah Youdell, (2007) Privatización encubierta en la educación pública. Julio del 2007. Julio, Instituto de Educación. Universidad de Londres.

Ball, Stephen J. (2009) La Educación, Londres.

CEID FECODE, Revista Educación y Cultura. Editorial, El recorte de Transferencias N° 73, Bogotá, D.C. Págs. 6-9.

Clarke Y, S. Gewirtz, La Privatización de la Educación en Chile. Marcial Maldonado Tapia. 2003.

Congreso Internacional de la Educación 2007.

Gentili, Pablo, La Privatización de la Política Educativa. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6418>.

Procuraduría General de la Nación. [www.procuraduria.gov.co/.../boletin320%20informe\\_decimoprimer\\_2007.doc](http://www.procuraduria.gov.co/.../boletin320%20informe_decimoprimer_2007.doc), sobre costos educativos. Consultado Junio 10 de 2010.

Rodríguez, Abel (2003) Fundamentos Jurídicos y políticos del derecho a la educación. Revista Educación y Cultura, CEID FECODE, Bogotá, D.C. N° 64, Pág. 7-14.

Revista Mundo de la Educación n° 32, Diciembre, 2009.

Torres, Jaime, (2010) Influencia de la política neoliberal en la sociedad Colombiana y el fortalecimiento del Autoritarismo, Universidad Libre de Berlín. Tesis para el Doctorado. Capítulo 11, El sector educativo limitado por la estrategia privatizadora.

UNICEF (2009) La Gratuidad de la Educación, Educación Compromiso de Todos. Julio.

# Espejismos de igualdad: privatización y segregación educativa en Chile

Jorge Inzunza H.<sup>1</sup>

El ejemplo chileno del neoliberalismo a ultranza ha sido aconsejado en distintos grados alrededor del mundo por las agencias económicas internacionales y por personeros técnicos y políticos participantes en su realización. En esta exportación se obvian las graves consecuencias de este modelo de exclusión, donde lamentablemente es posible identificar trayectorias educativas predecibles desde los puntos de partida: un niño o niña de clase popular de seguro seguirá su educación en una escuela municipal de barrio ya segregado, y continuará su enseñanza secundaria en un liceo técnico-profesional, del cual difícilmente obtendrá un buen puntaje para entrar a una carrera que lo logre valorizar en el mercado del trabajo... probablemente tendrá que pagar a través de un crédito bancario su formación terciaria en algún instituto de mediana calidad.

Sin embargo, la lógica meritocrática del Estado liberal sigue vigente y engañando con espejismos de igualdad de oportunidades. Como bien interrogaría Emir Sader, ¿será que la experiencia chilena esté anunciando modelos de regresión económica, política y cultural para el conjunto del continente?

## Orígenes

34

La privatización en Chile como fenómeno no es nueva y ha acompañado la historia de nuestro sistema educativo desde los principios de nuestra historia republicana. El incipiente Estado chileno de las primeras décadas del siglo XIX sólo estaba obligado a mantener escuelas públicas donde no hubiese oferta privada. Hacia 1830 se cuenta la existencia de 82 escuelas primarias en Santiago (ninguna estatal), de las cuales ocho eran municipales, siete ligadas a conventos, tres parroquiales, y sesenta y cuatro particulares; mientras habían once liceos<sup>2</sup>, uno público, dos conventuales y ocho privados<sup>3</sup>. Sin embargo, esta realidad va cambiando rápidamente cuando avanzamos hacia mediados de siglo, ya en 1855 las escuelas del Estado superan en número a las particulares y conventuales<sup>4</sup>.

La educación provista por el Estado sigue creciendo hacia fines del siglo XIX, considerando también la apertura de universidades y liceos femeninos. Este protagonismo estatal se consolida con la Ley de Instrucción Primaria (1860), y la

Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), que fijaron la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria respectivamente.

Entre 1932 y 1973 se termina configurar la versión chilena de Estado Docente, que si bien siguió enfrentando los embates de fuerzas conservadoras que se oponían a la universalización de la enseñanza pública estatal, avanzó hacia una democratización del acceso y de la gestión educativa. Al final de este período las cifras de cobertura educativa se multiplican, "Entre 1961 y 1970 la matrícula de la educación básica aumenta de 1.371.800 a 2.044.591; la secundaria, de 87.100 a 202.400 jóvenes; la enseñanza profesional, de 23.700 a 99.700; y la educación universitaria, de 25.612 a 76.979 estudiantes"<sup>5</sup>. Este notable progreso de una década se ve intensamente acelerado en los tres años del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), que logra una cobertura del 42,9% para los jóvenes de 15 a 19 años, y de 16,1% para los jóvenes de 20 a 24 años. La escuela pública era el centro de este avance.

1 Programa EPE, FACSOS – Universidad de Chile, Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). E-mail: [j\\_inzunzah@hotmail.com](mailto:j_inzunzah@hotmail.com).

2 Los liceos son las instituciones escolares que imparten educación secundaria en Chile.

3 Cavieres, Paola; Pérez, Eliana; Sepúlveda, Carola (2004): *Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reforzamiento del rol tradicional de la mujer (1894-1912), memoria para optar al título de grado de Licenciado en Educación, mención en Historia y Geografía, y Profesor de Estado, Santiago: Universidad de Santiago.*

4 Galdames, Luis (1934): *La Universidad de Chile, Santiago: Prensa de la Universidad.*

5 Nuñez, I. (1991): *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar, v.1, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Pág. 22.*

La educación chilena siempre ha sido proveída por escuelas públicas y privadas, emergiendo durante el siglo XX una fuerte intervención del Estado, lo cual significó avances tremendamente significativos para la época en términos de democratización del acceso y de garantía del derecho a la educación por parte de la población. Este escenario cambia radicalmente a partir de la dictadura militar (1973-1990) con la brutal represión ejercida, el desmantelamiento de la educación pública, y las facilidades para la aparición de una vasta oferta privada tanto escolar como universitaria.

### El laboratorio neoliberal

El proyecto democrático socialista chileno culminó abruptamente con el golpe militar del 11 de septiembre de 1973, truncando la posibilidad de consolidar el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que democratizaba la gestión educativa. La dictadura, en alianza estrecha con la derecha política, redactó una nueva Constitución Política que fue aprobada en 1980. En ella no se protegió constitucionalmente el derecho a la educación, privilegiándose la garantía de la libertad enseñanza, entendida como el derecho de los padres a escoger el establecimiento educacional para sus hijos; y como la libertad para abrir, organizar y mantener establecimientos educativos. Esta segunda acepción, asociada a la garantía constitucional de la libertad de empresa, estructuró el telón de fondo que permitió el desarrollo masivo de la educación privada, retro trayendo los extraordinarios avances que hasta entonces había desarrollado la educación pública estatal.

Chile se convertía en el principal laboratorio mundial de políticas estatales neoliberales llevando a cabo el ideario del *Estado Mínimo*. El primer efecto en educación se expresó en la educación superior. Entre 1981 y 1989 se crearon 24 nuevas universidades privadas, y 57 Institutos Profesionales privados<sup>6</sup>. El nuevo gobierno democrático asumiría con un total de 60 universidades -14 de ellas estatales-, 81 institutos profesionales, y 161 centros de formación técnica<sup>7</sup>. Cabe señalar que tanto los institutos profesionales como los centros de formación técnica son de carácter privado en Chile, lo que significa que sólo el 7% de las instituciones de educación superior tenía un carácter público en 1990. Una transformación sustancial estuvo dada por la caída sostenida del financiamiento estatal del sistema de educación superior, lo cual ha obligado hasta hoy al auto-

financiamiento y al cobro de matrículas y mensualidades a los estudiantes. Esta política siguió al pie de la letra las recomendaciones establecidas por el Banco Mundial de no invertir recursos en este nivel del sistema, para favor a la educación básica<sup>8</sup>.

En cuanto a la educación propiamente escolar, el proceso de desmantelamiento de la oferta pública estuvo dado por, al menos, las siguientes causas: el traspaso de setenta liceos a corporaciones empresariales (1981); el traspaso administrativo del resto de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades (1982-1986); la instalación del sistema de subvención por asistencia media de alumnos a las escuelas (*voucher*); la caída del gasto fiscal en educación que llega a un mínimo histórico de un 2,5% del PIB en 1990, afectando notablemente el salario de los docentes. Por otra parte, mientras el sistema propiamente privado se mantiene invariablemente en un histórico 7%, el sistema público se fragmenta en tres: las escuelas municipales financiadas mediante el mecanismo de subvención estatal por alumno; las escuelas particulares subvencionadas igualmente por el Estado, y que pueden cobrar una mensualidad extra a las familias; y los setenta liceos que fueron traspasados a corporaciones empresariales, y que fueron los únicos establecimientos escolares que se mantuvieron fuera del esquema de *vouchers*, siendo financiados vía presupuesto público. La participación privada en educación se fundamenta en la visión política neoliberal que sostiene que las familias, las escuelas y las empresas privadas constituyen organizaciones intermedias de la sociedad, y que por lo tanto puede colaborar con el Estado en la prestación de servicios. En consecuencia las escuelas privadas que reciben subvención estatal pasan a ser consideradas públicas, por el tipo de financiamiento que reciben.

Esta nueva configuración provocó que, en un contexto de una activa promoción de la educación privada, las escuelas municipales fuesen fuertemente castigadas, deteriorándose sus infraestructuras físicas, las condiciones laborales docentes, y mostrando una progresiva segregación de alumnos y alumnas de bajos niveles socioeconómicos. La Junta Militar consolidó el nuevo modelo con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, afirmando una vez más la igualdad de tratamiento para lo público y lo privado. Son estas las escuelas públicas y la normativa que entrega la dictadura a los gobiernos de la Concertación<sup>9</sup>.

6 CNAP (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Comisión Nacional de Acreditación (CNAP). Santiago: Ministerio de Educación.

7 Ministerio de Educación de Chile (2010): *Estadísticas de la Educación 2008*, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile, Santiago.

8 Torres, R. (1998): *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, en Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. (org.) (1998): *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 2 ed., São Paulo: Cortez. .

9 *La Concertación de Partidos por la Democracia es la coalición política que gobernó el país desde 1990 a 2010, integrada por el Partido Demócrata Cristiano, Partido Por la Democracia, Partido Socialista y Partido Radical Social-Demócrata.*

• INTERNACIONAL •

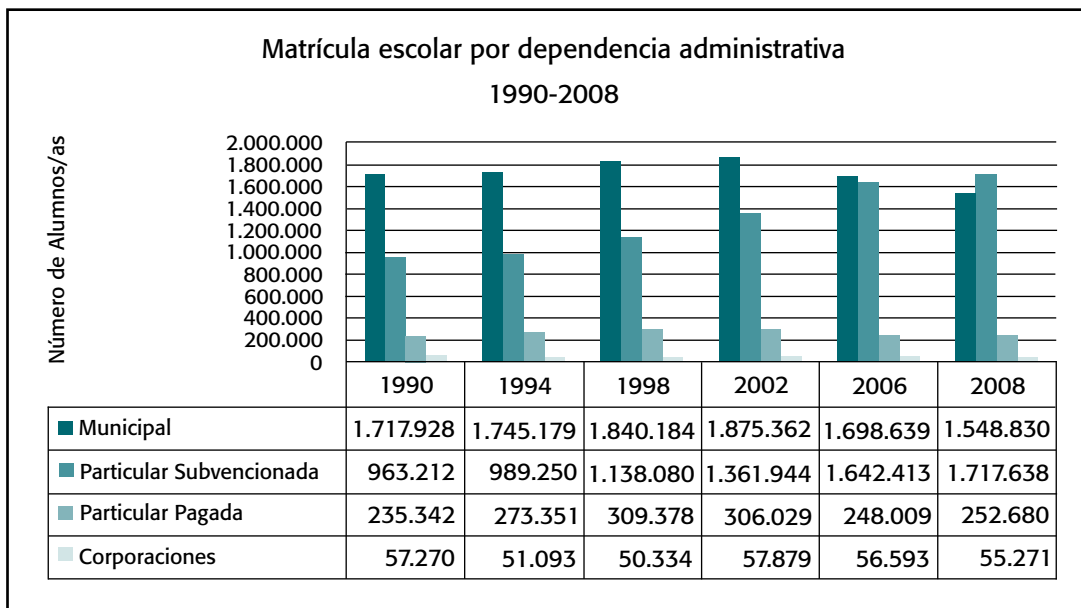
Las principales políticas educativas implementadas por la Concertación buscaron reparar las graves consecuencias que había tenido la disminución del gasto estatal en educación pública, y sembrar las bases de la nueva reforma educativa (1996). No obstante, la llamada transición a la democracia en Chile, desafortunadamente, no fue acompañada por una deslegitimación de los instrumentos legales instituidos por la dictadura, todo lo contrario, tanto la Constitución Política como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) fueron respetadas por los nuevos gobiernos, por lo que el modelo neoliberal prosiguió su trayectoria privatizadora.

**Estado actual de la privatización en Chile**

**Educación escolar**

El efecto de la acumulación de descrédito político y social de lo público municipal, bajo la mítica creencia de que el “servicio privado” es más eficiente, ha implicado que durante los gobiernos democráticos la privatización prosiguiese su avance. En el cuadro 1 podemos observar esta realidad:

**Cuadro 1.**



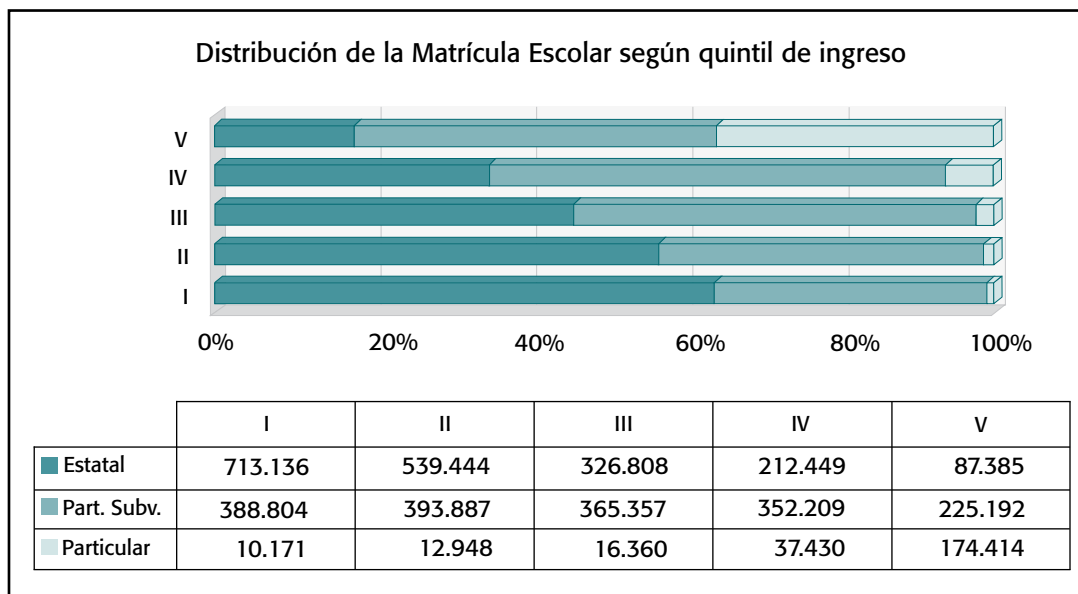
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadísticas de Educación 2008, Ministerio de Educación. (J. Inzunza, 2010).

Mientras en 1982 la matrícula en escuelas municipales representaba un 75,3%, en 1990 bajó a un 57,7%, y cayó aún más durante los gobiernos democráticos -43,3%-. El floreciente sistema promovido por la dictadura (las escuelas particulares subvencionadas), pasó de un 19,6% en 1980, a un 32,3% en 1990, para llegar a un elocuente 48,1% en 2008. La creciente mayoría de alumnos y alumnas en el sistema privado se correlaciona con el hecho que entre 1990 y 2007 el número de escuelas particulares subvencionadas ha pasado de 2.694 a 5.054, siendo que para el mismo período las escuelas municipales han bajado de 6.286 a 5.909.

Junto al aumento sostenido de la educación privada subvencionada por el Estado, se observa una fuerte concentración socioeconómica. Mientras las escuelas estatales reciben en sus aulas a un 84,1% de los alumnos de los quintiles I, II y III de ingreso<sup>10</sup> –el 60% de la población de ingresos bajos y medios- (cuadro 2), en las escuelas privadas se observa la relación inversa, un 83,4% de sus alumnos provienen de las familias con mayores recursos –quintiles IV y V-. Cabe señalar que la evolución histórica de estos datos indica que la población de mayores recursos en Chile está prefiriendo cada vez más enviar a sus hijos e hijas a la educación particular, pasando de un 66% en 1990, un 77% en el 2000, al citado 83,4% en el 2006.

10 Los quintiles de ingreso responden al ejercicio estadístico de dividir a la población en cinco segmentos, en este caso según el nivel de ingreso económico de las familias.

**Cuadro 2.**



*Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Casen 2006. (J. Inzunza, 2010).*

Cabe señalar que la concentración educativa marcha en plena sintonía con la distribución de los ingresos. Mientras en Chile el 20% más rico concentra el 51,90% de los ingresos nacionales, el 20% más pobre, sólo accede al 5,36%<sup>11</sup>.

### Educación superior

Siguiendo la caracterización realizada por José Joaquín Brunner, uno de los ideólogos principales de la reforma educativa chilena, las características del sistema de educación superior chileno puede resumirse en la existencia de: a) un mercado de consumidores, donde se paga un arancel—sea a través de becas o créditos— para acceder al servicio educativo; b) un mercado laboral de posiciones académicas, con una baja regulación en el caso privado, y con mayores para las instituciones estatales que contratan y despiden a sus profesores, fijan su escala salarial y regulan la carrera del personal académico; c) un mercado de prestigios institucionales, donde se asocia la calidad y la selección de los mejores estudiantes en determinadas instituciones<sup>12</sup>. Al reconocerse explícitamente el carácter mercantil de este nivel,

es posible identificar la doble selectividad del sistema de educación superior. Por una parte, la Prueba de Selección Universitaria, prerequisite para buena parte de las carreras, aparece legitimando las diferencias de origen de tipo socioeconómico y educacional, configurando una especie de segmentación longitudinal, coherente con la segmentación de la estructura social<sup>13</sup>. Y por otra parte, se produce un segundo tipo de selección que ocurre mediante el cobro de aranceles, lo cual implica que ciertas universidades cobren por una misma carrera cifras muy superiores a otras, lo cual habla de la aguda segmentación social que se busca detrás de estos valores<sup>14</sup>. El sistema de ayudas estatales se encuentra muy por debajo aún de poder garantizar un acceso libre a la educación superior, lo cual significa que 77,8% del financiamiento de la educación superior es entregado directamente por las mismas familias chilenas a través de los aranceles, realidad que ha incentivado el florecimiento de una vasta oferta de créditos y préstamos bancarios. Todo ello tiene como resultado que uno entre diez alumnos de estas instituciones proviene del 20% más pobre del país, mientras que tres de cada diez pertenece al 20% con mayores recursos económicos.

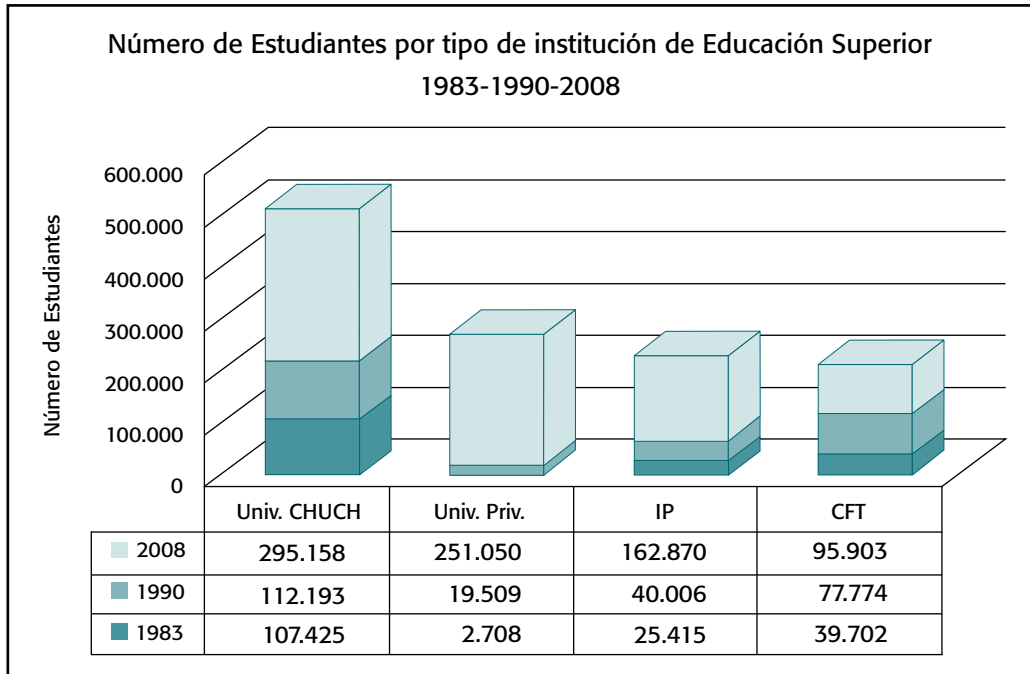
11 INE (2008): *Resultados Encuesta de presupuestos familiares noviembre 2006-octubre 2007*, en [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/encuestas\\_presupuestos\\_familiares/2008/resultados\\_EPF\\_2006\\_2007\\_080708a.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_presupuestos_familiares/2008/resultados_EPF_2006_2007_080708a.pdf), extraído el 23 de mayo de 2008.

12 Brunner, J.J. (2008): *El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada*, en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Edición Especial, V. 13, n. 02, julio de 2008, pp. 451 - 486, dedicada a *La Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 (Principales Tendencias y Desafíos)*.

13 Consejo Superior de Educación (2007): *¿Cuál es el origen escolar de los alumnos de educación superior hoy?*, Informe de Datos de Índices 2004-2006, Secretaría Técnica del CSE, en [http://www.consejo.cl/public/secciones/seccionestudios/estudios\\_y\\_documentos\\_de\\_la\\_SecTec.aspx](http://www.consejo.cl/public/secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_la_SecTec.aspx), extraído el 09 de mayo de 2010.

14 Dooner, C. & Mena, P. (2006): *Arancel de referencia v/s arancel real: diagnóstico e interrogantes iniciales*, *Revista Calidad de la Educación* n°24, pp. 285-318.

Cuadro 3.



Elaboración propia a partir de datos de Estadísticas de Educación 2008, Ministerio de Educación<sup>15</sup>. (J. Inzunza, 2010).

