

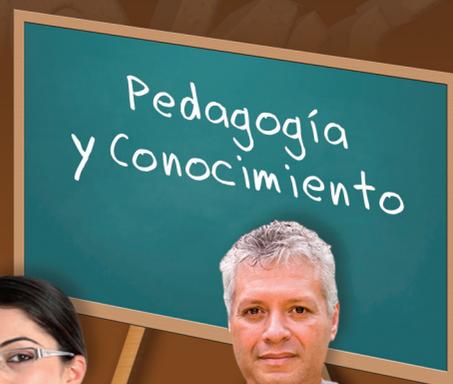
# EDUCACIÓN Y CULTURA



## La calidad de la educación: un asunto de controversia

Camila Vallejo: a la educación superior  
se le ha puesto precio (Chile)

A la sombra de la prosperidad: contra  
la reforma de la educación superior





38

## Rodrigo Andrés Álvarez Galíndez

Correo electrónico: an5.rodrigo@gmail.com.  
Calidad de la educación  
Justicia social  
Competencias

71

## Ángela Arias Ruíz

Correo electrónico: ariasangy@yahoo.com  
Escuela tradicional  
Escuela conductista  
Modelos pedagógicos

18

## John Ávila

Correo electrónico: joavilab@gmail.com  
Calidad de la educación  
Financiación de la educación  
Plan Sectorial Bogotá 2004 – 2008  
Formación docente

51

## Edisson Cuervo Montoya

Correo electrónico: ecuermon@alumni.uv.es.  
Calidad  
Gestión  
Discurso  
Crítica

38

## Sergio De Zubiría

Correo electrónico: sergiodezubiria@gmail.com  
Calidad de la educación  
Justicia social  
Competencias

60

## Luis Alberto Grubert Ibarra

Correo electrónico: luisgrubert@yahoo.es.  
Colombia  
Año de la afrodescendencia

41

## Jorge Inzunza

Correo electrónico: jinzunzah@gmail.com.  
Calidad educativa  
Democracia  
Liberación

41

## Catherine Lindskog

Correo electrónico: cmlindskog@gmail.com.  
Calidad educativa  
Democracia  
Liberación

65

## Héctor José López Quintero.

Correo electrónico: galiken35@gmail.com  
Convivencia  
Pedagogía Crítica  
Democracia,  
Resolución de conflictos  
Derechos Humanos.

45

## Libia Stella Niño

Correo electrónico: libistel@gmail.com  
Democracia  
Calidad de la Educación  
Bob Peterson  
Sindicato de profesores Milwaukee, Madison, Wisconsin, E.E.U.U.  
Escuela Fratney

18

## Senén Niño Avendaño

Correo electrónico: senen777@hotmail.com  
Calidad de la educación  
Financiación de la educación  
Plan Sectorial Bogotá 2004 – 2008  
Formación docente

56

## Alexis V. Pinilla Díaz

Correo electrónico: apinilla@pedagogica.edu.co  
alepinilla2003@yahoo.com  
Calidad educativa  
Reforma Educación Superior  
Acreditación  
Investigación  
ICFES

32

## Orlando Pulido

opulido2@gmail.com.  
Calidad de la educación  
Neoliberalismo  
Derecho a la educación

23

## Luis Alfonso Ramírez Peña

luisalfonso5@yahoo.com.  
Diálogo pedagógico  
Concepto de calidad de la educación  
Modelo pedagógico  
Colombia

62

## Camila Vallejo

<http://cultural.argenpress.info/2011/10/camila-vallejo-discurso-de-asuncion-la.html>  
Federación de Estudiantes Chile

## EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

## DEBATE

- 8 Evaluaciones y pruebas masivas, apropiación de las tecnologías sin recursos suficientes y la política educativa hacia los docentes y directivos

## TEMA CENTRAL:

### ¿Calidad de la educación?

- 18 **La calidad de la educación, un asunto de controversia**  
*Senén Niño Avendaño*  
*John Ávila*
- 23 **El diálogo pedagógico: medio generador de actores sociales**  
*Luís Alfonso Ramírez Peña*
- 32 **La cuestión de la calidad de la educación**  
*Orlando Pulido Chaves*
- 38 **Calidad educativa y justicia social**  
*Sergio De Zubiría*  
*Rodrigo Andrés Álvarez Galindez*
- 41 **Actores, Escuelas y Comunidad: Hacia una calidad pública de la educación**  
*Jorge Inzunza H.*  
*Catherine Lindskog*
- 45 **La lucha por la democracia y la calidad de la educación: la escuela Fratney (Milwaukee, Madison, E.E.U.U)**  
*Libia Stella Niño*
- 51 **Y en cuanto a calidad, ¿vamos por el camino correcto?**  
*Edisson Cuervo Montoya*

- 56 **A la sombra de la prosperidad: contra la reforma de la educación superior**  
*Alexis V. Pinilla Díaz*