38

El Cuadro 3 muestra la evolución histórica de la matrícula educativa en la educación superior, haciendo evidente la severa caída del sistema estatal. En 1983 61,3% de los estudiantes se encontraban en universidades estatales o en aquellas que históricamente recibieron aportes del Estado. Hoy ese porcentaje llega a 36,7%, y son instituciones que ya no se rigen bajo el principio de la gratuidad.

### Discusión

Sin duda la gran reforma neoliberal llevada a cabo bajo la dictadura logró intervenir profundamente en la educación chilena. La deslegitimación de los espacios públicos, entre ellos la escuela y las instituciones de educación superior, buscó favorecer la construcción de un sentido común que se abriera a la privatización de los servicios sociales, con el supuesto objetivo de mejorar la calidad de éstos a través de la introducción de una lógica competitiva de mercado. Los gobiernos democráticos continuaron este legado, articulándose una compleja asociación entre autoritarismo, neoliberalismo y social-democracia. La reforma educacional chilena de los años 1990 es una prueba de los límites de los ajustes posibles en el marco de la ideología capitalista; siguiendo a Mészáros podríamos decir que las refor-

mas no son más que intentos de corrección de algún detalle defectuoso del orden establecido, manteniendo inalterable las determinaciones estructurales de la sociedad como un todo<sup>16</sup>.

Los resultados de las políticas neoliberales han sido exitosos en cuanto al nivel de privatización del sistema educativo chileno, sin embargo han sido decepcionantes en cuanto a las promesas de mayor eficiencia y calidad. La educación chilena ha logrado avanzar en su cobertura educativa en todos los niveles, sin embargo este crecimiento se ha visto acompañado de una gran fragmentación y desequilibrio de rendimientos académicos, lo cual es observable en los mismos instrumentos estandarizados construidos por el sistema. La solución neoliberal sigue sosteniendo que para corregir estas consecuencias se debe continuar creyendo en el poder de regulación del mercado. Las tibias medidas de la política estatal de los 2000 han instalado el debate sobre la gestión educativa y la evaluación, sosteniendo que avanzando en ellos se podría generar más equidad y calidad.

Sin embargo, la vida cotidiana de las escuelas sigue demostrando que la privatización y la lógica de competencia han conllevado procesos de deshumanización de la labor y las experiencias educativas. Los docentes de las escuelas públicas siguen estando

15 Las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) aglutinan a las trece universidades estatales, dos pontificias católicas y una privada laica.  
16 Mészáros, I. (2007): *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*, São Paulo: Boitempo Editorial.

sometidos a una política de control perfeccionada bajo “marcos de actuación”, pruebas estandarizadas, compromisos de gestión y metas de resultados. La visión tecnicista del rol docente ha desestimado la importancia del tiempo docente para realizar otras tareas, como son la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las escuelas particulares subvencionadas no se eximen de esta lógica de presión sobre los docentes y alumnos, lo cual se ve agravado gracias al grado de autonomía que poseen sus dueños y directores, quienes poseen mayor libertad para despedir profesores y expulsar estudiantes.

El ejemplo chileno del neoliberalismo a ultranza ha sido aconsejado en distintos grados alrededor del mundo por las agencias económicas internacionales y por personeros técnicos y políticos involucrados en su realización. En esta exportación se obvian las graves consecuencias de este modelo de exclusión, donde lamentablemente es posible identificar trayectorias educativas predecibles desde los puntos de partida: un niño o niña de clase popular de seguro seguirá su educación en una escuela municipal de barrio ya segregado, y continuará su enseñanza secundaria en un liceo técnico-profesional, del cual difícilmente obtendrá un buen puntaje para entrar a una carrera que lo logre valorizar en el mercado del trabajo... probablemente tendrá que pagar a través de un crédito bancario su formación terciaria en algún instituto de mediana calidad. Sin embargo, la lógica meritocrática del Estado liberal sigue vigente y engañando con espejismos de igualdad de oportunidades.

Como bien interrogaría Emir Sader, ¿será que la experiencia chilena esté anunciando modelos de regresión económica, política y cultural para el conjunto del continente?

### ◦ Bibliografía

Brunner, J.J. (2008): El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada, en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), Edición Especial, V. 13, n. 02, julio de 2008, pp. 451 - 486, dedicada a *La Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 (Principales Tendencias y Desafíos)*.

Cavieres, Paola; Pérez, Eliana; Sepúlveda, Carola (2004): Cocinar, tejer, coser y bordar: la acción de los primeros liceos femeninos fiscales de Santiago en el reformamiento del rol tradicional de la mujer (1894-1912), memoria para optar al título de grado de Licenciado en Educación, mención en Historia y Geografía, y Profesor de Estado, Santiago: Universidad de Santiago.

CNAP (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)*. Santiago: Ministerio de Educación.

Consejo Superior de Educación (2007): ¿Cuál es el origen escolar de los alumnos de educación superior hoy?, Informe de Datos de Índices 2004-2006, Secretaría Técnica del CSE, en [http://www.consejo.cl/public/secciones/seccionestudios/estudios\\_y\\_documentos\\_de\\_la\\_SecTec.aspx](http://www.consejo.cl/public/secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_la_SecTec.aspx), extraído el 09 de mayo de 2010.

Dooner, C. & Mena, P. (2006): Arancel de referencia Galdames, Luis (1934): La Universidad de Chile, Santiago: Prensas de la Universidad.

Dooner, C. & Mena, P. (2006): Arancel de referencia v/s arancel real: diagnóstico e interrogantes iniciales, *Revista Calidad de la Educación* n°24, pp. 285-318.

González, L.E. (coordinador) (2006): Educación Superior en Iberoamérica, el caso de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA-Proyecto Universia, en [http://www.cinda.cl/download/informes\\_nacionales/chile.pdf](http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/chile.pdf), extraído el 09 de mayo de 2010.

INE (2008): Resultados Encuesta de presupuestos familiares noviembre 2006-octubre 2007, en [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/encuestas\\_presupuestos\\_familiares/2008/resultados\\_EPF\\_2006\\_2007\\_080708a.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_presupuestos_familiares/2008/resultados_EPF_2006_2007_080708a.pdf), extraído el 23 de mayo de 2008.

Galdames, Luis (1934): La Universidad de Chile, Santiago: Prensas de la Universidad.

Inzunza, H. (2009): La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años, Santiago: OPECH.

Mészáros, I. (2007): O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI, São Paulo: Boitempo Editorial.

MIDEPLAN (2006): Encuesta Casen, Cuadros Educación, en <http://www.mideplan.cl/casen/Estadisticas/educacion.html>, extraído el 23 de mayo de 2008.

Ministerio de Educación de Chile (2010): Estadísticas de la Educación 2008, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile, Santiago.

Núñez, I. (1991): Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar, v.1, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

OCDE y BIRD/Banco Mundial (2009): La educación superior en Chile, traducción del Ministerio de Educación de Chile, en [http://www.opecch.cl/educsuperior/politica\\_educacion/la\\_es\\_en\\_chile\\_ocde.pdf](http://www.opecch.cl/educsuperior/politica_educacion/la_es_en_chile_ocde.pdf), extraído el 08 de mayo de 2010.

Torres, R. (1998): Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial, en Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. (org.) (1998): O Banco Mundial e as políticas educacionais, 2 ed., São Paulo: Cortez.

# La contra-historia del Bicentenario

Efraín Alzate Salazar<sup>1</sup>

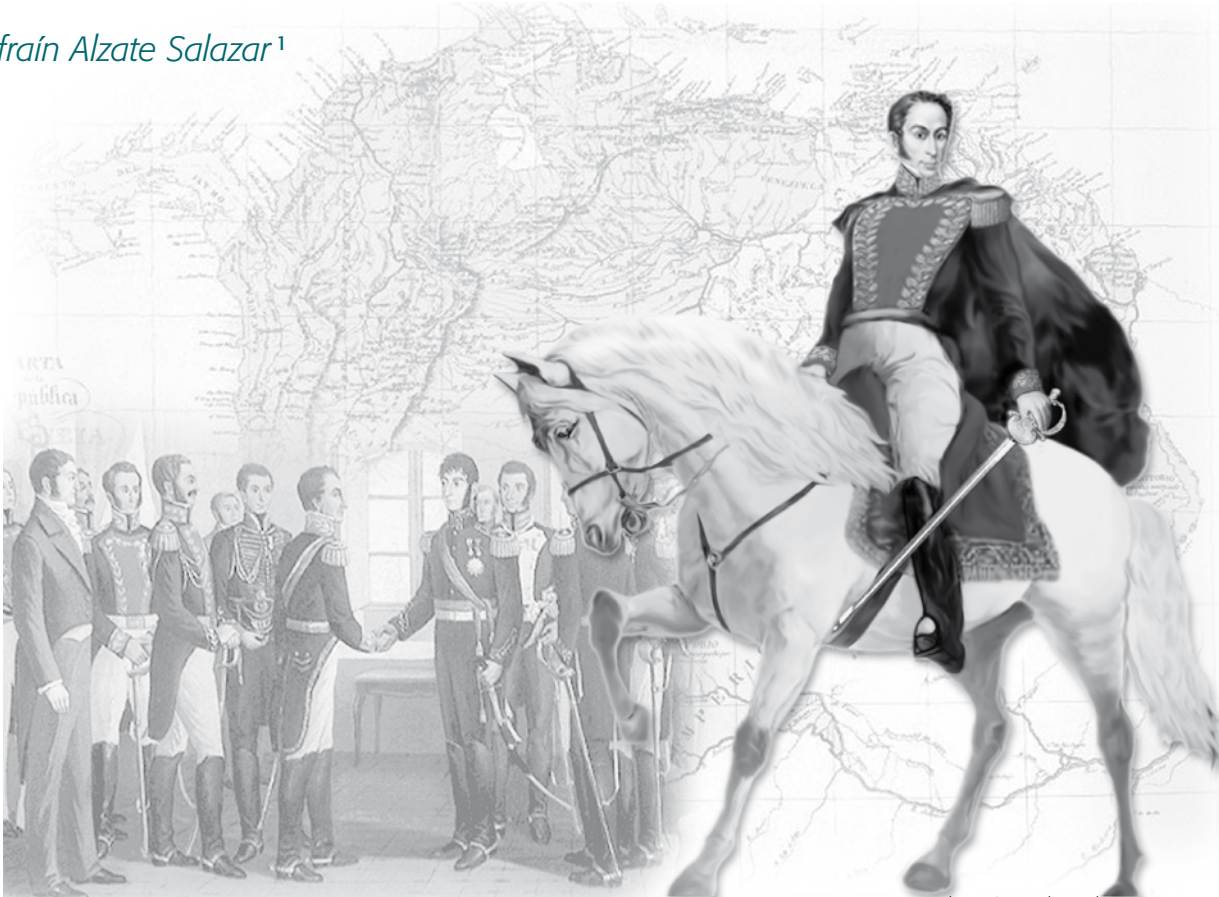


Ilustración Andrea Salazar

40

*“¿Es posible la verdad objetiva en el conocimiento histórico? Esta cuestión aparentemente simple encubre toda una serie de preguntas: ¿por qué difieren las visiones de los historiadores en un mismo hecho o proceso histórico? ¿Significa acaso que se falsee la verdad intencionalmente? Si no es así, ¿Qué significa entonces el conocimiento histórico objetivo y la verdad objetiva en la historia? ¿Cómo se consiguen o por qué no siempre se alcanzan?”<sup>2</sup>*

## Una lectura diferente

Este escrito presenta unas ideas para hacer una lectura un tanto distinta a lo que por todos los medios se nos ofrece sobre la Independencia y por ende toda la literatura que ahora se está escribiendo y toda la que se escribirá sobre la “celebración” del Bicentenario de Colombia; mi ánimo no radica en proponer nuevos paradigmas, porque en los anaqueles de las bibliotecas se encuentran las enormes enciclopedias de historia, con los elementos ideológicos que nos formaron en la escuela, y que, incluso todavía se siguen enseñando. Mi deseo es contribuir con algunas ideas que nos ayuden al análisis de nuestra realidad, a la utopía de corregir errores enraizados desde hace doscientos años por los intereses de unas castas dominantes que no nos han dejado hacer y vivir nuestra propia historia.

<sup>1</sup> Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Maestro de Escuela. Director del Dpto. de Extensión Pedagógica de la UNAULA, profesor de Posgrado en Cultura Política de la misma Universidad. Ha publicado: *el Juego Feliz y otros poemas infantiles y Colombia: Crisis y Esperanza, ensayos sobre cultura Política y Educación. Fundador y Director de la Revista Círculo de Humanidades y la Revista de Posgrados Cultura Política y Derechos Humanos. Correo: [poemasapasionados@yahoo.com](mailto:poemasapasionados@yahoo.com).*

<sup>2</sup> Schaff, Adam, *Historia y verdad*. Colección Enlace. Ed. Grijalbo México 1974.



Ello equivale a cuestionar los procesos tal como se han visto hasta ahora, y correr el velo para ver unas verdades que permanecieron ocultas por orden de los aureolados exponentes de la historia patria, quienes con mucha decencia nos dejaban leer sólo aquello que no estuviera en contravía de la ideología del Estado y de la santa madre Iglesia. Un país que no conoce su historia, está perdido y tendrá que transitar muchos caminos erráticos, mientras no conozca el verdadero origen de sus males, cuya raíz principal está en el desconocimiento de su verdadera historia, y peor aún: la falsificación de ésta por las conveniencias de los poderes imperantes. Ocultas, y muchas veces ni tanto, están las oscuras sotanas de la Iglesia, que aliadas con el poder político de turno idean mecanismos de control para que el pueblo no se interese en sacudir las estructuras que le impiden ver la realidad, porque también creen que todo el destino es obra de la divina providencia. Y para quien se salga de este carril, nada mejor que acudir al chantaje de la vida eterna, con sus paraísos y sus infiernos como recompensa o castigo.

De este enunciado se deriva que estas élites gobernantes han tejido una sofisticada maraña para mostrar únicamente la parte histórica que les beneficie, puesto que ellos son los herederos de esa invasión española y de esa Colonia que no termina, todavía hoy a doscientos años de la supuesta Independencia. Cuantas veces sea necesario falsear la historia, esta dirigencia oportunista lo hará, recurriendo a todas las artimañas, volviendo a esgrimir la cruz y la espada (en este caso, los fusiles y las motosierras). Nunca dirán que Simón Bolívar fue un revolucionario, y que un subversivo mucho menos, pero sí un demócrata, y siempre los más obstinados mercenarios acudirán a esta careta, como al nombre de Dios para justificar cualquier infamia. En este sentido corremos aquí el riesgo que corren todos los que se atreven a disentir de las verdades desde arriba reveladas, sobre todo con esos oscuros académicos que agazapados tras el poder hacen toda clase de señalamientos y condenas.

### En busca de la verdad histórica

En Colombia no han sido bien vistos los investigadores que reconstruyen desde la antropología y la historia procesos que fueron borrados intencionalmente para mantener ejes de dominio ideológico. El historiador que ve desde una perspectiva única y bolivariana el Bicentenario también comete sesgos, porque más allá del Libertador hubo otros hombres que le aportaron a nuestro devenir. No se trata entonces de ver con determinismos los hechos, sino tratar las cosas con la mayor objetividad. Salomón Kalmanovitz, Rodolfo de Roux y Silvia Duzán han hecho importantes aportes para que la historia no sea contada con sesgos intencionales, pero así mismo han sido perseguidos y señalados de apátridas por abordar nuestra his-

**Para el Bicentenario, el Ministerio de Educación Nacional realiza lo que pervive en la ideología del Estado; no se percibe un movimiento de auténtica reflexión en el contexto académico.**

**¡Vivan las élites!, será el grito de los estandartes del poder, y en el otro lado estarán, como desde los comienzos de la supuesta Independencia, esas mayorías que después de doscientos años de infamias, no han podido levantarse, los que todavía esperamos reconstruir nuestro pasado para proyectar un porvenir lleno de esperanzas.**

toria con objetividad y tratando de forjar conciencia histórica a los ciudadanos. Los textos que leemos de ellos corresponden a una propuesta crítica y objetiva, aspecto que no ha estado en el inventario de la academia de historia de Colombia:

*"Uno de los extremos más aberrantes que actúan contra el concepto de la democracia es la intolerancia. Esto se reitera en el pronunciamiento de corte inquisitorial de la Academia de Historia de Colombia contra los textos: Nuestra historia, de Rodolfo de Roux y la Historia de Colombia, de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán. Pronunciamiento que significa la condenación de las nuevas tendencias historiográficas que se adelantan en universidades y centros de investigación social, que son, una academia alternativa frente a la academia oficial"<sup>3</sup>.*

Germán Arciniegas en el periódico El Tiempo, de Bogotá, el 24 de febrero de 1989, en un artículo titulado, *Salvemos nuestra historia*, declaró que Kalmanovitz y Silvia Duzán querían destruir la conciencia patria menoscabando el orgullo nacional y el sentimiento de nacionalidad al proyectar ideas que despersonalizan a los jóvenes creando una imagen de odios al devenir histórico. Pero esta reprimenda y ataque ideológico en contra de los intelectuales mencionados también llegó al Ministerio de Educación Nacional y desde allí conminaron a los historiadores. De toda esta batahola hubo damnificados, uno de ellos, el profesor De Roux, quien fue amenazado de muerte por lo cual se vio forzado a salir del país.

Lo más extraño de la actitud del ilustre historiador y dignatario de la Academia Colombiana de Historia, fue esta enorme voltereta ideológica, al censurar a personajes académicos

3 Herrera Torres, Juvenal (2000). *Bolívar: el hombre de América. Tomo I ediciones Convivencia, Medellín.*

## • 1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

que proponían una lectura diferente al devenir histórico de América y Colombia desde una visión crítica. Sabido es que el censurador, había sufrido en los años 1950 persecución intelectual por los textos críticos de historia que eran de su autoría. Muchos de ellos fueron a la hoguera. Extraña paradoja la de muchos intelectuales que al final de su vida retroceden al negar lo que en momentos de plena fortaleza intelectual defendieron con fervor.

Pero ¿qué decían estos libros de historia? Sencillamente, era una mirada crítica a procesos vividos en nuestra construcción de República, además de contar verdades que habían permanecido ocultas intencionalmente por los pregoneros de la historia oficial. Las posiciones conservadoras y cristianas radicales, no permitían que en los libros de historia se enseñaran aspectos en los que la Iglesia no resultaba bien librada. ¿Qué puede esperarse de un país cuya historia se construyó a punta de espadas y cruces con las que se justificaba la esencia ideológica de quien tomaba el poder e imponía a la fuerza la nueva cultura? Sin duda, ahí están las raíces de esa tragedia de violencia que aún no superamos.

*“Solo tiene derecho a encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador que ha traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo si éste vence”<sup>4</sup>.*

### El Bicentenario

Al abordar el Bicentenario desde la perspectiva histórica del Libertador Simón Bolívar; un revolucionario diría que su proyecto era estratégico y revolucionario en el que se proclamaba la unidad popular y la lucha sin descanso por la Independencia nacional, la igualdad, y la construcción de una República soberana con ordenamiento constitucional dentro de los sueños y anhelos de una América plena de mestizaje. Es cierto, hasta la Coordinadora Guerrillera se llamó Simón Bolívar, y Venezuela hoy se llama República Bolivariana de Venezuela. Pero tampoco sería extraño encontrar a un historiador con tendencia conservadora hablando de Bolívar como el hombre creyente y religioso, o el burgués que disfrutó de las mieles del poder, y que por inclinación hacia las mujeres se veía con frecuencia envuelto en problemas de faldas. Ese hombre humano con todas las dolencias y sufrimientos, aciertos y desaciertos era Bolívar. En el Bicentenario no nos pueden mostrar al divino Libertador porque endiosar a los hombres que han hecho historia es exterminarlos. Nuestro país, sumido en el atraso y en la infamia de doscientos años

de barbarie y explotación, necesita un Bolívar de carne y hueso, no aquél que la falaz historia ha convertido en estatua, en monedita y estampilla.

*“En su alcoba, el Libertador se ha quedado dormido. Manuela, por su parte no se decide a acostarse. Se queda inmóvil en un sillón y pone el oído cuando oye gruñir a los dos perros familiares de Bolívar, que están, ella lo sabe, en el patio cercano; gruñir primero y luego ladrar furiosamente. Pero entonces ya ha comprendido. Resuenan gritos, retumban disparos, cesan los ladridos y suenan otros gritos y otros tiros. Ella ha despertado a Bolívar sacado brutalmente del sueño éste salta hacia la puerta, armado de su espada y de una pistola. Ella lo hace volver en razón, le aconseja vestirse, él conviene en ello, está listo en pocos minutos. Sabe, al oír los golpes, que una de las pesadas puertas que llevan a las habitaciones privadas acaba de caer, sin duda a hachazos, los conjurados atacan la segunda. Manuela empuja a Bolívar a la ventana, lo compromete a desaparecer”<sup>5</sup>.*

La historia tradicional, de tinte conservador, ha intentado opacar a esos otros personajes que estuvieron al lado del Libertador; la nueva historia los rescata, porque es necesario que el elemento social fluya; no estamos, entonces, ante San Bolívar, estamos frente a un ser humano que marcó un paradigma para la vida de América, pero esas personas que a su lado sufrieron y lloraron también cuentan. Este es el reto de la nueva historia; rescatar y reconocer el papel de los anónimos que caminaron al lado de los héroes, comprometiendo incluso su vida para que el héroe viviera. A Manuela Sáenz compañera de mil batallas del Libertador, la historia trató de opacarla, de ocultarla, quizá porque querían mostrar a un Libertador libre de las atracciones femeninas. Acción difícil esta, ya que todos sabemos que a un hombre de las condiciones excepcionales del Libertador no le era difícil lograr tener a su lado las mujeres más bellas, pues éstas tienen la tendencia a ver a este tipo de hombres como prototipo de sus sueños de mujer. Para el Bicentenario de la Independencia de Colombia surgen planteamientos que van desde una mirada oficial, hasta las concepciones marxistas que concluyen que el proceso libertario con Bolívar fue la lucha de clases.

En los afanes de los historiadores se puede caer en determinismos, o miradas sesgadas de procesos históricos vividos; se sabe que Marx no se interesó en lo más mínimo por los hechos y sucesos de América, en su inventario de lucha de clases no percibió la empresa libertaria de Bolívar como un hecho atribuible a los sumarios de la dialéctica materialista histórica. Quizá avistó todo como meras revueltas en las que la infatigable lucha

4 Benjamín, Walter (2002). *Sobre el concepto de historia. Tesis VI 1940. Del texto Antimanual del mal historiador, Biblioteca Pensadores Latinoamericanos. Colombia.*

5 Herrera Torres, Juvenal (2007). *Bolívar, quijote de América. Antología de ensayos. Biblioteca Popular para los Consejos Comunales. Fundación Editorial El perro y la rana.*

de clases no fluyó como elemento dinamizador. Otro cuento plantean los historiadores marxistas, quienes por poco definen al Libertador como el primer marxista de América; incluso las frecuentes salidas al aire del presidente Chávez, están impregnadas de un lenguaje bolivariano revolucionario.

*"la mala historia es mil veces más fácil de hacer y de enseñar que la buena historia, que la historia crítica. Por eso, entre otras razones ha proliferado tanto y se ha mantenido viva, en nuestro país y en otras partes del mundo"*<sup>6</sup>.

La literatura sobre el Bicentenario de la Independencia tiene también sus peligros, por ser este un tema que aflora en momentos en que en América Latina han empezado a surgir movimientos que se distancian de las órdenes de Estados Unidos. Ya no es tan clara la premisa gringa, de *"América para los americanos"*, porque varios países quieren construir su propio destino, es el caso de Bolivia, Venezuela, Ecuador. Para el caso colombiano las circunstancias son otras. Las eternas élites que han manejado el país, hoy se apertrechan y no están dispuestas a dejar que el poder conseguido aun por los medios más ilícitos se caiga. Colombia es, en el escenario americano, la punta de lanza para contener los asomos de nuevas ideas. En las vísperas del Bicentenario, vuelven los soldados de *"la paz"* de Estados Unidos, y toman posesión de la dignidad y la soberanía colombiana.

Y no se puede esperar más de un Presidente cuestionado en su forma de hacerse al poder, atrapado en su propia maraña y custodiado por los norteamericanos para evitar que Colombia sea un país más de los que van formando un eje libertario. Bolívar imaginó una América unida con un proyecto social inmenso, pero no lo logró y en bien se empiezan a dar los pasos surgen las mismas élites que durante años y años han impedido una alborada en la que los colombianos tengan al menos derecho a sonreír. Somos un país gobernado por tránsfugas cuyo mayor interés es el usufructo personal.

*"Con la muerte de Bolívar y Sucre se culmina la etapa de los héroes y se abre la de los asesinos y déspotas: los Santander, Obando y sus epígonos en el continente que se erigirán como verdugos de sus pueblos y entregarán sus naciones a los intereses del capital extranjero"*<sup>7</sup>.

Corresponde a los historiadores con sentido social escribir lo que no se ha dicho, y sin temor sacar de los anaqueles los textos que nos han ocultado para develar lo que ha sido nuestra historia. La Academia de Historia de Colombia estuvo por muchos años en manos de personas cuya idea era ocultar verdades, porque resultaban descarnadas y atentatorias en la

formación de ciudadanos; Germán Arciniegas controló ideológicamente durante muchos años hasta la enseñanza de la historia en los colegios.

Actualmente se mira despectivamente las clases de sociales, y se cree que sólo el alumno debe adquirir conocimientos en idiomas y ciencias exactas; es más, la Historia de Colombia se dejó de enseñar por directriz del mismo Ministerio de Educación que llegó a considerarla como una materia sin importancia. No es extraño entonces que de nuestro país tengan información histórica más clara los alemanes que nosotros; puede llegarse a pensar que es intencional la manera despectiva como se ve la Historia de Colombia, lo cual posee un tinte ideológico en cuanto a dejar de lado la posibilidad de formar conciencia histórica en los colombianos. Un ciudadano que conozca la historia de su país, será también un hombre con certezas de su propio origen y de su propio destino.

La historia de las élites es la que conocemos, pero las muchedumbres y los otros héroes desaparecieron por arte de magia de los grandes libros de historia. Los visionarios que proyectaron una nueva historia han intentado rescatar y enderezar este vacío y se han encontrado con problemas como el caso de Rodolfo de Roux; sin embargo el esfuerzo vale y continúa para que la historia oficial, la que siempre hemos conocido tenga por lo menos otros elementos que la hagan más creíble.

### Por una historia crítica

Nos queda el camino de la historia crítica para no repetir como *loros* lo que la historia oficial relata. Es necesario develar los hechos que se ocultan intencionalmente para buscar el sentido de nuestra identidad. Somos un pueblo sin memoria histórica, por eso los que ostentan el poder, ordenan qué es lo que debe saber un colombiano de su pasado. El proceso libertador fue revolucionario, en contra de las oligarquías españolas, esto no lo ven así los magos de la oficialidad, por eso muestran al Libertador como un demócrata, porque su tarea es desmitificar la lucha de Bolívar en su esencia revolucionaria. Normalmente la historia la escriben los triunfadores, y los que triunfaron fueron las oligarquías criollas que se reparten el poder, y los otros, los excluidos, sólo son llamados para que participen en elecciones, y, peor aún, para que pongan el pecho en las guerras y defiendan sus intereses.

En la batalla de Boyacá un joven soldado de nombre Pedro Pascasio Martínez detuvo al jefe realista quien iba huyendo tras el avance incontenible del Ejército Libertador. Sin embargo, la historia tradicional asigna todos los actos heroicos a quienes ni siquiera participaban en las batallas; hoy la nueva historia tiene

6 Aguirre Rojas, Carlos (2002). *Anti-manual del mal historiador. Pensadores latinoamericanos*. Pág. 35.

7 Herrera Torres, Juvenal (2007). *Bolívar, Quijote de América. Biblioteca popular para los Consejos Comunales*. Ed. El perro y la rana. Pág. 11.

• 1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

— Alberto Motta —



que rescatar a estos personajes y conglomerados humanos que han permanecido en el anonimato. No se trata de intentar sacar de paso a los genios de las causas libertarias, de ninguna manera, lo que sí es posible es demostrar que ellos sin esas masas, sin esa muchedumbres que sólo tenían la vida para perder, no hubieran alcanzado los triunfos que los llevaron a los altares de la historia. No sólo el soldado Pascasio Martínez, en la misma batalla del Pantano de Vargas, no fue el Libertador el de los laureles; surgió otro personaje que aunque poco se mencione fue fundamental en el triunfo.

Los programas de educación en Colombia en los últimos gobiernos confieren especial interés a la formación en tecnología, informática y capacitación para el trabajo; y a la par se ha disminuido la intensidad a las materias que propician conciencia crítica para los jóvenes, tal es el caso de las ciencias sociales, la filosofía y la historia, la sociología. Los rectores influyen ante los consejos académicos para que construyan currículos con la mínima existencia de áreas de ciencias sociales. La historia de Colombia existía en los currículos hasta el año 2002, pero las leyes nuevas, tecnócratas por excelencia, eliminan la reflexión y la crítica de la educación, porque es preferible un pueblo que no piense y que no sea consciente ni de su pasado ni de su destino. De esta manera se puede dar una total alienación, así mismo más posibilidades de manipulación. Queda en firme la premisa, que las élites nacieron para gobernar y los otros, los que no ostentan apellidos de castas poderosas, sólo han de someterse a los postulados de una supuesta democracia que antes que formar ciudadanos, los desinforma para que sean ignorantes de su historia.

La Academia Colombiana de Historia se creó hace 103 años para adelantar "el estudio cuidadoso de la Historia de Colombia, por todos sus aspectos, y de las diversas ramas de las ciencias históricas". "Para promover el estudio de la historia patria convocó los Congresos Nacionales de Historia y creó el Instituto Universitario de Historia de Colombia con el fin de cumplir su función de investigación y divulgación proyectada en el campo de la docencia y contribuir a que la

enseñanza de la historia tuviera la intensidad que le corresponde y se impartiera con un sereno criterio nacionalista, fruto de la formación de profesores especializados".

Más de un siglo después, hay que decirlo, se sigue desempolvando y aireando ese fósil escrito por los vencedores y sus amanuenses, mientras las mayorías vencidas esperamos una oportunidad para contar la versión de nuestra propia historia. Si lo que se avecina es el reconocimiento de los doscientos años a Colombia como República, debemos ser claros, que los vicios y excesos que hoy padece, son herencia desde su primer intento, pues el poder desde la Independencia lo alternó España con los criollos; quienes heredaron el poder, son los mismos que evitaban los pagos de impuestos a la corona, omitían informes económicos e iniciaron la tenaz carrera hacia la corrupción y desde hace doscientos años se dieron cuenta que la única manera de mantener el poder era corrompiendo.

El ciudadano que analiza las características de una república se da cuenta, que nosotros somos una caricatura de la legalidad. Con solo mirar las guerras que ha padecido, sus causas y consecuencias, nos queda por decir que estamos en deuda de fundar verdaderamente una República.

Para el Bicentenario, el Ministerio de Educación Nacional realiza lo que pervive en la ideología del Estado; no se percibe un movimiento de auténtica reflexión en el contexto académico. ¡Vivan las élites!, será el grito de los estandartes del poder, y en el otro lado estarán, como desde los comienzos de la supuesta Independencia, esas mayorías que después de doscientos años de infamias, no han podido levantarse, los que todavía esperamos reconstruir nuestro pasado para proyectar un porvenir lleno de esperanzas.

• Bibliografía

- Aguirre Rojas, Carlos (2002). *Antimanual del mal historiador*. Pensadores Latinoamericanos, Ed. Desde abajo. Bogotá, DC.
- Benjamín, Walter (2002). *Sobre el concepto de historia*. Tesis VI, 1940. Tomado del texto: *Antimanual del mal historiador*. Pensadores Latinoamericanos, Ed. Desde abajo. Bogotá. [http://es.wikipedia.org/wiki/Walter\\_Benjamin](http://es.wikipedia.org/wiki/Walter_Benjamin). Cons. Junio 1º. de 2010.
- Herrera Torres, Juvenal (2000). *Bolívar, el hombre de América*. Tomo I, Ediciones Convivencia. Medellín.
- \_\_\_\_\_. *Bolívar, Quijote de América*. Biblioteca Popular para los Consejos Comunales. Pág. 7.
- Schaff, Adam (1974). *Historia y verdad*. Editorial, Colección Enlace. Grijalbo. México, D.F.

# Ley de lenguas, etnoeducación e interculturalidad

Sergio De Zubiría Samper<sup>1</sup> y Mayra Ortiz<sup>2</sup>

*"Colón ha descubierto América, pero no a los americanos. Toda la historia del descubrimiento de América, primer episodio de la conquista, lleva la marca de esta ambigüedad: la alteridad humana se revela y se niega a la vez".*

Tzvetan Todorov.



– Archivo ONIC –

**E**n enero de 2010 se anunció la aprobación de la Ley 1381<sup>3</sup> sobre *"reconocimiento, protección y desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos"*. Norma que ha empezado a denominarse con bastante pompa: la *"ley de lenguas"*. Se ha presentado a la ciudadanía como el rechazo gubernamental a la amenaza de la *"uniformización de las mentalidades"* y la compensación de aquella

injusticia sufrida históricamente por los grupos étnicos. Una respuesta colombiana al *"año internacional de las lenguas"* declarado en 2008 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se reitera por parte de los Ministerios de Cultura y Educación Nacional, que constituye un supuesto desarrollo de los procesos de etnoeducación y protección de la diversidad cultural.

1 Sergio De Zubiría Samper. Licenciado en Filosofía. Maestría en Gestión, Políticas Culturales y Desarrollo. Doctor en Filosofía Política. Profesor del Departamento de Filosofía. Universidad de los Andes, Bogotá, D.C. Correo electrónico: [sergiodezubiria@gmail.com](mailto:sergiodezubiria@gmail.com).  
2 Mayra Ortiz. Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [mayraortizm@gmail.com](mailto:mayraortizm@gmail.com).  
3 Consultar proyecto de Ley número 363 de 2009 Senado, No. 266 de 2009 Cámara.

## • ACTUALIDAD •

La comunidad educativa nacional y los trabajadores de la cultura, deben analizar detalladamente su naturaleza y consecuencias. Una mirada atenta al contexto de su emergencia, sus principios fundacionales y al contenido literal de la norma, conlleva a señalar ciertas paradojas, vacíos e incongruencias de la Ley en mención. El presente artículo aborda su estudio en dos momentos. En la primera parte, las contradicciones y vacíos inmanentes en la llamada "ley de lenguas". En la segunda, el modelo de etnoeducación que promulga y las posibilidades de una educación intercultural.

**Contradicciones y vacíos**

Llama la atención la denodada publicidad que institucionalmente se hace a esta Ley, frente al silencio y ocultamiento de otra normatividad internacional de nítido contenido para la preservación y fomento de la diversidad cultural. Especialmente tres declaraciones que el gobierno colombiano ha mantenido bajo reserva: la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención Internacional sobre Diversidad Cultural (2005) y la Declaración Universal de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007). Para esta última, la profundidad de su debate llevó, en su aprobación mundial, a cuatro votos en contra (Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda, Australia) y once abstenciones. Ninguna de las tres legislaciones internacionales ha sido ratificada por el Congreso colombiano y ningún empeño ha manifestado el gobierno.

La escasa o nula prioridad de estas tres Declaraciones Universales, ha llevado a los pueblos indígenas de América, a sostener una tesis bastante crítica de la circunstancia actual: a pesar de ciertos avances legales y constitucionales en el reconocimiento de los derechos indígenas, los gobiernos del continente traspasan al sector privado zonas de sus territorios para la explotación de recursos naturales, violando la normatividad sobre consulta previa a los pueblos originarios. Se mencionan, entre muchos casos: la explotación de gas natural de Camisea (Perú), la del oro y la plata en Guatemala, la comercialización de los hidrocarburos en Bolivia, la del petróleo en Colombia (Uwa), y la construcción de represas en Chile (Bio Bio) y Colombia (Urrá).

El proceso de aprobación de la Convención sobre Diversidad Cultural, duró un año y medio, con intensas y complejas discusiones. Se consolidaron tres posiciones extremas. Una mayoritaria, que incluyó a la Unión Europea y algunos países llamados "en desarrollo", defensora de ratificar el tratamien-

---

La llamada "ley de lenguas", Ley 1381 de 2010, no contiene una sustentación sobre el papel de la educación y las diversas concepciones de la educación intercultural. Se puede afirmar que mezcla de una manera indiscriminada y acrítica dos posibles tipologías de pedagogía intercultural. Por un lado, se detecta un tono "asimilacionista cultural", que pretende dar algunas oportunidades a las "lenguas nativas" para que no se extingan. Por otro lado, reduce lo intercultural a la posibilidad de ser bilingüe en algunos espacios del mundo blanco-occidental. Es una ley que debe llenar de alertas y atención, a las comunidades culturales y educativas de Colombia.

---

to especial de los bienes y servicios educativos y culturales, como "portadores de identidad, valores y sentido". Una minoritaria, sostenida por los gobiernos de Estados Unidos, Australia y Japón, inclinados a ver en la anterior posición una supuesta forma de "proteccionismo" y desconocimiento de la reglamentación de la Organización Mundial del Comercio. Y una de corte "nacionalista", que desde argumentaciones distintas, sostuvo el temor del derrumbe de la cohesión nacional por la presencia contaminante de la diversidad cultural.

Para algunos investigadores<sup>4</sup>, la Convención puso en el centro del debate la dimensión cultural, pero contiene algunas "zonas grises". Una de ellas, los artículos 20 y 21 sobre

4 Consultar Obulgen, N. y Smiers, J (Editores). *UNESCO's Convention on the protection and the promotion of the diversity of cultural expressions*. Zagreb: Institute for International Relations, 2006; Gómez Bustos, Laura. *La Convención UNESCO sobre diversidad cultural y el derecho de la Organización Mundial del Comercio: conflicto o complementariedad?*



► La ley de lenguas se limita a reconocer y proteger los derechos lingüísticos de cuatro lenguas llamadas "nativas": las de origen "indoamericano", habladas por los pueblos indígenas; las lenguas "criollas" habladas por las comunidades afrodescendientes, la lengua Romaní y la de las comunidades raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

los casos de litigio, cuando la Convención entra en conflicto con otros tratados internacionales. En un caso se obliga a respetar las disposiciones de la Convención; en el otro, hay que coordinar y concertar con "otros ámbitos internacionales". La redacción del artículo 20 está compuesta por un difícil equilibrio entre las nociones de apoyo mutuo, complementariedad y no subordinación. Por tanto, pueden existir conflictos potenciales entre la Convención UNESCO sobre diversidad cultural y la Organización Mundial del Comercio y, frontalmente, con la aprobación de tratados de libre comercio.

Por lo anterior, en América Latina y el Caribe, algunos gobiernos más interesados en el libre comercio que en la verdadera protección de la riqueza cultural, han opacado las tres Declaraciones Universales. El poco empeño del gobierno de A. Uribe por relevar estas normas, se debe a su interés exclusivo por el libre comercio y la inversión extranjera.

La "ley de lenguas" no incorpora dimensiones centrales de la Convención sobre diversidad cultural como: la obligatoriedad de aplicar la Convención a toda política pública; el derecho soberano a formular políticas culturales y a adoptar medidas para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales, el principio de solidaridad y cooperación internacional, el principio de complementariedad de los aspectos económicos y culturales del desarrollo, el principio de acceso equitativo, el principio de equilibrio entre las partes, entre otras. Se limita a reconocer y proteger los derechos lingüísticos de cuatro lenguas llamadas "nativas": las de origen "indoamericano", habladas por los pueblos indígenas; las lenguas "criollas" habladas por las comunidades afrodescen-

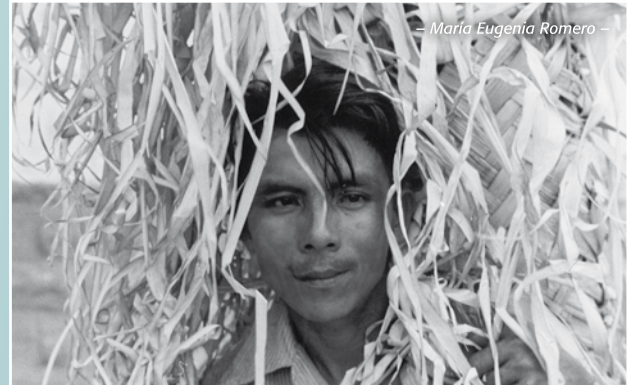
dientes; la lengua Romaní hablada por el pueblo Rom; y, la de las comunidades raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

Al definir como "nativas" y limitar las lenguas a cuatro subgrupos, establece una visión estática o "museológica" de la lengua y manifiesta un modelo colonizador de interrelación cultural. Como lo ha postulado, Slavo Zizek, sobre la emergencia actual de un multiculturalismo con claros rasgos colonialistas: "La forma ideológica ideal de este capitalismo global es el multiculturalismo: esa actitud que, desde una hueca posición global, trata todas y cada una de las culturas locales de la manera en que el colonizador suele tratar a sus colonizados: "autóctonos" cuyas costumbres hay que conocer y "respetar"... Esto es, el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un "racismo que mantiene las distancias": "respetar" la identidad del otro, lo concibe como una comunidad "auténtica" y cerrada en sí misma respecto de la cual él, el multiculturalista, mantiene distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal. El multiculturalismo es un racismo que ha vaciado su propia posición de todo contenido positivo (el multiculturalista no es directamente racista, por cuanto no contrapone al Otro los valores particulares de su cultura), pero, no obstante, mantiene su posición en cuanto privilegiado punto hueco de universalidad desde el que puede apreciar (o despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad"<sup>5</sup>.

Esas cuatro lenguas autóctonas e inmóviles, de comunidades aparentemente cerradas, son vistas con cierto exotismo distante. Siempre con la superioridad que da el eurocentrismo.

5 Zizek, Slavoj (2008). "La tolerancia represiva del multiculturalismo"; en Zizek, S. Defensa de la intolerancia. Madrid: Ediciones Sequitur. Pág. 38.

• ACTUALIDAD •



► El concepto de interculturalidad conlleva no sólo el reconocimiento, la protección y la conservación de unas lenguas y culturas aborígenes sino que implica que diversas culturas y lenguas puedan conversar, relacionarse y transformarse mutuamente.

El colonizador les “promete” (Título II) que no serán discriminados por su uso y podrán hacerlo en los espacios administrativos del mundo blanco-occidental (nombres propios; administración pública; justicia; salud). Predomina una concepción aislacionista y victimizante de las culturas aborígenes.

Otro punto bastante problemático de la Ley radica en su falta de ejecutabilidad. En su Título III sobre “Protección de las lenguas nativas”, se establecen meros propósitos, sin ningún tipo de mecanismos concretos para su ejecución y sin financiación establecida de antemano. Por ejemplo, el artículo 10, que inaugura el título en mención, utiliza sólo verbos en futuro simple indeterminado, como se “incluirán programas y asignarán recursos” o el artículo 14, “podrán recibir apoyos del Estado”. Esta forma de redacción agrava la posible ejecutabilidad de la ley. El único mecanismo pactado es un Consejo Nacional de Lenguas Nativas, cuyo carácter es de simple asesor técnico del Ministerio de Cultura y cuyas decisiones no poseen ninguna obligatoriedad. Además su composición es aún indeterminada.

### Etnoeducación y educación intercultural

A medida que se hace más complejo el discurso educativo sobre la diversidad cultural, a comienzos del siglo XXI, se hacen evidentes tres conclusiones: a) Existen diversas nociones de multiculturalismo, interculturalismo y pluralismo cultural; en ciertas circunstancias se están utilizando estas nociones en sentidos plenamente opuestos; b) Existen tipologías y finalidades muy distantes en las concepciones de educación para la diversidad cultural; c) La etnoeducación no es necesariamente una perspectiva intercultural de educación; y también; la denominada “etnoeducación” contiene concepciones en clara oposición.

El pedagogo crítico, Peter McLaren, define tres posturas filosóficas opuestas ante el fenómeno del multiculturalismo: conservador, liberal y crítico. El multiculturalismo “conservador” persiste en la necesidad de un mundo con una “cultura en común” que porta los denominados “verdaderos” valores de la “civilización” humana occidental; el enfoque “liberal” defiende las tesis de un “pluralismo tolerante” y considera que las diferencias de sexo, raza, clase, no son centrales en la idea de “ciudadanía” porque lo determinante es la igualdad “formal” ante la ley.<sup>6</sup> La perspectiva del multiculturalismo “crítico”, que defiende McLaren, concibe las representaciones diferenciales de clase, raza y género, el resultado de largos procesos históricos, los cuales hay que ubicarlos en el campo de “conflictos sociales” y luchas por el poder, siendo actualmente determinantes en la condición de la ciudadanía, ya que la igualdad formal es actualmente un mecanismo de discriminación. El multiculturalismo crítico concibe la educación como un campo de disputas y luchas por el poder.

En las investigaciones educativas de Gibson, Banks y Grant, en sociedades hispanohablantes, se pueden detectar por lo menos seis tipos de enfoques de educación intercultural, a saber: a. Educar para igualar oportunidades: asimilación cultural; se aspira a igualar las “oportunidades educativas” para alumnos culturalmente diferentes; b. El entendimiento cultural a partir del conocimiento de la diferencia. Este enfoque propende por una educación que posibilite el conocimiento de las diferencias y no una educación de los denominados culturalmente diferentes. Es conveniente enseñar a todos a valorar y relevar la riqueza de las diferencias, ya sea de la cultura corriente dominante, de minorías u otras; c. El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo. Como rechazo a los procesos de “asimilación” cultural por parte de grupos sometidos a contac-

6 McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.





— María Eugenia Romero —

protección y la conservación de unas lenguas y culturas aborígenes, sino que implica que diversas culturas y lenguas puedan conversar, relacionarse y transformarse mutuamente.

La llamada "*ley de lenguas*" no contiene una sustentación sobre el papel de la educación y las diversas concepciones de la educación intercultural. Se puede afirmar que mezcla de una manera indiscriminada y acrítica dos posibles tipologías de pedagogía intercultural. Por un lado, se detecta un tono "*asimilacionista cultural*", que pretende dar algunas oportunidades a las "lenguas nativas" para que no se extingan. Por otro lado, reduce lo intercultural a la posibilidad de ser bilingüe en algunos espacios del mundo blanco-occidental. Es una ley que debe llenar de alertas y atención, a las comunidades culturales y educativas de Colombia.

to con culturas mayoritarias, esta perspectiva insiste en la función de la educación multicultural en la "*preservación*" y la "*extensión*" del pluralismo cultural. Ni el "*separatismo*" ni la "*asimilación*" deben ser las finalidades de la educación; d. Educación bicultural o competencia por lo menos en dos culturas. La educación intercultural debe construir sujetos educativos competentes en dos culturas diferentes; ya sean éstas la "*cultura nativa*" y la "*cultura dominante corriente*", como también otras posibilidades. Las culturas no son necesariamente excluyentes y existen posibilidades en que dos culturas se potencializan mutuamente; una especie de inter-bi-culturalidad; e. Educación multicultural como reconstrucción y transformación social. Se concibe el papel del multiculturalismo educativo como un proceso encaminado a elevar el nivel de conciencia de la comunidad académica en cuanto a su realidad social; a fortalecer una comprensión crítica de la realidad. Especialmente a crear mecanismos de "*resistencia*" y oposición de las culturas de los grupos no hegemónicos o contra hegemónicos; f. Educación anti-racista. La educación intercultural debe acentuar su función anti-racista en el proceso pedagógico; las diferencias culturales que no abordan el problema racial y de género terminan albergando la desigualdad.

La denominada "*ley de lenguas*" contiene una limitada aproximación a asuntos centrales de la educación intercultural. Predomina en el texto de la norma una concepción "*multiculturalista liberal*", en el sentido de Peter McLaren, al suponer una "*igualdad formal*" entre las distintas culturas que aparentemente conviven sin conflictividad o indiferencia. Tampoco elabora una teoría compleja de lo "*etno-educativo*", al limitarlo a una visión exótica y colonizadora de las denominadas "*lenguas nativas*". La reducción de lo "*étnico*" a la lengua hablada, también constituye una dimensión bastante problemática de la norma. El concepto de interculturalidad conlleva no sólo el reconocimiento, la

#### • Bibliografía

- Aubert, Adriana, Duque, Elena, Fisas, Montserrat y Valls, Rosa (2006). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Graó.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Castells, Manuel, Flecha, Ramón, Freire, Paulo y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- García Castaño, Javier y Granados, Antolín (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jordán, José Antonio (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Editorial Paidós.
- McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- McLaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schroder, Gerhart y Breuninger, Helga (compiladores) (2005). *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2008). *Defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.

# Una semilla para el PEPA: Ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género en la escuela

Sohely Rúa Castañeda<sup>1</sup>



La ciudadanía social, reconoce los derechos laborales y le da al trabajo un estatus de derecho en sí mismo, y también, como medio, para el acceso a otros derechos de bienestar como la salud o la recreación y a la participación política a través de la organización sindical. A este ejercicio de los derechos laborales se le denomina ciudadanía laboral, tema que desarrolla este artículo para mostrar el punto de partida de la formulación de este proyecto "Ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género en la escuela".

Una primera respuesta, es afirmativa. La escuela hoy forma parte de las estrategias a través de las cuales el trabajo como derecho se desmorona, promoviendo en la formación de las nuevas generaciones la construcción de proyectos sociales y que promueven la identidad; estos definen el trabajo como la máxima expresión de la capacidad de competir en un mercado libre; convirtiendo a la docencia, como un proyecto de competencias laborales; formando a los hombres y mujeres para una democracia restringida, que alude a la participación como instrumento garante del mundo establecido y no como posibilidad de transformación.

En este contexto, es pertinente volver a plantear la importancia de la ciudadanía social, que reconoce los derechos laborales y le da al trabajo un estatus de derecho en

**H**oy se trabaja igual o más que hace algunos años, la diferencia radica en que el trabajo ha perdido relevancia como eje articulador de las identidades individuales y colectivas; se ha hecho invisible en la construcción de vínculos sociales y comienza a desplomarse como mecanismo de acceso a condiciones de bienestar. El trabajo como derecho y los derechos laborales han sucumbido a la lógica del libre mercado, pero ¿estos temas han de ser preocupación de la escuela, del docente y de la juventud? Y ¿han de ser preocupación del sindicalismo magisterial?

<sup>1</sup> Coordinadora del Proyecto Ciudadanía Laboral, Escuela Nacional Sindical. Correo electrónico: [ciudadanialaboral@ens.org.co](mailto:ciudadanialaboral@ens.org.co).

sí mismo, y también, como medio, para el acceso a otros derechos de bienestar como la salud o la recreación y a la participación política a través de la organización sindical. A este ejercicio de los derechos laborales se le denomina ciudadanía laboral, tema que desarrolla este artículo para mostrar el punto de partida de la formulación de este proyecto "Ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género en la escuela".

Esta iniciativa aspira a aportar a la escuela, al docente, a la juventud y al sindicalismo del magisterio, una pregunta, un debate y una propuesta. La pregunta por el trabajo como ejercicio de la ciudadanía plena y la inclusión, el debate por el lugar de la organización sindical en estos tiempos y una propuesta pedagógica para abordar en los ámbitos educativos estos temas, en concordancia con el PEPA (Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo).

### Los orígenes del Proyecto

Hace 40 años o más, los líderes sindicales eran jóvenes. En esos mismos tiempos, el espíritu de la época convocaba a la juventud y los trabajadores a ser parte del nuevo mundo que se acercaba y el trabajo articulaba la identidad, la acción política y la vida social. Hoy la participación sindical de la juventud ha disminuido considerablemente, sólo uno de cada cinco trabajadores/as sindicalizados es una persona joven<sup>2</sup>, lo cual sugiere la pregunta ¿Dónde están ahora los jóvenes? Según datos del DANE, presentados por la Escuela Nacional Sindical<sup>3</sup>, para el año 2009, la tasa de desempleo juvenil era de veintiuno punto seis por ciento (21.6 %), por encima del promedio nacional, con lo cual 5 de cada 10 personas desempleadas, era una persona menor de 26 años.

Entre 2001 y 2009 la tasa de desempleo juvenil ha estado 10 puntos por encima de la tasa de desempleo de la población total. En el caso de las mujeres jóvenes, la brecha representa 17 puntos. La inequidad social se incrementa según el cruce de factores de discriminación cultural como el género y la edad. A los cuales debe sumarse la condición de clase, etnia, opción sexual, entre otras. Como



► Una de las razones por las cuales disminuye la presencia de jóvenes en los sindicatos, es el alto nivel de desempleo que afecta particularmente a la juventud.

lo señala un estudio contratado por el Ministerio de la Protección Social, el desempleo es mayor entre los jóvenes más pobres, alcanzando veintiocho punto nueve por ciento (28,9%) durante el año 2006, en contraste con diez y ocho punto uno por ciento ( 18,1%) correspondiente a los jóvenes de mas alto estrato socioeconómico<sup>4</sup>.

Estos datos muestran que una de las razones por las cuales disminuye la presencia de jóvenes en los sindicatos, es el alto nivel de desempleo que afecta particularmente a la

2 *Escuela Nacional Sindical (2010), Informe nacional de coyuntura económica, laboral y sindical en 2009 –Incluye balance de los 8 años del gobierno Uribe.*  
3 *Idem.*  
4 *Escuela Nacional Sindical. Los jóvenes colombianos sin derecho al trabajo. (13 de agosto de 2009). En: <http://www.colectivodeabogados.org/Los-jovenes-colombianos-sin>.*  
5 *Idem.*

## • ACTUALIDAD •

juventud, pero que tampoco es un fenómeno homogéneo, afecta a hombres y mujeres de forma diferenciada atendiendo a razones de género, étnicas o de condición socio-económica.

Según el Ministerio de la Protección Social<sup>6</sup>, ochenta y siete por ciento (87%) de la juventud trabajadora se encuentra por fuera del sistema de seguridad social en salud –contributivo o subsidiado–, pensiones y riesgos profesionales, y no tiene un contrato laboral formal. Esta situación indica una segunda razón por la cual la juventud no se sindicaliza. Aquellas personas jóvenes que acceden al mundo del trabajo, lo hacen en la mayoría de los casos en condiciones precarias, sea porque se incorporan al sector informal de la economía donde no se reconocen derechos laborales, o porque se ubican en los sectores formales de la economía de mayor dinamismo en la flexibilización laboral, sea a través de contratos temporales, cooperativas de trabajo asociado u otras modalidades, que limitan su posibilidad de afiliación sindical y por tanto de defensa de sus derechos.

Al mismo tiempo, los cambios políticos de los últimos treinta años, han conllevado al retroceso del sistema de garantías sociales ejercido por el Estado de bienestar, en aquellos países donde logró consolidarse, siendo más grave la situación en aquellas regiones como América Latina y Colombia particularmente, donde su configuración no alcanzó a desarrollar una real preocupación por los derechos sociales. Lo anterior llevó a que rápidamente se avanzará hacia el libre mercado, incluso más allá del ámbito económico; donde antes existía aspiración de derechos, hoy existen ofertas. Como correlato político, la ciudadanía ha desarticulado de su proyecto a los derechos sociales y son los derechos civiles y políticos los que se agencian, por ello, los temas sociales, incluidos los relacionados con el trabajo han perdido centralidad en el debate político o se tramitan como expresión de mercado, el emprendimiento, por ejemplo.

Estas explicaciones de la ausencia de la juventud en la organización sindical, están referidas a la dinámica de la estructura del mercado de trabajo y de la institucionalidad generada en tiempos en que se alcanzaron algunos elementos del llamado Estado de bienestar; pero existen también, razones culturales, valoraciones de descalificación de la acción colectiva como referente en la construcción de la vida

de los jóvenes. Un estudio realizado por Sol Astrid Giraldo, en el año 2006, muestra cómo para jóvenes trabajadores informales, rurales e incluso trabajadores formales, el sindicalismo no cuenta con un lugar en sus representaciones sobre el mundo. Afirma Sol Astrid:

*“A veces, una vaga idea se cuele y se repite en un eco difuso y se llega a nombrar al sindicalismo como una organización que lucha (“personas, que se reúnen”. Sólo uno de los entrevistados habló de “un grupito”, dando la connotación de exclusión). Pero mientras el estrato de los entrevistados es más bajo, las mínimas referencias se pierden y estos jóvenes simplemente no reconocen la palabra, no la ubican en ningún contexto, no logran asirla a ninguna parte de su universo”<sup>6</sup>.*

Frente a este panorama, algunos jóvenes también reconocen, en el estudio de Giraldo, un momento de sus vidas en las cuales construyeron una visión positiva y propositiva frente al trabajo y los derechos y es este resquicio de esperanza lo que anima la formulación de este proyecto. Sol Astrid Giraldo afirma que *“Es importante anotar que entre las personas que tienen las percepciones menos negativas sobre el sindicalismo, la fuente primaria que se reconoció fue la escuela, la universidad pública, el colegio público, un maestro”<sup>7</sup>.*

Se parte así de que los equipos docentes aún tienen un lugar significativo en la vida de los jóvenes y que podrían, en un contexto cultural y político que exalta el riesgo y la incertidumbre como condición vital y social, que hace de la solidaridad y los proyectos comunes una anticuada propuesta: proponer, invitar, informar, construir con la juventud, las bases de una formación ciudadana que de cuenta del trabajo y los derechos laborales, como parte de la dignidad humana, y por tanto elevarlos a la categoría de derechos humanos fundamentales.

Este ejercicio contribuye a vincular directamente la ciudadanía con la existencia de condiciones en las cuales el trabajo sea constitutivo de una vida digna, que en palabras de la Organización Internacional del Trabajo OIT, estaría referido a la noción de trabajo decente, aquel *“trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social”<sup>8</sup>*

6 Giraldo, Sol Astrid (2006). *Imaginario de los jóvenes trabajadoras sobre el sindicalismo*. En: *Cuadernos de la Escuela No. 60*. Ediciones Escuela Nacional Sindical.

7 *Ibid.*

8 Espinosa Malva. (2003) *Trabajo decente y protección social*, OIT y Central Unitaria de Trabajadores de Chile.

## El ejercicio de la ciudadanía a partir del trabajo

La noción de ciudadanía laboral alude a la construcción de una ciudadanía basada en el reconocimiento de los derechos sociales como parte fundamental en el proceso de inclusión de aquellas personas que históricamente han permanecido en la periferia de la organización social y política. También alude la ciudadanía laboral a un medio, el trabajo, a través del cual, es posible materializar el acceso a los derechos de bienestar de tipo universal, educación, salud, protección en la vejez, etc. Desde esta perspectiva, el trabajo y los servicios de bienestar asociados, se contemplan desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, es decir, están directamente vinculados con la dignidad humana. Visto el trabajo así, constituye más que un medio para el acceso a recursos económicos; es en sí mismo, una dimensión humana que contribuye a la construcción de proyectos de vida individual y colectiva, y genera vínculos sociales y hace posible la participación política de los trabajadores y trabajadoras, a través de la organización sindical

En la actualidad, estas aspiraciones políticas del trabajo más allá del empleo y la sobrevivencia, se resumen en la noción de trabajo decente, que alude tanto a las condiciones de trabajo como a la potencia del diálogo social, acción que puede vincular a un gran número de personas trabajadoras a la vida pública activa, en una cultura política democrática que avive la construcción de un mundo común más justo. Si bien, en la mayoría de los casos, se alude al trabajo decente como un ejercicio individual, el diálogo social reconoce la naturaleza política de la organización sindical y ratifica su importancia histórica en la definición de estructuras sociales que contribuyen a la igualdad social.

En el contexto actual, la realidad social y política hace más complejo pensar la ciudadanía ejercida a través del trabajo. La globalización como fenómeno económico y político da cuenta de nuevas realidades, de un desarrollo nuevo del capitalismo y de la emergencia de otras preocupaciones en la esfera pública como las luchas por el reconocimiento de la diferencia, donde la identidad como trabajadores no es hegemónica.

Las implicaciones de estos cambios son evidentes mediante múltiples formas, una de ellas está relacionada con los derechos sociales y la formación para su ejercicio; no se trata de la transmisión de una noción que se puede ejercer directamente sin obstáculos, como puede ser la democracia representativa; es una noción para reconstruir, para darle nuevos sentidos y nuevas formas de acción a la política, ello lleva a preguntarse cómo involucrar a la juventud en

la reconquista de sus derechos laborales? ¿Cómo construir una visión positiva y propositiva del mundo sindical con la juventud?

## La propuesta en marcha: objetivos y estrategias

La formación en ciudadanía laboral para jóvenes de educación media, es un proyecto coordinado por la Escuela Nacional Sindical en concertación con organizaciones sindicales del sector educativo (FECODE, SINDIMAESTROS, ADIDA, ADE, ADEC) y secretarías de educación municipales. Con los equipos docentes, se diseñan estrategias pedagógicas que permitan incorporar al currículo de la educación media colombiana, la perspectiva de la ciudadanía laboral, haciendo del trabajo decente un referente para la juventud que en el mediano y largo plazo, saldrán al mercado laboral. Esta es una invitación al sector educativo y sindical, para retomar la iniciativa en la formación de la juventud en derechos humanos fundamentales, generando escenarios escolares que promuevan la formación ciudadana desde una perspectiva transformadora. Recuperando la educación que agencia el desarrollo humano, la educación para la vida y el trabajo como valor fundamental a proteger en un marco democrático incluyente.

Estos objetivos son abordados a través de varias estrategias, que se encuentran en un momento de diseño y desarrollo en las instituciones educativas vinculadas al proyecto. Estas estrategias son:

**La articulación:** la base de la construcción del proyecto es la concertación con diferentes actores del mundo escolar, las organizaciones sindicales, las secretarías de educación, las directivas docentes, y los docentes, con la comprensión que desde las múltiples voces, es necesario el diálogo para construir la propuesta reconociendo la complejidad de los contextos escolares. Se parte del reconocimiento que cada persona, organización o sector del mundo educativo, aporta desde su especificidad al desarrollo de los objetivos, por lo que la diversidad es el referente para vincularse.

**La formación de docentes:** el abordaje de los temas relacionados con la ciudadanía laboral, desde la perspectiva contextual y conceptual que permitan elementos de reflexión y debate de los docentes, que no necesariamente pertenecen al área de ciencias sociales. Esta es una propuesta para todos y todas las docentes independiente de su área de formación y de trabajo. Esta formación reconoce al docente con un saber y pretende promover un espacio académico donde ellos aporten su experiencia, su visión y su saber para el diseño de la propuesta educativa.

## • ACTUALIDAD •

**La elaboración de una propuesta educativa:** se desarrolla con dos horizontes, el diseño de una propuesta metodológica y didáctica desde la pedagogía crítica y experiencial tanto para la formación de docentes como para el desarrollo de los procesos educativos con jóvenes-estudiantes. Se refiere a una propuesta de lineamientos, que no pretende ser modelo terminado sino una propuesta de ruta de trabajo, que será enriquecida por cada docente desde su práctica.

Se propone la creación de una cátedra en ciudadanía laboral, para los grados 10 y 11 y que progresivamente se incorpore en todos los niveles de formación; así mismo, se propone el diseño de otras estrategias pedagógicas de transversalización de los contenidos en diferentes áreas de formación como las de emprendimiento, ciencias sociales y éticas.

Desde otra perspectiva, la generación de una cultura favorable al ejercicio de la ciudadanía laboral, no sólo pasa por los contenidos, será necesario hacer uso de los medios de comunicación escolar y de otros escenarios educativos, para promover una formación crítica y contextualizada en la realidad colombiana de los jóvenes estudiantes.

**La difusión y socialización:** para la articulación de los actores del mundo escolar a la propuesta, se considera fundamental dar a conocer los sentidos y las búsquedas que orientan el proyecto, de tal manera que la articulación, se produce por encontrar en la propuesta un lugar de reconocimiento, un horizonte de sentido compartido y unas metodologías novedosas y pertinentes.

### Los actores participantes

En este proceso se han vinculado diferentes actores, que hace evidente, el compromiso de la organización sindical, de las autoridades educativas y de los docentes, con la transformación de la sociedad y la articulación de la juventud a las expresiones de ciudadanía activa.

La Escuela Nacional Sindical, con el apoyo de AECID<sup>9</sup>, a través del ISCOD Colombia, y la UGT<sup>10</sup>, buscan aportar al fortalecimiento de la organización sindical promoviendo políticas laborales con equidad de género, donde se inscribe el proyecto de ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género. Hasta el momento se han vinculado al proyecto docentes y organizaciones de Antioquia, Bogotá, Cundinamarca y Boyacá:

Federación Colombiana de Educadores- FECODE-Secretaría de Educación de Bogotá, Asociación de Institutores de Antioquia- ADIDA-Sindicato de Maestros de Boyacá- SINDIMAESTROS-Asociación de Educadores de Cundinamarca- ADEC-Asociación de Educadores del Distrito- ADE- y esperamos que otras organizaciones también lo hagan próximamente.

El proyecto de ciudadanía laboral juvenil con perspectiva de género en la escuela, es una iniciativa de articulación y construcción de alternativas frente a la situación laboral actual de precarización y pérdida de derechos de los trabajadores. Así como el PEPA, este proyecto se desarrolla de múltiples formas, por lo cual, invitamos a los equipos de docentes a la reflexión sobre el tema y a desarrollar iniciativas pedagógicas que contribuyan a la formación de la juventud para el ejercicio de los derechos laborales. Por ello, hacemos una invitación abierta a otros proyectos y personas a establecer contacto. En próximos días estará disponible la página [www.ciudadanialaboral.org](http://www.ciudadanialaboral.org), donde será posible establecer relaciones colaborativas virtuales; en el correo [ciudadanialaboral@ens.org.co](mailto:ciudadanialaboral@ens.org.co), es posible ampliar la información.

### • Bibliografía

- Alonso, Luis Enrique (2007). La crisis de la ciudadanía laboral. Editorial Anthropos.
- Escuela Nacional Sindical. (2010) Informe nacional de coyuntura económica, laboral y sindical en 2009 —Incluye balance de los 8 años del gobierno Uribe.
- Escuela Nacional Sindical. Los jóvenes colombianos sin derecho al trabajo. (13 de agosto de 2009). En: <http://www.colectivodeabogados.org/Los-jovenes-colombianos-sin>.
- Escuela Nacional Sindical y Plataforma colombiana: derechos humanos, democracia y desarrollo (2009). Informe nacional de trabajo decente 2008. En: [www.ens.org.co](http://www.ens.org.co).
- Giraldo, Sol Astrid (2006). Imaginarios de los jóvenes trabajadoras sobre el sindicalismo. En: Cuadernos de la Escuela No. 60. Ediciones Escuela Nacional Sindical.

9 AECID: Agencia Española para la Cooperación al Desarrollo.

10 Unión General de Trabajadores de España.

# La educación pública a contracorriente, una relación entre desarrollo humano, pedagogía y escuela

José Darwin Lenis Mejía<sup>1</sup>



*La educación pública, en su estado general sufre las consecuencias de una política educativa equivocada, donde no acceder a un derecho fundamental, como lo es el derecho a la educación, genera exclusión social y por tanto dificultades de todo tipo; entre las más relevantes continuidad de mayores índices de pobreza, de condiciones marginales y de vida no digna. El reto y los desafíos son proponer, a contracorriente, acciones para contrarrestar esas condiciones no equitativas y construir conjuntamente una sociedad justa, democrática y para el disfrute de posibilidades para todos.*

**H**oy existe una escala de inequidad social y comunitaria vigente globalmente. Por esta razón, es urgente tomar posturas organizacionales de construcción colectiva para garantizar los derechos humanos y sociales, los cuales efectivamente deben responder a las necesidades-derechos fundamentales de los sujetos. En tal sentido, en el escenario de la educación contemporánea y en especial en Colombia es

preciso hablar de la educación como derecho inalienable y de obligación del Estado, y no como una oferta-posibilidad donde no se garantice accesibilidad y adaptabilidad como mínimos básicos; en esta perspectiva se requiere educación de calidad, pertinente y para la vida con un enfoque de derechos, porque acceder a una educación de calidad permite vehicularizar las potencialidades para que emerja el Desarrollo

<sup>1</sup> Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura; Actual Subsecretario de Desarrollo Pedagógico de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali - Profesor de la Universidad Santiago de Cali. Correo electrónico: [jose.lenis@cali.gov.co](mailto:jose.lenis@cali.gov.co), [jodarme@universo.com](mailto:jodarme@universo.com).

• ACTUALIDAD •

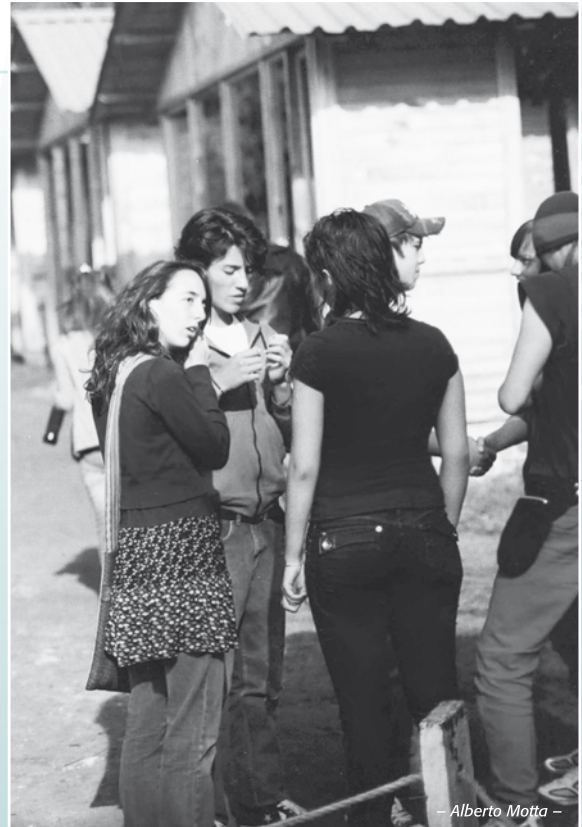
llo Humano (DH) que como imperativo categórico y objetivo misional de la escuela, pasa por deconstruir y proponer nuevas posibilidades de mejoramiento social del sujeto humano<sup>2</sup>. En consecuencia con el anterior planteamiento, en los primeros años y a lo largo del proceso formativo se hace oportuno que los niños y niñas cuenten con las condiciones básicas ofrecidas por el Estado y con el acompañamiento de la familia, de forma tal que se les permita desarrollar en mayor medida las capacidades de progreso social, científicas, económicas y éticas, entre otras.

Estas potencialidades se determinan alrededor de los ámbitos dimensionales y contextuales del mismo sujeto y en donde como objeto central la educación establece ciertas acciones de pensamiento y comportamiento político reflejadas en la forma responsable de actuar y participar socialmente. La educación y la pedagogía por ser campos problema determinan diferentes variables de desarrollo humano referidas a la complejidad de la misma condición humana. Hanna Arendt, en su texto la condición humana considera que: *"la vida humana, en la medida en que construye el mundo, se encuentra en constante proceso de transformación"*<sup>3</sup>. Esta postura evidencia que el sujeto se construye para sí y para los demás en el devenir diario de las situaciones de experiencias particulares y comunes que se ponen en juego y se resignifican en el campo de lo social. Es en este espacio donde la decisión del sujeto de participar de manera activa y libre toma importancia, porque provoca que se ejerza un principio fundamental del desarrollo del sujeto humano, cual es el ejercicio de su autonomía.

**La Educación como Derecho, asunto central para la construcción de políticas de Estado**

La educación como derecho fundamental, demanda del Estado varias obligaciones. Entre estas aparece la gratuidad educativa y el fortalecimiento de estrategias de ingreso y permanencia al sistema educativo como base de algunos elementos importantes para hacerla digna; es decir una educación de calidad donde acceder al conocimiento significa libertad trascendente para que el sujeto-estudiante la transforme, fortalezca y la resignifique en lo individual y en lo colectivo común (público). Hacerla justa, equitativa e in-

2 *Por sujeto humano se entiende un sujeto que se reconoce en el otro continuamente, el cual asume y ejerce sus derechos – deberes de manera consciente siendo objeto de DH en sus múltiples dimensiones (sociales, económicas, espirituales, educativas, culturales, axiológicas entre otras) las cuales modifica y/o potencia en su transformación a lo largo del proceso de vida.*  
 3 *Arendt, Hanna, (1993). La condición Humana. Ediciones Paidós. Barcelona. España, Pág. 109.*



– Alberto Motta –



– Alberto Motta –



cluyente genera una tensión entre la coherencia de su forma estructural y las demandas de construcción de políticas educativas de forma participativa y autónoma que la escuela reclama desde la educación para la primera infancia hasta la educación superior. La pedagogía como posibilidad de reflexión y espacio de disputa contra la hegemonía de lo que se impone desde la lógica del consumismo global (la educación como un servicio mercantil-económico) es a *contracorriente* una propuesta multiconceptual del proceso formativo y una herramienta poderosa del maestro para rehacer el hacer pedagógico, es decir que la escuela y la pedagogía como escenarios de conquistas liberadoras viven para el sujeto y por el sujeto de educación.

De otra parte, desde la óptica legislativa, la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26, establece que *toda persona tiene derecho a la educación y que ésta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental*; para nuestro caso la Constitución Política Nacional de 1991, contempla en su artículo 67 que *“la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social(...) El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los 15 años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica(...)”*. Este artículo asociado al art 44 y al art 13 de la misma Constitución, fortalece el anuncio expreso de la responsabilidad del Estado, en el primero porque vitaliza el derecho a la permanencia educativa en el sistema y el segundo porque dicha permanencia se debe garantizar en igualdad de condiciones, esto es, sin ningún tipo de discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

La materialización del derecho a la educación facilita que los sujetos movilicen herramientas conceptuales y prácticas para alcanzar otros derechos y libertades, además de estimular la participación efectiva, crítica y propositiva en mayor medida en las comunidades y en ejercicios de intervención en los gobiernos locales, regional y nacional. La educación como asunto central de política del Estado se orienta a permitir el acceso al conocimiento y al desarrollo pleno de la dignidad humana, y no a convertirse en elemento de exclusión y marginación que provoca que se reproduzca mayores índices y círculos de pobreza y de poca movilidad social en el sentido de no tener oportunidades de ser incluidos y hacer inclusión para plantear ideas en una sociedad que se configure como justa, democrática y pluralista. En esa medida, la inclusión como tópico de política estatal debe estar orientada hacia el disfrute de una

infancia segura, llena de alegría y de vida; inclusión para el fomento de liderazgos colectivos y de oportunidades socialmente transformadoras de aquellos que por situación de pobreza, vulnerabilidad, minoría étnica, particularidad cultural, situación de discapacidad u otro factor asociado no acceden a ejercer un derecho potenciador de otros, el derecho a la educación. La exrelatora especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación Katarina Tomaševski, en su informe preliminar Comisión de Derechos Humanos en enero 1999, clasifica en un sistema denominado de las “cuatro A” las obligaciones del Estado en materia educativa.

**I) OBLIGACIONES DE ASEQUIBILIDAD (Obligations of Affordability).**

*Entendida como la obligatoriedad del gobierno de disponer y asegurar que haya instituciones y programas educacionales en calidad suficiente por vías públicas y/o privadas con el fin de asegurar que para todos(as) la educación sea asequible. Por lo cual, se requiere fortalecer la creación de nuevas infraestructuras escolares y ampliar la cobertura de más niños(as) en el sistema, por tanto ningún debe estar niño por fuera de la atención escolar.*

**II) OBLIGACIONES DE ACCESIBILIDAD (Obligations of Accessibility).**

*Comprendida como la necesidad que la educación sea accesible para todos(as), sin ningún tipo de discriminación. Por ello, se hace importante aprovechar las tecnologías como la radio, la televisión y el internet a través de programas virtuales o de otro tipo que signifiquen disfrutar de manera inmediata y plena del sistema educativo, sin menoscabo de exclusión de accesibilidad por situaciones económicas y/o físicas entre otras.*

**III) OBLIGACIONES DE ADAPTABILIDAD (Obligations of Adaptability).**

*Referidas a que la educación sea flexible y responda a las necesidades, particularidades y ritmos de aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de manera que sea pertinente, llena de sentido para los estudiantes; que sirva para impulsar la permanencia y continuidad en el campo educativo. (Representa hacer significativos-coherentes los saberes académicos y aprendizajes escolares con las vivencias, competencias y desarrollos en su comunidad y en la sociedad).*

## • ACTUALIDAD •

**IV) OBLIGACIONES DE ACEPTABILIDAD** (*Obligations of Acceptability*).

*Referidas a las formas y contenidos de la educación en cuanto a calidad y adecuación para los estudiantes. De la anterior "tesis" se deriva el compromiso del Estado colombiano de hacer inspección y vigilancia, acompañamiento, seguimiento, apoyo y control a programas de formación de docentes, de implementación de áreas obligatorias y en general de cumplimiento de las normas mínimas en las Instituciones Educativas de acuerdo al PEI.*

Estos planteamientos orientados de manera articulada, son responsabilidades del Estado en la línea de ofrecer formación integral para potenciar capacidades y generar el despliegue de las oportunidades de todas las personas. No es procedente que las políticas de estado sean normas en el papel (en la ley) que se hagan cumplir en ocasiones de manera forzada por acción de tutela o por sentencias de la Corte Constitucional como mecanismos de protección del derecho a la educación.

**Análisis del ámbito nacional**

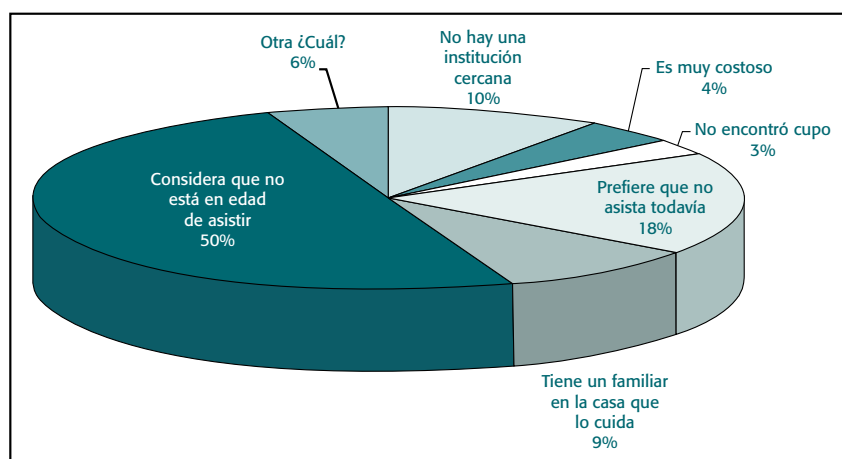
Del informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2008) se puede inferir como la población en general no comprende la importancia de acceder al conocimiento e iniciar desde los primeros años educación inicial para estimular mejores desempeños, competencias y relaciones en el proceso de recorrido de vida de los más pequeños; así mismo muestra como el Estado no provee la condiciones y desarrolla estrategias vigorosas para propiciar las mejores condiciones para la atención integral en la primera infancia.

Los datos estadísticos en la tabla y el gráfico circular muestran las razones por las cuales los niños no asisten a espacios "educativos-escolares." Al analizar e interpretar la información, se ve claramente los imaginarios de los adultos frente a estos espacios de socialización, reconocimiento y estimulación de experiencias, capacidades y potencialidades y la incompetencia del Estado para ofrecer condiciones iniciales de asequibilidad y accesibilidad.

**Razón principal por la cual los niños y niñas menores de cinco años no asisten a una guardería, hogar comunitario o preescolar, por área (Cabecera- resto)**

Razón	2008			
	Total Nacional	%	Cabecera	Personas Resto
<b>Total</b>	2.753.244	100%	1.827.985	925.259
No hay una institución cercana	273.744	9,9%	17.343	256.401
Es muy costoso	115.801	4,2%	97.469	18.332
No encontró cupo	75.630	2,7%	54.171	21.459
Prefiere que no asista todavía	498.221	18,1%	363.126	135.095
Tiene un familiar en la casa que lo cuida	255.350	9,3%	204.840	50.509
Considera que no está en edad de asistir	1.382.061	50,2%	975.228	406.834
Otra ¿Cuál?	152.437	5,5%	115.808	36.630

Fuente: DANE, Dirección de Metodología y Producción Estadística, Encuesta de Calidad de Vida (2008).



Fuente: DANE, Dirección de Metodología y Producción Estadística, Encuesta de Calidad de Vida 2008.

En los primeros años es preciso ofrecer las mejores condiciones educativas y de atención integral a los niños, por esta razón el Estado debe garantizar el derecho a la educación de facto, de no ser así, se transita directamente a posteriores condiciones de pobreza (académicas, intelectuales, sociales, económicas que posteriormente se configuran en irreversibles exclusiones varias).

### Retos y Desafíos: responsabilidad del Estado de Colombia

La complejidad de las relaciones de la educación pública y las reiteradas equivocaciones en sus trazos de política educativa en las dos últimas décadas ha provocado la aparición de una cultura caótica y de desesperanza en las comunidades educativas a nivel nacional, falta de reconocimiento de los movimientos pedagógicos, de las diferentes movilizaciones por la educación, el poco auspicio a la investigación, la escasa cualificación de los maestros y la precariedad de las facultades de educación. Todos estos factores promueven una invisibilidad pedagógica que afecta directamente la calidad de la educación y el derecho a la misma.

Es interesante que reflexionemos sobre las siguientes preguntas:

#### ¿Qué podríamos hacer? y cuál es la perspectiva de futuro de lo público?

Generar pactos por la educación y comprender conscientemente su valor es un elemento a considerar, además de las responsabilidades personales, profesionales y gremiales porque "Cada quien será más libre si accede al conociemien-

to y a la información y si logra constituirse en una persona con autonomía e idoneidades para ser, hacer y estar en sociedad. De esta forma, la educación es un medio, no solo para construir sociedades democráticas y justas, con mejores facultades para convivir, gobernarse, resolver conflictos, aprovechar de forma sostenible el territorio, decidir su propio destino y fomentar la diversidad y la pluralidad humanas".<sup>4</sup> La afirmación de este párrafo es contundente, la educación es el camino para trascender, para hacer revolución al sistema estructural en su cotidianidad y su esencia.

Proponemos ahora seis retos para considerar esta discusión:

1. Pensar y hacer posible una educación para el mejoramiento de la calidad con principios de inclusión social en especial referida a las poblaciones como las minorías étnicas para que desde el sincretismo cultural se vincule la construcción de una nueva ciudadanía para el respeto a la diversidad y a la diferencia.
2. Orientar la educación como factor de apalancamiento del desarrollo social y económico y como principio garante de otros derechos y posibilidades de Desarrollo Humano. (por ejemplo: los desarrollos educativos mejoran condiciones para ejercer el derecho al trabajo y la Salud entre otros).
3. Desarrollar un trabajo intersectorial para atender de manera integral desde la primera infancia el proceso formativo (Educación acompañada de Servicio de Salud, Recreación y Deportes, Seguridad, Alimentación y Vivienda.)

4 Informe Regional de Desarrollo Humano (2008). Hacia un Valle del Cauca Incluyente y Pacífico, pág. 132.

• ACTUALIDAD •

4. Apropriarse de elementos culturales endógenos como ejercicio filosófico de identidad colectiva para reconocer los desarrollos culturales, tecnológicos y de investigación propios en el nivel local, regional y nacional.
5. Sentir la educación como escenario de encuentro para vivir la vida dignamente, mejorar la convivencia y fortalecer la democracia requiere de una verdadera articulación del sistema educativo que fomente el emprendimiento, la creatividad y la innovación.
6. Modificar las prácticas y posturas de los distintos agentes educativos para estar articulados a dinámicas de trabajo en equipo, conjunto y de bien común.

La educación pública a *contracorriente* se vive cotidianamente y es, en sí misma, un lugar constante de retos y luchas por alcanzar una escuela no individual, no privatizada, no fragmentada que de manera opuesta a estos elementos, se ubique para el ejercicio de los derechos humanos y el goce de los encuentros de agentes educativos en comunidad.

◦ **Bibliografía**

- Arendt, Hanna, (1993). La condición Humana. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Bourdieu, Pierre. (1980). Le Capital Social: notes provisoires. Actes de recherche scientifique et sociale, 31.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Derecho a la educación de los afro-descendientes y pueblos indígenas en las Américas, edición del centro de derechos humanos Robert Kennedy. EEUU.

Defensoría del Pueblo (2003). El Derecho a la Educación en la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales, Bogotá, D.C. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2007). La Gratuidad de la Educación es un Derecho, Bogotá, D.C. Colombia.

Freire, Paulo. (1993). La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI editores, ciudad de México, México.

Informe Regional de Desarrollo Humano. (2008) Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico, PNUD. Cali, Colombia.

Lenis Mejía, José Darwin, "Educación y pedagogía en el contexto contemporáneo", En revista Educación y Cultura, No 65 Junio de 2004, CEID-FECODE, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación, Bogotá, Colombia.

Sen, Amartya. (1998). Capital humano y capacidad humana. Cuadernos de Economía (29). Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_ (1999). Desarrollo y libertad. Editorial planeta, Barcelona, España.

Tomaševsky, Katarina. (1999). Informe preliminar de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. Bogotá, Colombia.

Zemelman, Hugo, (1998). Sujeto: existencia y potencia. Editorial Anthropos, Barcelona, España.

**4-72**  
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

**AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA  
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO**  
<http://www.4-72.com.co>

**POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS  
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN**

**MUCHAS GRACIAS**  
**4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA**

# La desinstitucionalización del Estado y la educación contemporánea: Entrevista a Guillermina Tiramonti

Anny Ocoró Loango y Amanda Cortés Salcedo<sup>1</sup>



Vamos conversar sobre su trabajo en el tema de las políticas educativas en Latinoamérica y de su tesis sobre la desinstitucionalización del Estado, el desplazamiento simbólico de este, y su impacto en los sistemas educativos.

¿Cómo estas nuevas posturas neoliberales que no son exclusivas de Argentina sino de la mayor parte de los países de América Latina, producen una serie de cambios? ¿Y, cuáles cree Ud. que son esos cambios?

Es necesario enmarcar la noción de la desinstitucionalización del Estado en la Argentina, aunque ella se dé también por fuera de este país. La Argentina tiene unas condiciones bastante difíciles pues tiene una cultura muy individualista y tiende a hacer muy difícil la institucionalidad y toda institucionalidad requiere un trabajo cooperativo y eso en la cultura nacional es difícil. ¿Cómo se manifiesta esta situación en lo educativo y en lo escolar? Lo que encontramos es que existe una débil presencia del Estado no sólo en su función reguladora sino en su papel de productor de propuestas para el conjunto del sistema educativo; el Estado tiene una enorme dificultad para intervenir en las instituciones y específicamente, para orientar a las instituciones educativas aunque sea con el

Guillermina Tiramonti es Licenciada en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Master en Educación y Sociedad. Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- en Buenos Aires, Argentina y experta en el tema de política educativa Latinoamericana. En la docencia universitaria se desempeña como Profesora titular regular de la cátedra Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido consultora para varios organismos nacionales e internacionales (OEI, CEPAL, INAP) y dirige la *Revista Propuesta Educativa*. Entre sus publicaciones se destacan: *La formación docente: cultura escuela y política. Debates y experiencias*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998 (compiladora); *Política de modernización universitaria y cambio institucional*, UNLP, La Plata, Argentina, 1999 (compiladora) y *Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Ed. Temas, Bs.As., 2001).

discurso. Hay un desdibujamiento simbólico del Estado como un actor al que se le da poca importancia o que no alcanza a ser un interlocutor de la escuela.

Por otro lado tenemos ese mismo proceso de desinstitucionalización en las propias instituciones escolares; las escuelas poseen una dificultad para mantener la autoridad dentro de la escuela, de regular la conducta de los chicos, de regir su destino, de marcarlos culturalmente. Hay una cierta debilidad de la institución para transformar la vida de los chicos que también en este caso, en el caso argentino, es mayor que lo que sucede en Chile o en Uruguay, porque allí las escuelas no son islas, están dentro de países donde el Estado tiene

<sup>1</sup> Anny Ocoró es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, Master en Ciencias Sociales de FLACSO – Argentina. Correo electrónico: annyocoro@hotmail.com. Amanda Cortés es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y candidata a Doctora en Educación del Convenio Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital-Universidad del Valle. Correo electrónico: amandacortes2006@yahoo.es

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

poca capacidad para regular la vida de sus ciudadanos, las escuelas entonces también tiene poca capacidad para regular la vida de su estudiantes. De eso se trata cuando hablamos de desinstitucionalización.



*¿Esa crisis del lugar simbólico que tenía el Estado ha sido reemplazada por otra figura?*

Lo que se observa en Argentina es que gran parte de las instituciones escolares están regidas por principios de mercado y de competencia y ahora tenemos mayor presencia de las comunidades inmediatas; cuando trabajamos con la idea de fragmentación educativa con lo que estamos trabajando es con eso, con ver cómo la escuela presenta una propuesta educativa en diálogo con la comunidad inmediata - y cuando hablamos de comunidad inmediata hablamos del grupo sociocultural al cual están atendiendo - y pareciera que en lugar de un gran interlocutor que es el Estado hay interlocutores más locales, más relacionados con los padres de los chicos; lo que tienes es un campo escolar fragmentado porque cada institución, cada grupo de instituciones se organiza en diálogo con esas comunidades más inmediatas y hay poco de la interlocución con el Estado. Es decir, hay una pregunta por cómo construir lo común cuando ese mundo está tan fragmentado y lo que tenía el Estado era que podía generar algún elemento de lo común, algún elemento de cohesión en la medida en que establecía pautas, que si bien eran leídas de distinta manera por distintos grupos, había algunos elementos que contribuían a construir lo común.



*Usted ha analizado los cambios recientes en los sistemas educativos en los últimos años, ¿Cómo los caracteriza Ud? ¿Qué causas lo explican y, cómo considera Ud. que estos han afectado el entramado institucional, específicamente la educación?*

En existe una presencia fuerte de criterios de mercado en la organización del campo escolar en el sentido que hoy tienes una importante franja de instituciones escolares que son privadas y que compiten entre ellas por la consecución de los alumnos. Por otro lado tienes un campo muy heterogéneo, pues yo diría que en Argentina se caracterizó por tener una propuesta educativa más o menos homogénea para el conjunto de la población pero lo que tenemos ahora es todo lo contrario. Hay un sociólogo, Gabriel Kessler<sup>2</sup> que hizo un trabajo sobre las escuelas y dijo que cada escuela es un mundo porque pareciera que hay mucha dispersión y heterogeneidad

pero lo que se encuentra al interior de ellas es que hay mucha homogeneidad sociocultural, entonces lo que hay es que cada escuela elige un sector cultural y se cierra sobre ese sector sociocultural y tiende expulsar a aquéllos que provienen de un sector diferente, hay esa tendencia de mundos medio cerrados, porque ninguno es suficientemente cerrado, siempre hay permeabilidad pero la tendencia es al cierre social.

Esto ha ido pasando en los últimos años y yo no responsabilizaría sólo a las políticas neoliberales de los años 1990 porque es un movimiento que ya venía gestándose desde los años setenta y esto tiene que ver, me parece a mí, con distintas cosas. Una es que desde los setenta lo que tienes es democratización del sistema y en la medida en que el sistema se democratiza se generan estrategias de diferenciación y esto tiene que ver con empezar a generar círculos donde podamos diferenciarnos y en los que se pueda expulsar a unos y dejar a otros adentro, así la idea de cierre social que tiene Weber; de grupos que evitan que otros grupos ingresen para usar sus recursos.

Entonces, por un lado se presenta el proceso de ampliación de las matrículas que generaron esos cierres y por otro lado pervive la lógica del mercado que interviene en la exacerbación de la competencia que hace que la gente busque cómo construir algo de diferencia a favor de sus hijos. Finalmente esta el mundo globalizado que también genera tendencias al cierre, a la búsqueda de lugares más protegidos y el caso es que tanto en la sociedad como en los espacios de socialización entre los cuales esta la escuela lo que uno constata es esa tendencia a generar espacios cerrados.

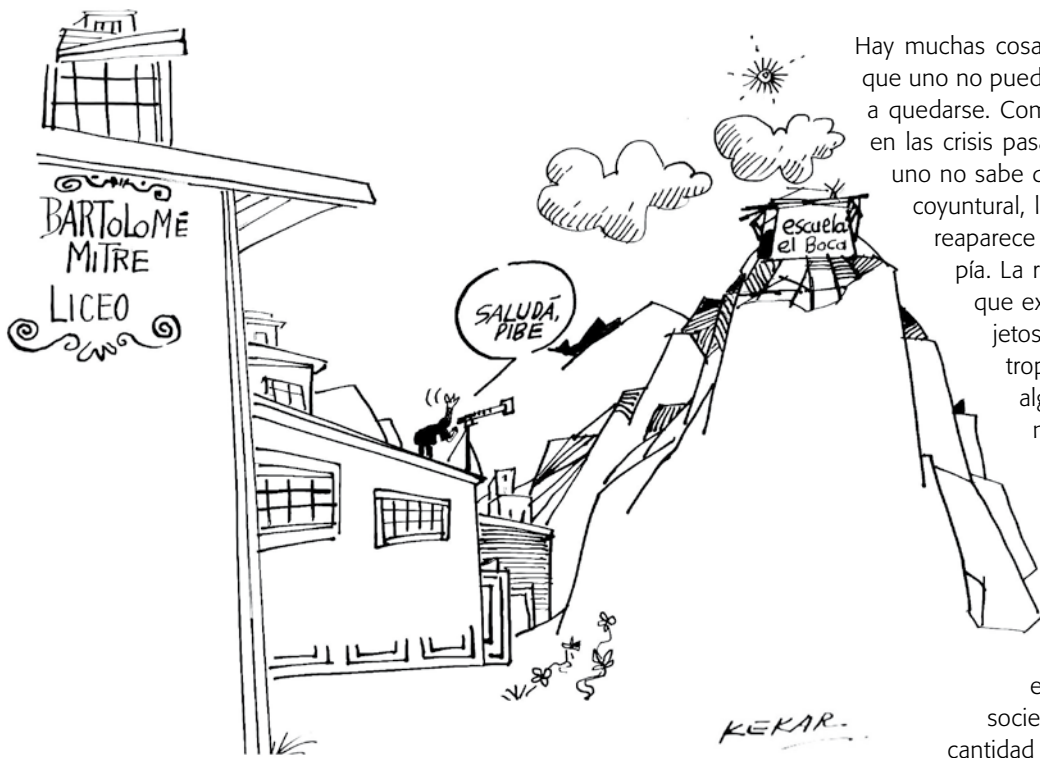


*¿Esta situación está asociada con los discursos que se abren sobre lo multicultural, lo diverso, lo comunitario y la participación?*

Me parece que hay muchas maneras de aceptar lo diverso, de la misma manera que cuando sale aquella frase de que tenemos que aprender a vivir juntos yo siempre digo que hay muchas maneras de vivir juntos, lo que hay es que especificar cómo vivir juntos, por qué las sociedades que todavía están organizadas en castas o semi-castas viven juntos y hay estudios que muestran que viven juntos con menos conflictos que en sociedades con una organización social distinta, pero ¿queremos vivir así, cada uno en un mundo separado?

La pregunta sobre cómo va a ser el mundo futuro es justamente cómo vamos a vivir juntos nosotros. Nosotros vimos en algunas de las investigaciones -una cosa que su-

2 Kessler Gabriel. (2002) *La experiencia educativa fragmentada*. Buenos Aires: IIFE - UNESCO



Hay muchas cosas que están cambiando y que uno no puede todavía saber cuales van a quedarse. Como decía Antonio Gramsci, en las crisis pasan cosas muy perversas y uno no sabe qué se va quedar y qué es coyuntural, lo que tú observas es que reaparece el discurso de la filantropía. La recuperación de la idea de que existen algunos que son sujetos de asistencia de la filantropía, lleva a la búsqueda de algún instrumento que permita regular y controlar a aquéllos que se van quedando fuera, porque así como la modernidad tenía la necesidad de clasificar la sociedad para poder regularla y controlarla, lo que encuentras ahora es que la sociedad está produciendo una cantidad de población marginal y

está en la búsqueda de métodos y estrategias para poder articular a esa población marginal, para controlarla de alguna manera.

pongo que en Colombia ya es algo instalado- que es el hecho de que cuando los mundos están muy separados hay un desconocimiento del otro, el otro empieza a ser un otro muy ajeno y allí las relaciones que se construyen con ese otro no son relaciones de par, no están albergadas por la idea de derecho común que pensó la modernidad; comienzan a constituirse relaciones de tutelaje o de asistencia que generan otro tipo de relaciones entre los miembros de lo que se supone es una misma sociedad. Nosotros hemos visto por ejemplo que las escuelas a las que asisten chicos de sectores medios-altos tienen programas de solidaridad y ¿qué son los programas de solidaridad?, son la conducción de esos chicos a ese *afuera* donde están los *otros que son ajenos*, que son diferentes, ir a conocerlos, tal como vos vas en expedición a conocer a los indios en el sur de Argentina; es ir a conocer a ese otro que no es un igual y construirlo cómo un sujeto de asistencia y el otro por tanto se construye en esa relación como un sujeto asistido y ésta no es para nada la idea de la igualdad de derechos de la ciudadanía.

La escuela es muy interpelada en ese trabajo de estar aún en aquéllos lugares donde no hay nada, por atender a aquéllos que están por fuera de todo porque es pensada como un espacio que puede generar algún lazo de articulación para aquellos que tienen muy pocas posibilidades de poder articularse al intercambio social en general. Hay un libro de Silvia Duchasky<sup>3</sup>, del año 2000 titulado *La escuela como frontera*, es justamente eso, el sentido de la escuela como el lugar de frontera que señala hasta dónde pueden incorporarse los chicos y ese hasta dónde es la misma escuela y no es que ella les de el pase para entrar a la sociedad, no es que la escuela les de el cartón de pase para ir al otro lado sino que la escuela es la única institución a la que se pueden incorporar.

Es importante aquí señalar varias cosas; por un lado el hecho de incorporarse a la escuela a lo mejor es como la posibilidad de ingreso real porque hay una interpelación a la escuela para que disminuya el riesgo social que produce una población en el margen y eso es muy fuerte. Es decir, la escuela aparece en el discurso argentino, -y creo que aparece en el discurso de todos los países latinoamericanos-



*¿Ese sujeto asistido que usted menciona se relaciona también con ese retorno de la filantropía?*

3 Duschatzky, Silvia. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes en sectores populares*. 1a. ed. Buenos Aires: Paidós, 1999.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

como institución que debería generar alguna red, allí donde no hay ninguna oportunidad para los hijos de la población marginal.



*Para retomar aquí algunas ideas que usted ha ido presentando, ¿podríamos decir que a finales del siglo XX empieza a tomar fuerza el discurso de la diversidad en el marco los debates de multiculturalismo?*

*Y de que ya lo social no se puede reducir a la idea de clase? Entonces se hacen visibles unas voces que estaban ausentes, entre ellas, las diversidades étnicas, sexuales y culturales. Queremos preguntarle, ¿cómo ha permeado este debate teórico y político las propuestas educativas, específicamente esta discusión alrededor de la igualdad vs. el reconocimiento de la diferencia y los límites que este debate propone?*

Esto está presente tanto en las discusiones de los especialistas como en el discurso oficial, pero creo que hay poco de eso en la práctica escolar. Creo que las escuelas siguen siendo espacios muy discriminatorios, con muy poca capacidad de aceptar diferencias culturales, nacionales y sexuales, todo eso en la escuela es difícil de procesar, reconocer la diversidad es muy difícil en la práctica escolar. Y de eso hay poco también en las políticas oficiales porque aquí, por ejemplo en los noventa, si tú lees e hilas fino sobre el discurso de la diversidad resulta que la diversidad es reconocer que hay pobres y entonces se hizo políticas para los pobres y terminó siendo un discurso que decía basta de política universalista, hagamos políticas focalizadas porque debemos reconocer que hay pobres.

Además, los *pobres* son pensados no desde su diversidad cultural sino que son pensados como clases sociales carentes y entonces la solución es darles más comida, más libros, mas salud y eso podría estar bien pero no hay un reconocimiento de su diversidad cultural. A mí me resulta interesante ver cómo se trata el tema de la familia porque ahora las escuelas poseen un discurso que responsabiliza mucho a la familia por los problemas de los chicos y esto también pasa en casi todas las escuelas porque para los niños ricos son las madres que se ocupan poco porque están muy ocupadas para los estratos más bajos lo que pasa es que la familia está desintegrada pero el hecho es que la escuela tiene un ideal de familia estereotipada de clase media.

La escuela se siente terriblemente interpelada por eso; otros modelos de familia no pueden considerar que las formaciones familiares al estilo de la familia burguesa de la

clase media pertenece nada más que a ese grupo socio-cultural y que en las clases bajas son familias desintegradas que no quieren a los chicos, que no valoran la escuela y esas familias son realmente demonizadas. Las escuelas tienen poca capacidad de aceptar la diversidad cultural y esa tendencia a cerrarse en circuitos más o menos homogéneos, en las formas de pensar, en las formas de vivir, en las costumbres en la manera de organizarse en la vida diaria, tiene que ver con esa poca capacidad y cuándo aparece lo diverso lo que hacen es expulsarlo y lo mandan a otro lado donde lo *normal*, digamos lo aceptado es determinado tipo de familia, determinado comportamiento, determinado tipo de valores. Por eso la diversidad ha tenido muy poca penetración en la escuela, yo creo que antes esas escuelas heterogéneas socialmente exigían de los docentes y de la propia institución una tolerancia mayor a la diferencia de lo que hay hoy.



*Hay un debate muy interesante entre usted, Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani<sup>4</sup>, y es el de la idea de que el capitalismo actual perdió su vocación hegemónica y sobre el problema de la transmisión de*

*la cultura por parte de la familia y por supuesto de la escuela. ¿Qué nos puede ampliar sobre este debate?*

Esa discusión plantea posiciones diferentes frente al cambio cultural y me parece que lo interesante fundamentalmente es que hay una tendencia en esa discusión que presenta Tedesco que es plantear que es necesario cambiar todo lo hay alrededor para que la escuela vuelva a tener el lugar predominante que tenía o que tuvo durante el pleno siglo XIX y toda la primera mitad del siglo XX.

Lo que tiene que hacer la escuela es articularse con este mundo que cambió porque nada va cambiar para que el escuela vuelva al lugar anterior es la primera idea, el mundo cambia y las escuelas tienen que articularse con ese mundo diferente. No es posible cambiar el mundo para que la escuela vuelva a florecer como fue a principios de siglo. Respecto a eso hay dos cosas: Tedesco plantea que este capitalismo ya no quiere ser hegemónico y ese es una idea que sólo puede pensarse si uno piensa sólo en una etapa el capitalismo, eso es la etapa de la sociedad nacional cerrada y también en un modelo integrado como tuvo la Argentina - por ejemplo ese mismo capitalismo en Brasil o en México no eligieron un camino de la integración - por los tanto la hegemonía pensada como un proceso mediante el cual los sectores altos incluyen a los sectores bajos a través de un acto de inclusión en el espacio social y en el espacio

4 Este debate fue publicado en la Revista Propuesta Educativa No. 26. (2003). Reflexiones en torno a la escuela en la construcción de hegemonía, pp. 55-56 Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, Ediciones Novedades Educativas.



cultural se dio en algunos países y en otros no. Yo considero que este capitalismo si es hegemónico que se construye no necesariamente desde la inclusión de todos los sectores en el mismo proyecto.

Tedesco dice que no hay transmisión de mandato, que es una de sus preocupaciones, él plantea la debilidad de la familia y la dificultad de la familia de transmitir mandatos fuertes a los que vienen y lo que discute Tenti fuertemente y también yo, es que ahora las formas de transmisión intergeneracionales son diferentes pero eso no quiere decir que no exista la transmisión intergeneracional pero sobre todas las cosas no quiere decir que una generación no genere condiciones de reproducción de sus privilegios, por ejemplo en las otras generaciones, no es que los hijos de la élite no reciben nada de la generaciones anteriores hay formas muy sutiles porque hemos pasado de sociedades disciplinarias a sociedades , de control por el cual ahora se transmiten de generación en generación ciertos instrumentos que permiten vivir mejor que otros en la vida.

Ahí hay un tema interesante que vale la pena discutir con Tedesco, la preocupación de él es que los padres no terminan de regular la vida de las nuevas generaciones y en esto tiene razón porque el mundo ha cambiado tanto que los padres no pueden construir el trayecto de los hijos, los padres lo que pueden hacer es proveer a sus hijos - y de hecho los proveen - de una serie de recursos con la idea de que con esos recursos puedan leer su realidad y pueden hacer su camino, porque efectivamente el cambio cultural es tan fuerte que las trayectorias clásicas tradicionales de los padres que se plantearon para sus hijos son muy diferentes a las esperadas lo que genera un poco de incertidumbre.

Da la impresión de que estas nuevas generaciones, para poder renovarse en las posiciones sociales, tienen que inventar algo nuevo no es un trayecto ya predeterminado, por ejemplo en Argentina que es un país de ascenso social todos son tráfugas sociales. La Argentina a principios del siglo XX ha tenido una movilidad de ascenso social muy fuerte por lo tanto somos todos un poco arribistas, pero lo que empieza a suceder ahora es que de cualquier manera en ese arribo había trayectorias predeterminadas donde la gente hacia la escuela y luego iba a la universidad y tenía un título profesional y cambiaba su posición social, sin embargo esa trayectorias que hicieron las clases medias en Argentina durante los primeros setenta años del siglo veinte no sirve hoy.

Entonces los hijos están haciendo cosas diferentes, estos chicos tienen que inventarse su futuro y en ese punto hay toda una corriente que dice que los adultos abandonan a los jóvenes y que los dejan librados a su propia suerte que hay un

desdibujamiento de los adultos y algo de eso debe pasar. No es que los adultos se hayan vuelto cretinos sino que hay una dificultad para entender a los chicos que han nacido y se han criado en diálogo con las nuevas tecnologías, hay teorías que dicen que ya tienen el cerebro diferente, hay comportamiento de los hijos que para los padres son extraños ajenos y que para las generaciones anteriores éstos comportamiento eran perniciosos y se arreglaban con alguna penitencia pero ahora no se sabe muy bien.

*Doctora Guillermina, nos parece que surgen tres elementos de lo que usted ha planteado: el primero: aquella idea de educación moderna que prometía la igualdad y, a través de la meritocracia, el ascenso en lo social se desdibuja. Segundo: el lugar de la escuela como medio para que los jóvenes adquieran recursos para que inventen sus propias trayectorias. Tercero: la idea de fragmentación de lo social y de sistema que ya no es un todo que articula las partes lo que interroga la misma vigencia de la noción de sistema educativo.*

Hay poco de sistema y más de agregado heterogéneo que preocupa menos que la desigualdad. Me preocupa que de lo común se construya en la escuela para sostener una sociedad. Ahora yo quisiera decir una cosa sobre esos tres interesantes puntos que han resumido. Yo quisiera referirme a la debilidad del escuela, yo creo que no es una debilidad insalvable, creo que el problema de la escuela es que espera que el mundo cambie para que la escuela vuelva a ser y a recuperar el lugar que tenía antes y si la escuela no tiene la posibilidad de construir igualdad sí puede jugar un papel importante para construir horizontes más equitativos para los chicos, si rompe con esas resistencia y se transforma en un espacio que abra a los chicos al diálogo con la contemporaneidad.

Lo que tenemos es que hay chicos que no tienen instrumentos para dialogar con lo contemporáneo y que la escuela es la única que le puede dar esos instrumentos y resulta que están huérfanos porque la escuela insiste en sus propios instrumentos que son necesarios, como la lectura y escritura, pero los transforman en poco útiles si no los ponemos en diálogo con los nuevos lenguajes, con los nuevos soportes, con las nuevas realidades. Entonces mientras la escuela no de este salto, mientras la escuela no se abra, sus posibilidades de generar mejores condiciones para los chicos y los sectores más pobres es cada vez menor, hay que dar este salto de transformar la escuela en un operador dentro de esta cultura y eso mejora fuertemente las posibilidades de relevancia cultural de la escuela y de mantener su función de generar condiciones más equitativas para los chicos aunque hemos perdido la ilusión de generar la igualdad si podemos generar condiciones más equitativas.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

# Maestros, representaciones y medios de comunicación

Javier Guerrero Rivera<sup>1</sup>  
Elsa María Ortiz Casallas<sup>2</sup>

– Archivo Fecode –



66

*Maestros, representaciones y medios de comunicación contiene las conclusiones de una investigación orientada a analizar e interpretar el tipo de representaciones hechas por algunos medios, en este caso, la Revista Semana sobre los maestros y sus marchas, mediante la identificación de las estrategias discursivas empleadas. Este trabajo ha tenido en cuenta principalmente la metodología propuesta por Theo Van Leuween. Los resultados del análisis crítico del discurso demuestran que la Revista Semana, en tanto que, como medio de comunicación, busca poner a los actores oficiales como defensores del orden; por lo tanto, se excluyen para no mostrar culpabilidad en los hechos de inconformismo de la sociedad. Por el contrario, los actores relacionados con el magisterio aparecen como actores evidentes, por cuanto se desean mostrarse como contradictores de un orden e institucionalidad salvaguardado por las élites. La exclusión no permitió poner en evidencia a los infractores, a los culpables de la crisis del país, a las élites que lo han conducido a su antojo y guiados por sus intereses.*

- 1 Docente de la Universidad Pedagógica Nacional; Doctorando en Educación: Énfasis Lenguaje y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C. Correo electrónico: javiguer66@hotmail.com.
- 2 Docente de la Universidad del Tolima. Doctoranda en Educación: Énfasis Lenguaje y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C. Correo electrónico: eortiz112012@hotmail.com

## Las representaciones y los medios: fundamentos conceptuales

**E**l análisis crítico del discurso (ACD) se inició en los años 1990, después de un Simposio en Ámsterdam, Holanda, en 1991, en el que participaron reconocidos teóricos del discurso como: Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak. A partir de este encuentro surgió el ACD como una opción crítica y diferente para analizar los problemas sociales que hasta entonces habían sido abordados mucho más desde posturas positivistas y deterministas.

El ACD cobra cada día más interés como campo de investigación del lenguaje en la sociedad contemporánea, puesto que éste se ha convertido en el instrumento de mayor poder para controlar y moldear las prácticas sociales y discursivas. De ahí, que una característica de la vida común contemporánea sea la de alcanzar conciencia crítica de las prácticas discursivas para intentar transformarlas como elementos de las luchas sociales. No cabe duda, entonces, de que el lenguaje desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tiene acceso los diversos grupos de la sociedad.

El ACD estudia el lenguaje –habla, escritura– como una forma de práctica social, lo cual remite a una relación dialéctica entre un discurso particular y las estructuras sociales que lo enmarcan. Es decir, que el discurso deviene de lo social, es a su vez objeto de lo social y, parte constitutiva del mismo; esto se da cuando se construye y se categoriza la identidad social de las personas y la de los grupos en general. De esta manera, los discursos contribuyen a producir y reproducir relaciones de poder desiguales a través de las formas de nombrar y representar a las personas y a los objetos. El problema en este caso, es que los individuos no son conscientes ni identifican directamente de dichas formas de control, para ellas, resulta ser, entonces, ‘natural’ y ‘lógico’ pensar de igual manera como piensan los que controlan el poder discursivo; ello, por la siguiente razón:

### Lectura crítica (LC)

*La LC y el ACD pueden definirse como disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean estas opacas o transparentes, relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma*

**La polarización ideológica del nosotros-ellos es una estrategia recurrente que utilizan los autores para clasificar y evaluar negativamente los roles y las acciones de los maestros, sus propósitos, valores y la posición – relación- frente al Nosotros. Es contundente que los autores de los artículos de dicha revista expresan y hacen énfasis en información positiva sobre el gobierno; expresan y reiteran información negativa sobre los maestros; suprimen e ignoran información positiva de los maestros y suprimen y pasan por alto información negativa sobre el gobierno.**

*crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del discurso (es decir en el lenguaje)<sup>3</sup>.*

Ahora bien, a diferencia de la perspectiva positivista y determinista, el ACD, es una disciplina socialmente comprometida; es decir, conduce a una intervención en las prácticas y relaciones sociales. Asimismo, el analista crítico del discurso debe tomar una posición política a favor de los grupos oprimidos y en contra de los grupos dominantes.

### Las perspectivas teóricas elaboradas por Theo Van Leeuwen

Todos los autores participantes en el Seminario *Análisis del discurso. Perspectiva metodológica*<sup>4</sup> (van Dijk, Wodak, Fairclough) contribuyen al abordaje de cualquier hecho discursivo; sin embargo, para efectos de esta investigación, se tomarán los planteamientos de Theo van Leeuwen<sup>5</sup>.

3 Wodak, Ruth y Meyer, Michael, (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, Pág. 19.

4 Van Dijk, Teun A. (2000), *El discurso como interacción en la sociedad*. España: Gedisa; Wodak, Ruth y Meyer, Michael, (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

5 Leeuwen Theo Van. En: Caldas-Coulthard y Coulthard, Malcolm (Eds.) (1996), *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. Capítulo 3. Londres: Routledge. Traducción libre por Amanda Romero M;

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

La preocupación de Leeuwen se centra en las formas y posibilidades que ofrece la lengua para representar a los actores sociales o a las personas que ejecutan acciones. Tales maneras no obedecen a asuntos netamente gramaticales y estables de las lenguas sino que se refiere, afirma el autor, a establecer *“un inventario socio-semántico de las formas en que pueden representarse los actores sociales, y establecer la relevancia sociológica y crítica de mis categorías”*<sup>6</sup>. Lo anterior, en tanto que la lengua, en su concreción discursiva, ofrece múltiples posibilidades más allá de las estructuras inmanentes del sistema. Así que: *“No existe un encuadre exacto entre las categorías sociológicas y las lingüísticas, y si el Análisis Crítico del Discurso, al investigar, por ejemplo, la representación de la agencia, se ata demasiado a las operaciones o categorías lingüísticas específicas, se pueden pasar por alto muchas instancias relevantes de la agencia”*<sup>7</sup>.

Las marchas de maestros son una práctica social legitimada por la Constitución Nacional. Dadas las circunstancias, algunos medios de comunicación, en este caso la Revista *Semana* y sus periodistas, transforman estas acciones a través de la práctica discursiva para crear representaciones que de cierta manera las deslegitiman. Para ello el periodista establece unos actores sociales con unas determinadas acciones, que pueden ser mostrados de distinta manera: incluidos o excluidos. Esto quiere decir que:

*“Las representaciones incluyen o excluyen actores sociales para responder a sus intereses y propósitos en relación con los lectores o lectoras a quienes van dirigidas. Algunas de las exclusiones pueden ser ‘inocentes’, detalles que los lectores o lectoras se supone que ya saben, o que se consideran irrelevantes para ellos, en tanto que otros se ligan directamente a la estrategia de propaganda [...]”*<sup>8</sup>.

### Metodología

A partir de la propuesta de T. Van Leeuwen se propusieron las siguientes dimensiones de análisis: 1. Identificación y representación de los actores sociales, en términos de roles y acciones, 2. Análisis de las estrategias discursivas utilizadas para representar a los actores sociales y para identificar la estructura argumentativa de los artículos.

6 Leeuwen, *op. Cit.* Pág. 2.  
7 Leeuwen, *T. Op. Cit.* Pág. 1.  
8 Leeuwen, *T. Op. Cit.* Pág. 6.



– Archivo Fecode –





– Archivo Fecode –



– Archivo Fecode –

### Corpus y categorías de análisis

El corpus de análisis está constituido por: dos artículos de la Revista *Semana*; el primero publicado en la edición 1309 del 2 de junio de 2007 y el segundo, en la edición 1310 del 15 del mismo mes y año. Los dos artículos refieren las marchas de protesta organizadas por los docentes oficiales con la finalidad de evitar la aprobación de la Ley de Transferencias. Es importante anotar, además, que dicha revista se publica semanalmente y es una de las más importantes del país por su tiraje, lecturabilidad, cubrimiento; sus propietarios son conglomerados económicos y mediáticos de la burguesía nacional.

Los actores sociales son los individuos que participan en los hechos dispuestos y estructurados por un emisor; en este caso, por un periodista que pertenece a un determinado medio de comunicación y que posee una historia de vida como ciudadano, profesional del periodismo y perteneciente un grupo social y a un medio de comunicación específico. Van Leeuwen sostiene que en todo discurso, al enunciar de manera oral o escrita, el hablante representa a los actores sociales de determinadas maneras. Dichos actores se pueden representar de dos manera muy generales: mediante la exclusión o inclusión de los agentes en los discursos. Estas dos maneras se especifican a través de veintidós (22) categorías que están interrelacionadas en una especie de red que une unas categorías con otras. Para el caso que atañe se tomarán sólo algunas de ellas.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

En este caso interesa analizar e interpretar cómo fueron representados los dos actores protagónicos: docentes y gobierno. Algunas categorías de análisis fueron las siguientes: Identificación de los actores sociales: exclusión, inclusión, nominalización, categorización; estructura argumentativa: categorías léxicas, cifras, falacias y contraargumentos de autoridad.

Todas las formas discursivas y argumentativas empleadas para referirse a los paros de maestros conducen a varias cosas:

- Un ocultamiento de la realidad del docente y su profesión;
  - Un encubrimiento de la realidad social y política del país;
  - Una desviación del tema esencial por el cual se marcha, la educación;
  - Un desconocimiento de los hechos sociales del país como son los derechos a la educación, la salud y el saneamiento básico
- 70 ○ Un desconocimiento de las grandes diferencias y exclusiones que hacen las élites a la mayoría de la sociedad que no pertenece a ese reducido grupo que ostenta el poder discursivo, mediático, político y social. En algún sentido, todo esto conduce a un desconocimiento de un tipo de identidad como colombianos y como sociedad *'subalterna'*, lo cual es grave porque se cierra el círculo bajo el conformismo de la propia situación.

Las acciones, en el caso de los maestros, determinan perfiles de los docentes que se oponen a lo que es *"lo correcto"*. Muestran unos individuos, cuya funcionalidad no corresponde con su compromiso social ni con su ética profesional. Estas acciones junto con las caracterizaciones inyectan en la mente de los lectores conceptos e ideas falsas o distorsionadas, lo cual conlleva a que, salvo que los foristas o lectores sean familiares de los docentes o conocedores de su profesión y quehacer, tales concepciones sigan incrustadas de manera perpetua en las mentes y desde ahí se les analice y se interactúe con estos sujetos; en tal sentido, la realidad del ser docente estatal y participar en las marchas es determinada por los medios, es cruzada, es mediada por los medios.

Los artículos de *Semana* se convierten en una estrategia fundamental por cuanto, se busca poner a los actores oficiales como defensores del orden, por lo tanto se excluyen para no mostrar culpabilidad en los hechos de inconformismo de la





sociedad; por el contrario, los actores relacionados con el magisterio se hacen evidentes, por cuanto se los quiere mostrar como infractores del orden y la institucionalidad que salvaguardan las élites. La exclusión de los actores oficiales permitió no poner en evidencia a los infractores de la Constitución Nacional, a los culpables de la crisis del país, a las élites que lo han conducido a su antojo y guiados por sus intereses.

La polarización ideológica del *nosotros-ellos* es una estrategia recurrente que utilizan los autores para clasificar y evaluar negativamente los roles y las acciones de los maestros, sus propósitos, valores y la posición – relación- frente al *Nosotros*. De la misma manera como lo observa Van Leeuwen, esta se presenta en el cuadro ideológico elaborado por Vand Dijk, en donde es contundente que los autores de los artículos de dicha revista expresan y hacen énfasis en información positiva sobre el gobierno; expresan y reiteran información negativa sobre los maestros; suprimen e ignoran información positiva de los maestros y suprimen y pasan por alto información negativa del gobierno.

Las oposiciones y polarizaciones bueno/malo; positivo/negativo, inferior/superior, hacen que los atributos negativos de los maestros, reviertan en lo positivo del gobierno, es decir, entre más atributos negativos representen a los maestros, mas cualidades positivas revierten en el gobierno, al respecto Reutherfor plantea: *“El binarismo opera de la misma forma que la proyección y la división: el centro expelle sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades a un nivel subordinado, llenándolos con la antítesis de su propia identidad”*<sup>9</sup>.

Los periodistas tratan de construir una diada lector–auditorio- ignorante, apolítica e incompetente que coopere con los modelos de representación de la realidad que ellos le presentan, como es en este caso la realidad educativa y la participación de los maestros. En otras palabras, se dirigen a un lector que no pregunte, que no cuestione, que no critique. Un lector pasivo que acepte la realidad como un hecho natural del devenir histórico; lo que en palabras de Paulo Freire significa un analfabeto político: *“Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el analfabeto político –no importa si sabe leer o escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en las relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad que, par él o ella es un hecho dado, algo que es y no está siendo”*<sup>10</sup>.

9 Citado por McLaren, Peter, (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós. , Pág. 37.  
10 Freire, Paulo. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores Freire, Pág. 73.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



Desde el punto de vista del *Sujeto Conocido*<sup>11</sup>, planteamos la necesidad de que los docentes sean conscientes de que así como el lenguaje se constituye en un terreno de dominación, de igual manera, el lenguaje se presenta como un campo de posibilidad para criticar, legitimar y denunciar prácticas sociales de dominación; objetivo al cual, también apunta el análisis aquí presentado. De hecho, si los resultados del análisis indican que el gobierno desea terminar con la educación pública, es precisamente porque su objetivo es borrar la posibilidad de crítica y de denuncia que desde allí pueda surgir.

coloniales y determinantes que liberadoras. En particular, el llamado es para que los maestros seamos más conscientes de la importancia y la incidencia que tienen la comunicación, los medios y en general el lenguaje, en la construcción de representaciones. Es necesario, entonces deconstruir, y denunciar los dispositivos de poder producidos por los discursos que pretenden disciplinar y determinar un modo particular de producción de sociedad y sujetos.

• Bibliografía

- Freire, Paulo, (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, Peter, (1997). Pedagogía crítica y cultura deprecadora. España: Paidós.
- Giroux, Henry, (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: siglo XXI Editores.
- Leeuwen Theo Van (1996). En: Caldas-Coulthard y Coulthard, Malcolm (Eds.): Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis. Capítulo 3. Londres: Routledge. Traducción libre por Amanda Romero M.
- Vasilachis Irene, (2003), Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. España: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2000), El discurso como interacción en la sociedad. España: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2000), Ideología. España: Gedisa.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael, (2003), Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

72

En efecto, y de acuerdo con Irene Vasilachis<sup>12</sup>, las connotaciones y señalamientos hechos a los maestros nos afectan, en la medida en que, nosotros somos maestros con función y responsabilidad social. No podemos ser indiferentes a las categorizaciones que los medios hacen de los maestros. Debemos, pues, como académicos e investigadores, procurar, a partir de la desnaturalización del lenguaje, desarrollar mayor conciencia crítica en los maestros y mayores posibilidades de crítica y de denuncia sobre el abuso del poder de los grupos dominantes.

*"Por medio del estudio del lenguaje, y dentro de una perspectiva de política cultural, los futuros maestros podrán llegar a comprender la forma en que funciona el lenguaje para "ubicar" a la gente en el mundo, para conformar la gama de los posibles significados que rodean un problema, y para construir activamente la realidad, en vez de simplemente reflejarla. Gracias a los estudios sobre la lengua, los estudiantes para maestros llegarían a ser más conocedores y sensibles en cuanto a la omnipresencia y el poder de la lengua como constitutiva de sus propias experiencias y de las de sus alumnos potenciales"*<sup>13</sup>.

En este sentido, es importante señalar que la educación debe aportar en gran medida a la intervención de dichas representaciones y a la constitución de subjetividades menos

11 Vasilachis Irene. (2003), *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. España: Gedisa.  
 12 Vasilachis, Irene, *Op. Cit.*  
 13 Giroux, Henry. 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI Editores, Pág. 289.



## La ciencia en familia

*Amparo Beatriz Vargas, Betty Chorny de Salah,  
Carolina Merizalde Estupiñán, Diana Patricia Céspedes Jaramillo,  
Dora Cecilia Ossa Aristizábal, Gustavo Moreno Rodríguez, Magdalena Chona Albarracín,  
Marco Barrero Cubillos, Martha Inés Rojas Molina, Natalia del Rocío Ávila,  
Néstor Raúl Buitrago Pulido, Olga Lucía Barragán Moreno, Pilar Tabares Salcedo  
y Rubisten Hernández Barbosa<sup>1</sup>*



► Ofelia Villamizar mostrando a los estudiantes de Montessori I cómo realizar una buena higiene bucal.

*La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos.*

*Albert Einstein (1879-1955).*

Este escrito es un ejercicio de construcción colectiva que surge de la necesidad de compartir los resultados que se dieron en la realización de un proyecto que los profesores del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del Gimnasio Moderno, de Bogotá, Colombia, denominamos *Ciencia en Familia*. A continuación se describe la experiencia, determinando los principios que le subyacen, su génesis, su desarrollo y los efectos que suscitaron, tanto en el cuerpo docente, como en los estudiantes y padres de familia.

<sup>1</sup> Docentes del Colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, D.C. Correo electrónico: Rubén Hernández Barbosa" <rhbjd@hotmail.com.

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •



▶ *Ángela Cardona compartiendo sus recetas culinarias con los niños de primero Decroly.*



▶ *Desayuno de agradecimiento a los maestros y padres de familia que participaron en el evento Ciencia en familia.*

### Nuestros ideales

**E**l área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del Gimnasio Moderno, reconoce que la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje no puede hacerse de manera aislada del contexto local y nacional, tampoco como un simple ejercicio que al interior de las clases desarrollan los docentes y discentes como respuesta al programa acordado para los diferentes grados de escolarización. Considera que la relevancia de las ciencias está determinada por aspectos como: la valoración que a los sistemas de desarrollo científico y tecnológico se le ha dado en el mundo, el valor económico que representa para la sociedad y, en el ámbito escolar, la necesidad de impulsar lo que se ha denominado una cultura y/o alfabetización científica.

Dada su importancia, la ciencia y la tecnología ya forman parte de la agenda de muchos gobiernos, incluso del gobierno actual, que desde hace años viene preocupándose por impulsar el desarrollo tecnológico y la investigación, especialmente en la educación superior. Sin embargo, consideramos que no se debe reservar la cultura científica sólo para aquellos que alcanzan determinados niveles educativos, sino que debe formar parte de una política educativa democratizadora que permita la construcción colectiva de mundos posibles, cuyo inicio debe hacerse desde el seno de la familia y continuar en el ambiente escolar.

Pero ¿qué significa formar científicamente? Una respuesta sencilla y directa sería la posibilidad que tienen los estudiantes de acceder al conocimiento científico. Somos conscientes que esta respuesta no satisface las inquietudes que se pueden desprender de la pregunta misma. No obstante, lo consideramos como un buen punto de partida que, conduce a su vez, a otra pregunta más específica ¿por qué es necesario acceder al conocimiento científico? Este colectivo considera que la formación científica es fundamental por varias razones:

1. La formación de un pensamiento científico que permita desarrollar una actitud crítica frente a la vida y ayude a analizar situaciones, tomar decisiones y/o dar soluciones respecto a los problemas que enfrenta el ciudadano en cualquier contexto.
2. Se considera necesaria la formación de ciudadanos con una cultura científica que favorezca la comprensión de la influencia de las ciencias y de la tecnología en aspectos como la salud, los medios de transporte, la comunicación, la conservación y manejo de los recursos naturales, alimenticios y energéticos, entre otros.
3. Es importante porque permite la reflexión sobre mejores formas de aprovechar los recursos naturales, y dar a los estudiantes la posibilidad de pensar en la selección, uso, control y mantenimiento de las diferentes tecnologías que emplean en su cotidianidad, para que vivan en armonía con el entorno natural y social. Así mismo, la enseñanza de los temas relacionados con la ciencia y la tecnología brindan espacios de reflexión sobre la importancia del cuidado del cuerpo humano, fomentando hábitos de higiene y nutrición balanceada que contribuyen a un adecuado desarrollo físico y emocional.
4. Permite analizar la influencia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de un país, lo cual, conlleva a repensar el papel que deben cumplir las instituciones escolares en este aspecto.
5. Favorece la construcción de una imagen de ciencia como una actividad humana, social e históricamente constituida.
6. De manera particular, la educación científica en el Gimnasio Moderno tiene un enfoque más amplio de formación que los campos disciplinares que ella cobija, se



► Ana María Franco en su conferencia sobre biodiversidad.

sitúa en una educación que tiene por compromiso la formación y preparación de futuros ciudadanos, para que enfrenten situaciones y tomen decisiones sobre aspectos que la vida social, económica, ambiental y política del país les exige. En ese sentido se considera que la enseñanza de las Ciencias Naturales contribuye a que los jóvenes desarrollen destrezas apropiadas y oportunas para continuar aprendiendo, comprendiendo e interpretando el cambiante mundo que les ha tocado vivir, y puedan actuar en él de manera consecuente.

### Más allá del aula

El ambiente escolar y su riqueza de experiencias no es la única vía de alfabetización científica, ni tampoco allí termina este proceso; este se desarrolla a lo largo de la vida de un individuo y en ella participan los medios de comunicación (televisión, cine, revistas), los ambientes de trabajo, la familia y la sociedad en general. Todos ellos proporcionan contextos de aprendizaje que, desde nuestra perspectiva, se deben aprovechar con mayor eficacia, considerando siempre los factores motivacionales, esenciales en todos los procesos de aprendizaje que lleva a cabo el ser humano.

Al revisar nuestra labor educativa encontramos que las nuevas propuestas debían fundamentarse en el aprovechamiento de la alta profesionalización de los padres de familia, para integrarlos a las actividades propias del área, de manera que acudiendo a otros miembros de la comunidad educativa, se generara un ambiente de trabajo que permitiera a los estudiantes otras formas de ver las Ciencias Naturales y con ello fortalecer el proceso de alfabetización científica.

Desde esta perspectiva, el colectivo de docentes del área tomó la decisión de invitar a los padres de familia, cuya profesión estuviera relacionada con los campos del saber en *Cien-*

*cias Naturales y Ambientales*, para que compartieran con los estudiantes sus experiencias profesionales mediante talleres y conferencias.

### Objetivos

- A través de las conferencias y talleres mostrar a los estudiantes diferentes posibilidades de aplicación del conocimiento científico en situaciones de la vida real y profesional.
- Aportar al proceso de alfabetización científica.
- Que los estudiantes reconozcan otras formas de información diferentes a las tradicionalmente usadas en el aula de clase.

### Desarrollo

A continuación se identifican y describen los momentos que hubo necesidad de desarrollar en esta experiencia.

- *Estudio de la propuesta por parte de los profesores.* Esta etapa incluyó la presentación de la propuesta, construcción de acuerdos y planeación de la actividad. Teniendo en cuenta que se decidió hacer el trabajo por cursos, se diseñó una ficha para ir recogiendo la información. Esta ficha incluyó aspectos como el tema de la conferencia, persona encargada, el tiempo, los objetivos, los recursos y la evaluación tanto de los docentes como de los padres participantes.
- *Compartiendo la iniciativa con los estudiantes.* Este momento fue interesante porque, aunque la actividad generó expectativas en todos los estudiantes, éstas fueron mayores en los más pequeños, quizás mostraron más interés porque sus padres serían protagonistas y los verían en otra faceta, como docentes.
- *Elección de padres.* Debido al número de postulaciones, en algunos cursos se presentó la necesidad de seleccionar el conferencista, teniendo en cuenta la pertinencia del tema a tratar, la edad de los estudiantes y el trabajo de aula del momento.
- *Conversación con los padres seleccionados.* Una vez definidos los nombres de los padres que participarían en esta actividad, se concretó una reunión conjunta con los profesores de cada grupo con el fin de ultimar los detalles sobre el tema de la presentación, los recursos, la fecha y hora más apropiada. Dado que algunos de los padres expresaron sus inquietudes, especialmente en lo concerniente al lenguaje y profundidad del tema, fue necesario acordar las estrategias a emplear.

En el siguiente cuadro se sintetiza la información sobre las conferencias y los talleres que se desarrollaron en la semana de La Ciencia en Familia desde el preescolar hasta el grado noveno.

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Grado	Datos del Conferencista		Tema	Desarrollo De La Conferencia
	Nombre	Formación		
<b>Montessori 1 (4-5 años)</b>	Ofelia Villamizar	Odontóloga	Hábitos de higiene oral	Aprovechando el centro de interés sobre el cuerpo humano y sus cuidados, la conferencista supo guiar su presentación sobre hábitos de higiene y de alimentación, aspecto que favoreció una mejor comprensión del tema por parte de los estudiantes.
<b>Montessori 2 (5-6 años)</b>	Soraya Hernández	Zootecnista	El ojo humano	La realización previa de un taller sobre los órganos de los sentidos, ayudó para que la presentación la doctora Hernández se enfocara en uno de ellos: la vista.  La sorpresa de los pequeños fue grande cuando se les presentó láminas del interior del ojo humano y sus rasgos en las diferentes razas. También causó asombro las imágenes sobre los ojos de otros animales como los de la mosca y del tigre.
<b>Montessori 3 (6-7 años)</b>	Eduardo Rubio	Biólogo Marino	Los peces	A partir del Centro de Interés sobre peces ornamentales, se llevó a cabo una charla que permitió ampliar la información sobre las generalidades de estos vertebrados, así como profundizar en los tipos de peces de agua dulce y agua salada y sus principales características morfológicas y comportamentales.
<b>Primero Decroly (7-8 años)</b>	Álvaro Quijano Barriga Ángela Cardona	Cheff-Gourmet Comunicadora Social y periodista	Cocinando en familia	Se aprovechan las prácticas culinarias para aproximar a los niños a los cambios de la materia y a las condiciones para que esto ocurra. La actividad abrió un espacio para que los estudiantes, a través de una práctica culinaria, empezaran a reconocer y a manejar algunos instrumentos de laboratorio. El objetivo fue intentar desarrollar nociones de temperatura, cambio físico y químico. Introducirlos en los conceptos de: masa, tiempo, mezcla, peso y capacidad.
<b>Segundo Decroly (8-9 años)</b>	Ana María Franco	Bióloga	Biodiversidad en Colombia: nuestras selvas	Esta actividad se integró al centro de interés "Habitantes de la selva" que se estaba desarrollando en el grado 2º. La conferencista hizo énfasis en la importancia de la flora, de la fauna y de su conservación, como una labor de capital importancia para la preservación de las aguas y el aire del planeta.

Grado	Datos del Conferencista		Tema	Desarrollo De La Conferencia
	Nombre	Formación		
<b>Tercero Decroly (9-10 años)</b>	Amparo Moreno	Optómetra	El ojo: partes, funciones y cuidados.	Se aprovechó la temática para que los estudiantes no sólo conocieran sobre cómo funciona el ojo, sino también los cuidados que se deben tener con ellos y las formas posibles de prevenir algunas enfermedades de este órgano.
	Peter Rozo	Odontólogo	Los dientes: partes y cuidados.	La presentación ayudó a complementar la información que sobre los dientes se había discutido previamente en el aula. El conferencista hizo énfasis en el cuidado y los hábitos de limpieza. Además, les comentó sobre algunas enfermedades dentarias y la manera de prevenirlas.
<b>Cuarto Decroly (10-11 años)</b>	Gladys Carreño de Rivas	Contadora Pública	Recursos Naturales	La conferencia trató sobre los recursos naturales, particularmente los de nuestro país, resaltando la importancia del agua, sus fuentes y los mecanismos que se pueden implementar desde la casa para su ahorro, como también para evitar el mal uso de este recurso natural.
	Sebastián Arango	Odontólogo Pediátrico	Los dientes	Con ayudas audiovisuales el conferencista explicó la formación de los dientes desde la etapa gestacional, aspecto que llamó mucho la atención a los muchachos. Usando un modelo, les contó sobre las partes y les informó sobre la manera correcta del cepillado. Al final de la conferencia les obsequió cepillos dentales a todos los asistentes.
	Cristina Benavides de Rodríguez	Odontóloga	Los dientes	Empleando moldes y diagramas en el tablero, la conferencista les habló sobre la formación de los dientes y los cambios que estos tienen a lo largo de la vida de un individuo. También enfatizó sobre la importancia y necesidad de la rehabilitación oral y la periodoncia.
<b>Quinto Decroly (11-12 años)</b>	Harold Herrera	Médico cardiólogo	Sistema circulatorio: el corazón	El doctor Herrera hizo una descripción de los diferentes órganos que forman parte del sistema circulatorio, hizo hincapié en el corazón y relacionó su buen funcionamiento con aspectos socioculturales como el consumo de alcohol y el tabaquismo.

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Grado	Datos del Conferencista		Tema	Desarrollo De La Conferencia
	Nombre	Formación		
<b>Quinto Decroly (11-12 años)</b>	Manuel Felipe Olivera	Biólogo Ambiental	Calentamiento global.	Los temas de educación ambiental, como ejes transversales, deben ser objeto de análisis y reflexión en todos los campos del saber. El conferencista, un conocedor profundo de las políticas ambientales, despertó en los estudiantes un gran interés por este tema que abarca muchos aspectos. A lo largo de su presentación puso en conocimiento de los estudiantes las problemáticas que tiene el mundo en materia ambiental y les dio a conocer a los diferentes formas en las que ellos se pueden y deben comprometerse con el cuidado del ambiente, en especial en estos momentos en los que los recursos naturales no están siendo bien manejados.
<b>Sexto (12-13 años)</b>	Isabella Serpa	Bióloga	Biopesticidas	La conferencista fue enfática en el cuestionamiento que se hace actualmente con respecto al uso de pesticidas químicos para el control de plagas y enfermedades de los cultivos, especialmente por su efecto negativo sobre los seres humanos y el medio ambiente. Frente a lo anterior, les dio a conocer las ventajas que tiene el uso de los biopesticidas en la agricultura y la necesidad de modificar las prácticas en este campo para favorecer la biodiversidad.
	Julio Eduardo Latorre	Médico, Administrador en salud	Desórdenes psiquiátricos	Teniendo en cuenta las temáticas planteadas por los padres, el tema sobre aspectos psiquiátricos generó expectativas e inquietudes en los estudiantes. El doctor Latorre versó su presentación sobre algunos desórdenes psiquiátricos, determinando sus orígenes y características, especialmente sobre aquellos que pueden afectar a la población infantil. Además, les describió el manejo psiquiátrico de algunos desórdenes en las instituciones especializadas.
	Néstor Balcázar	Ginecólogo pediatra, investigador principal de la vacuna contra el VPH	Vacuna contra el virus del papiloma humano (VPH)	El Doctor Balcázar compartió su experiencia como investigador sobre la vacuna contra el virus del papiloma humano. Esta temática despertó gran interés en los estudiantes y la conferencia les sirvió como complemento a lo estudiado en clase sobre los virus.
<b>Séptimo (13-14 años)</b>	Anastasia Ferro Mantilla	Médico cirujano	La acalacia	Después de haber estudiado sobre la fisiología del sistema digestivo humano, fue necesario abordar las enfermedades que pueden afectar directamente algunos de sus órganos. Desde el nombre mismo, la acalacia, llamó la atención de los estudiantes y se mostraron atentos a conocer más sobre ella. El tema fue propuesto por uno de los estudiantes de este grado.

Grado	Datos del Conferencista		Tema	Desarrollo De La Conferencia
	Nombre	Formación		
<b>Séptimo (13-14 años)</b>	Giovanni Lacouture Pupo	Médico internista	Estructura y enfermedades del corazón	Una de las actividades que en la clase de ciencias llamó la atención de los estudiantes del grado séptimo fue la disección del corazón de vaca. Surgieron preguntas interesantes sobre este órgano en los humanos. El doctor Lacouture supo canalizar esas inquietudes y su presentación, que estuvo centrada en la fisiología del corazón y algunas complicaciones que este puede tener, mantuvo la atención y motivó a los estudiantes a profundizar sobre el tema.
<b>Noveno (15-16 años)</b>	Humberto Ossa Reyes	Biólogo Genetista	Anormalidades cromosómicas	El tema de las anomalías cromosómicas forma parte del plan de estudios para el grado noveno. La conferencia del doctor Ossa, además de profundizar sobre estos aspectos, presentó a los asistentes una base de datos estadísticos para Colombia sobre las anomalías más frecuentes. El tema despertó gran interés por un grupo de estudiantes, quienes lo escogieron para trabajarlo en La Semana de La Ciencia, las Matemáticas, Ciencia y la Tecnología, evento a llevarse próximamente. .

### Desayuno de agradecimiento

El colectivo de docentes, contando con el apoyo del Señor Rector Juan Carlos Bayona Vargas, consideró pertinente ofrecer un espacio para intercambiar ideas y hacer la evaluación de la actividad, organizando un desayuno. Allí en un ambiente familiar, al calor de un chocolate, los padres y madres de familia participantes fueron expresando su sentir con relación a la experiencia. Resaltaron la actividad y coincidieron en anotar sobre la importancia que tuvo para ellos ser tenidos en cuenta, pues su participación, fue todo un compromiso que afrontaron con entusiasmo. También expresaron su complacencia por formar parte activa de la comunidad Gimnasiana y descubrieron una nueva forma de acercarse a los hijos: los temas de la ciencia.

### • Evaluación

Los docentes del área de Ciencia Naturales y Educación Ambiental del Gimnasio Moderno consideramos que la experiencia fue valiosa por varias razones:

1. Fue evidente la acogida y motivación por parte de los profesores, estudiantes y padres de familia.
2. A pesar de la complejidad de algunos temas, fue notorio el esfuerzo por parte de los padres de familia de adaptar la información y el lenguaje a la edad de los niños y de los jóvenes.

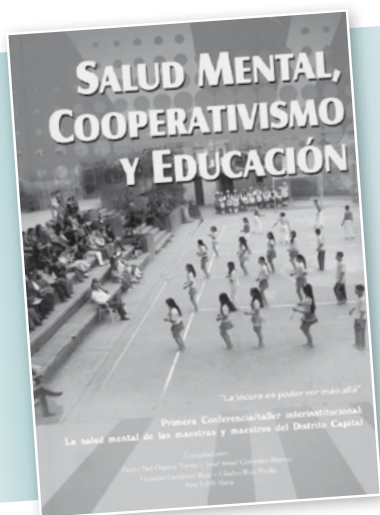
3. La actividad permitió integrar a los padres de familia de manera directa en el proceso de enseñanza, particularmente de algunos tópicos relacionados con las Ciencias Naturales, lo cual les permitió reflexionar a los estudiantes, entre otras cosas, sobre la aplicación del conocimiento científico.
4. Las exposiciones y talleres favorecieron establecer relaciones con los programas académicos que se desarrollan en cada grado.
5. La actitud positiva de los estudiantes se reflejó en el comportamiento, en el entusiasmo y en la calidad de las preguntas; quizás se debió a que fueron los padres quienes estuvieron dirigiendo la actividad y eso fue novedoso para ellos.

### • Bibliografía

- Cerda, Hugo (2001). El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimnasio Moderno (2002). Volviendo a la madera. Proyecto Educativo Institucional. Fondo de publicaciones del Gimnasio Moderno. Primera edición.
- Lemke Jay. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje y aprendizaje de valores. Editorial Paidós.

## Salud Mental, cooperativismo y educación

**Primera conferencia interinstitucional la Salud mental de las maestras y maestros del Distrito Capital**

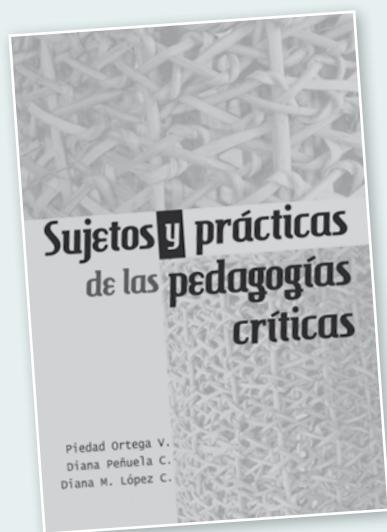


**Compiladores:** Pedro Nel Ospina Torres, José Israel González Blanco, Horacio Gutiérrez Ruiz, Gladys Ruiz Perilla, Ana Edith Vaca. Comité de Educación CODEMA, Bogotá, D. C., Junio de 2009.

*CODEMA, responsable del bienestar de sus asociados y consciente del compromiso social y político con las comunidades educativas y con las familias de sus asociados, organizó la Primera Conferencia – Taller Anual de Salud Mental en el Magisterio. La compilación y edición de seis documentos, ensayos e informes de investigaciones realizadas recientemente con docentes del sector estatal, tiene el sano propósito de llegar a los docentes. José Israel González Blanco.*

80

## Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas



Este libro se escribe desde cuatro configuraciones: la pedagogía crítica como un campo emergente en constitución, las disquisiciones sobre los presupuestos éticos y políticos que sostienen a las pedagogías críticas para nuestros contextos particulares, los fundamentos para concebir la actuación del maestro como sujeto político y la escuela asumida como un espacio social que posibilita agenciar prácticas de construcción de ciudadanías. Asuntos que son indagados desde cuatro tradiciones i) la tradición latinoamericana con Paulo Freire, ii) la tradición anglosajona con Peter McLaren y Henry Giroux, iii) la tradición española Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena, iv) la tradición colombiana con autores representativos de la educación popular: Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Jorge Posada, Mario Acevedo y Lola Cendales.

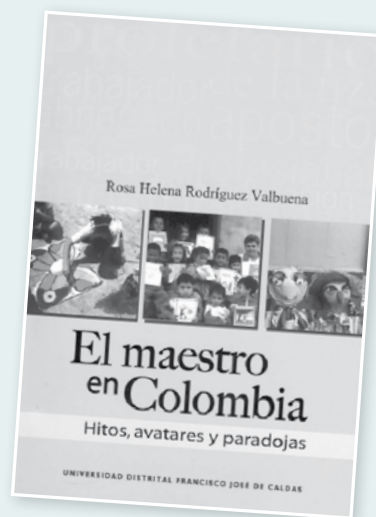


## El maestro en Colombia

### *Hitos, avatares y paradojas*

Rosa Helena Rodríguez Valbuena. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, IDEP, Bogotá, D.C. 2009.

Transcribimos de la portada del libro la presentación de esta edición: *La historia del maestro está ligada a la historia de la educación y en especial a la historia de la pedagogía. Refleja el valor de una sociedad, una ciudad o un país le otorga a la educación y a la cultura, a la formación y las expectativas de sus miembros más jóvenes y de los ciudadanos en general. Una mirada retrospectiva a la vida del maestro invita a confirmar su identidad profesional y social; proyectarlos como profesionales de la educación y de la cultura los enfrenta a los retos de las actuales y futuras generaciones así como antes sus contextos culturales, sociales y económicos.*



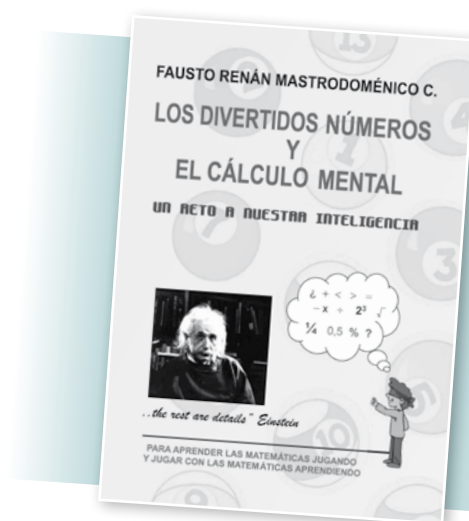
## Los divertidos números y el cálculo mental

### Un reto a nuestra inteligencia para aprender las matemáticas jugando y jugar con las matemáticas aprendiendo

Fausto Renán Mastrodoménico C.  
[frmdivertidosnumeros@hotmail.com](mailto:frmdivertidosnumeros@hotmail.com)

Doscientos treinta y dos desafíos ilustrados. Para los docentes de Básica Primaria y de Matemáticas, este libro representa una extraordinaria ayuda y fuente eficaz para la enseñanza, y grata experiencia de aprendizaje con los colegas estudiantes; entre arreglos numéricos, trucos matemáticos y literatura problemática; en orden temático y de dificultad relativa, con las operaciones básicas en los números naturales, primos, fraccionarios, decimales y enteros; para aprender, repasar y consolidar los conocimientos, capacidades y habilidades matemáticas, agilizando el cálculo mental y fortaleciendo la autoestima.

Los desafíos aquí propuestos, necesitan para resolverse de algunos cálculos mentales, lápiz y papel, ensayo y error, deducción, inducción y generalización, además de constancia y un poquito de paciencia, porque nadie ha derribado un roble en el primer intento. Las soluciones se encuentran al final, en la sección respectiva, en el orden de las actividades. En algunos casos, encontrarán una o más soluciones diferentes a las aquí presentadas, que también son correctas.



• AGENDA PEDAGÓGICA •

**Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2010. Investigar e innovar, el camino para transformar la educación en Bogotá**



La Secretaría de Educación Distrital, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, invitan a los maestros, maestras y directivos docentes del Sistema Educativo Oficial de Bogotá, D.C. a participar en el Premio a la "Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica" de Bogotá 2010. Las Categorías del Premio son: Investigación Educativa y Pedagógica e Innovación Educativa y Pedagógica o Experiencia Pedagógica Demostrativa.

Se premiarán cinco trabajos en cada categoría así: Primer premio: 25 millones y publicación. Segundo premio: 20 millones y publicación. Tercer premio: 15 millones y publicación. Cuarto premio: 10 millones y publicación. Quinto premio: 5 millones y publicación. La recepción de trabajos es del 8 de junio al 10 de septiembre de 2010; la evaluación, del 21 de septiembre al 14 de octubre de 2010 y la premiación, en noviembre de 2010. Inscripciones e información: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Avenida El Dorado No. 66-63, piso 1 (Ventanilla 17) Tel: 3241000 Ext. 9010. [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) Correo electrónico: [premio2010@idep.edu.co](mailto:premio2010@idep.edu.co).

Secretaría de Educación del Distrito, SED [www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co). [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co).

**VIII Congreso Colombiano y IV Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología**

"Avances neuropsicopedagógicos en la intervención de los trastornos específicos del aprendizaje y de comportamiento en niños, adolescentes y jóvenes. Abordaje interdisciplinar". Bogotá, D.C., Colombia Septiembre 8, 9 y 10 de 2010.

Auditorio de la Cámara de Comercio de Bogotá- Sede Chapinero Informes: [www.institutodeneurociencias.com](http://www.institutodeneurociencias.com).

Correo electrónico: [institutodeneurociencias@gmail.com](mailto:institutodeneurociencias@gmail.com).

Contará con la presencia de conferencistas internacionales como Víctor Manuel Alcaraz del Instituto de Neurociencias, México; Felipe Lecannelier A. Director Centro de Estudios Evolutivos e intervención en el niño (CEEIN), Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Chile; José Antonio Poterllano, Investigador de la Universidad Complutense de Madrid, España. Además de conferencistas colombianos como Miguel De Zubiría Samper, Héctor Adolfo Montoya, María Fernanda Lara, Carlos Medina Malo, Paola Cleves Vélez, Rodrigo Riaño, Guillermo Carvajal, Daniel Andrés Vásquez, Marcela Alejo, Carlos Díez y Diana Alfaro.

**FE DE ERRATAS**

El correo correcto de Martha Helena Huertas en la edición número 86 (páginas 2 y 58) es:

[tejiendohuertas@gmail.com](mailto:tejiendohuertas@gmail.com); [corpogente\\_util@hotmail.com](mailto:corpogente_util@hotmail.com).



**23ª FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BOGOTÁ**

País invitado: CUBA

**EDUCACIÓN Y CULTURA** fecode  
CEID

Pabellon 6 Stand 313 piso 2

Del 11 al 23 de Agosto 2010

[http://www.feriadellibro.com/index.cfm?doc=noticias\\_detalle&IdVersion=547&IntIdioma=1&StrIdioma=es](http://www.feriadellibro.com/index.cfm?doc=noticias_detalle&IdVersion=547&IntIdioma=1&StrIdioma=es)

# Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

## AMAZONAS

LETICIA  
SUDEA  
Cra. 9 N. 14-32  
Teléfono 098 5924247

## ANTIOQUIA

MEDELLÍN  
Tiberio Castaño  
Cll. 57 N. 42-60  
Celular 311 7707177  
Teléfono 0942913685

## ARAUCA

ARAUCA  
ASEDAR  
Cll. 19 N. 22-74  
Teléfono 097 8852123

## ATLÁNTICO

BARRANQUILLA  
ADEA  
Cra. 38B N. 66-39  
Teléfono 095 3563349  
Norman Alarcón  
Cll. 56 N. 46-104 Boston  
Celular 3106601461

## BOLIVAR

MONPOX  
Rosalba Veleño  
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA  
Rosalba Guerrero Jurado  
Celular 315 3562358  
SUDEB  
Calle del cuartel 36-32

## BOYACÁ

CHIQUINQUIRA  
Luis Miguel Aponte Martínez  
Cll. 19 N. 9-61/9-36  
Celular 314 2285854

TUNJA  
Martha Ines Barrera  
Cra. 7 N. 18-16  
Teléfono 098 7432302

SINDIMAESTROS  
Cra. 10 N. 16 47  
Teléfono 098 7441546

## CALDAS

MANIZALES  
EDUCAL  
Cll. 18 N.23-42  
Teléfono 968801046

LA DORADA  
Eduardo Muñeton  
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero  
Celular 311 2285963

## CASANARE

YOPAL  
SIMAC  
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3  
Teléfono 098 6358309

## CAQUETA

FLORENCIA  
AICA  
Cra. 8 N.6-58  
Teléfono 098 4354253

## CAUCA

POPAYAN  
ASOINCA  
Cll. 5 N. 12-55  
Teléfono 092 8220835  
Ediciones Ciudad Universitaria  
Cll. N. 4-44  
Teléfono 092 8244903  
SANTANDER DE QUILICHAO  
Cecilia Ramos Mellizo  
Cra. 11 N. 4 22  
Teléfono 092 8297949

## CÉSAR

VALLEDUPAR  
ADUCESAR  
Cll. 16 A N. 19-75  
Teléfono 095 5713516

## CHOCÓ

QUIBDO  
UMACH  
Cra. 6A N. 26-94  
Teléfono 094 6711769

## CÓRDOBA

MONTERIA  
ADEMACOR  
Cll. 12A N. 8A-19  
Teléfono 094 7865231  
Eida Tobias  
N. 26-52  
Teléfono 094 7823522

## CUNDINAMARCA

BOGOTÁ  
ADEC  
Cll. 22F N. 32-52  
Teléfono 091 3440862

Fernando Betancur  
Cra. 13A N. 34-36  
Celular 315 8143282

Henry Castro  
Cra. 13A N. 34-36  
Celular 300 8283560

GIRARDOT  
Ernesto Rojas Pomar  
Cll. 16 N. 18-85 B. La Estación  
Celular 311 4608605

## GUAJIRA

FONSECA  
Mariela Cecilia Iguarán  
Cll. 7 N. 25-46  
Barrio La Floresta  
Teléfono 097 7765462

RIOHACHA  
ASODEGUA  
Cll. 9 N. 10-107  
Teléfono 095 7285061

## GUAINIA

PTO. INIRIDA  
SEG  
Julian Gutierrez Murillo  
Teléfono 098 5656063

## GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE  
ADEC  
Cll. 9 N. 22-56  
Teléfono 098 5840327

## HUILA

NEIVA  
ADIH  
Cra. 8 N. 5 -04  
Teléfono 098 8720633  
José Fendel Tovar  
Cll. 1G N. 15B-20  
Teléfono 098 8737690

## MAGDALENA

FUNDACIÓN  
Aleja Guerra De Puerta  
Cll. 29 N. 7-22  
Celular 300 3101234  
Julio Olivo Soto  
Cra. 9 N. 12-26  
Celular 310 6037165

SANTA MARTA  
EDUMAG  
Cra. 22 N. 15 -10  
Teléfono 095 4203849

## META

VILLAVICENCIO  
ADEM  
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro  
Teléfono 098 6715558

## NARIÑO

PASTO  
SIMANA  
Cra. 23 N. 20-80  
Teléfono 092 7210696

Alirio Ojeda  
Cll. 11 N. 29-32  
Teléfono 092 7220424

TUQUERRES  
Alvaro César Benavides  
Cra. 13 N. 21-36  
Teléfono 092 7280170

## NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA  
ASINOR  
Avda. 6 N. 15-37  
Teléfono 097 5723384

## PUTUMAYO

MOCOBA  
José Hernando Sosa  
Barrio Castelví  
Teléfono 098 4260222

ASEP  
Cra. 4N. 7-23  
Teléfono 098 4204236

## QUINDIO

ARMENIA  
SUTEQ  
Cra. 13 N. 9-51  
Teléfono 096 7369060

## RISARALDA

PEREIRA  
Librería Nuevo Libro  
Cra. 4 N. 19-09  
Teléfono 096 3332688

SER  
Cll. 13 N. 6-39  
Teléfono 096 3251827

## SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS  
ASISAP  
Cra. 3 N. 6-25  
Teléfono 098 5123829

## SANTANDER

BUCARAMANGA  
SES  
Cra. 27 N. 34-44  
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL  
Richard Campo Ballesteros  
Cra. 8 N. 9-68  
Celular 316 6649319

## SUCRE

SINCELEJO  
ADES  
Cra. 30 N. 13A-67  
Teléfono 095 2820352

## TOLIMA

IBAGUE  
Ramiro Gavilan  
Cra. 10 N. 39-90 Barrio Gaitán  
Teléfono 098 2664364

SIMATOL  
Avda. 37 Cra. 4 Esquina  
Teléfono 098 2646913

## VALLE

CALI  
SUTEV  
Cra. 8 N. 6-38  
Teléfono 092 8811008

CARTAGO  
Ivan Libreros Botero  
Cra. 9 N. 20-57  
Teléfono 092 2135567

## VAUPES

MITÚ  
SINDEVA  
Cra. 12 N. 15-17  
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

ISSN 01207164



9 770120 716006

# EDUCACIÓN fecode Y CULTURA



*En Homenaje a los maestros y maestras colombianos*

*“Una de las tareas más importantes de la practica educativa critica es ....  
Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,  
transformador, creador, realizador de sueños”*

Paulo Freire (1921-1997).