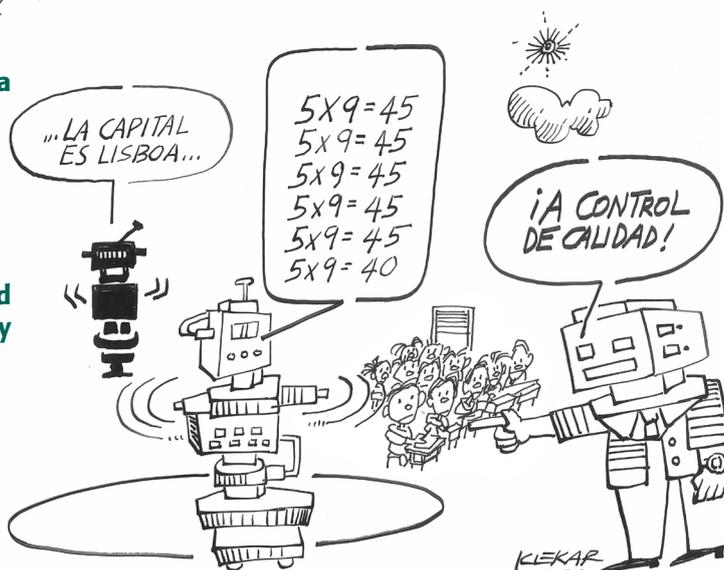
## ACTUALIDAD

- 60 **¿Por qué el año de la afrodescendencia?**  
*Luís Alberto Grubert Ibarra*
- 62 **Discurso de asunción a la Presidencia de la Federación de Estudiantes de Chile**  
*Camila Vallejo*

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 65 **Mirada crítica y reflexiva al fenómeno de la convivencia escolar**  
*Héctor José López Quintero*
- 71 **Entresijos de la escuela tradicional y la escuela conductista**  
*Ángela Arias Ruíz*

## LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR ARTE Y CULTURA AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA  
**EDUCACIÓN** FECODE  
**Y CULTURA**



Revista trimestral del Centro de Estudios  
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación  
 Colombiana de Educadores FECODE  
 Octubre de 2011 No. 92 • 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, Alfonso Tamayo

**EDITORA**

María Eugenia Romero

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín, Archivo Fecode

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DIAGRAMACIÓN**

Andrea Salazar y Sandra González  
 www.diagramacion.com

**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

**IMPRESIÓN**

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**

Calle 35 N° 14 - 55  
 Teléfonos: 245 3925 Ext. 104  
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228  
 Celular: 315 519 9515  
 Telefax: 232 7418  
 Bogotá, D.C., Colombia

**www.fecode.edu.co****correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto 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.*

**Octubre 2011**

**La educación con calidad, un asunto de controversia**  
**Edición no 92 Nov. 17- Revisar rojo subrayados**

**E**l derecho fundamental a una educación con calidad debe ser preocupación y meta de los Estados y no de organismos financieros como el Banco Mundial, quien dejó de lado su tarea económica original para convertirse en la entidad rectora de las políticas sociales, aventurándose a diseñar paquetes de reformas sociales, entre ellas las educativas, cuya ejecución la asegura mediante el otorgamiento de créditos; las políticas elaboradas por el Banco Mundial tienen implícita la visión, el análisis y la lógica economista y de mercado, de tal suerte que la relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad constituyen los ejes centrales del quehacer educativo, en la cual desaparece lo humanístico científico y pedagógico.

En medio de concepciones antagónicas se debate la educación pública: de un lado, para el Banco Mundial y los neoliberales la educación debe estar al servicio del mercado, propósito enmascarado con un demagógico discurso técnico – científico – humanístico que condiciona el crecimiento económico y estabilidad sociopolítica de las naciones al estricto cumplimiento del recetario educativo neoliberal; para ello se apoyan en equipos de élite preparados por el Banco dirigidos específicamente a adecuar los sistemas educativos para formar capital humano, nuevo término acuñado para referirse a los ejércitos de reserva, factor indispensable en el modo de producción capitalista para deteriorar salarios y condiciones laborales de quienes no tienen otra cosa que vender sino su trabajo para beneficio de los empleadores; los estudiantes-trabajadores que se hallan en el sistema nacional de la formación para el trabajo son hijos de trabajadores o desempleados y serán arrojados al mercado global para enfrentarse con trabajadores de otros países mejor informados con infraestructura de punta, y totalmente desprotegidos en derechos humanos, sindicales y remunerados miserablemente; para competir laboralmente nuestros egresados del Sistema Educativo deben renunciar a la dignidad, al trabajo decente, sin estabilidad ni prestaciones sociales, circunstancia fácil de aceptar porque se supone fueron educados en las competencias básica y están preparados ideológicamente para trabajar *“en equipo”*, sin memoria ni identidad histórica, aislados, guiados por el principio antiético de la competitividad y como en los *“realities”*-aquellos montajes de la televisión- no importa lo que logren con tal de triunfar o sobrevivir.

De otra parte para los sectores democráticos, humanistas y de izquierda la educación se considera un derecho fundamental inalienable de cada ser humano y un proceso social encaminado a la formación integral de los seres humanos en sus diferentes aspectos como el ejercicio pleno de la ciudadanía, el desarrollo intelectual, físico, afectivo, cognitivo, laboral, ético, estético, entre otros; en esta concepción de la educación es en donde ésta adquiere la connotación de ser un factor determinante en la tarea emancipadora y libertaria de las sociedades; si la educación se nutre con el placer que produce el conocimiento, la alegría que trae la participación en las reglas y ejercicio de la convivencia democrática, la satisfacción que genera actuar con ética, solidaridad y compromiso, la seguridad que otorga el pleno ejercicio de la autonomía y libertad para decidir, entonces podemos afirmar que se cumplen o se alcanzan los fines de la educación conquistados por los maestros y la comunidad educativa en la Ley 115 de 1994.

En ese contexto de confrontación académica, política, ideológica, el concepto de calidad también es controvertido pues su interpretación es distinta según el interés con que se mire, no es lo mismo la educación con calidad para un empresario, economista, que para un filántropo o pedagogo; difiere la calidad industrial a la calidad social; para no perdernos en el laberinto de las demagogias o los falsos consensos debemos preguntarnos ¿qué sociedad, qué individuo queremos ayudar a formar? ¿Para qué, cómo y por qué educamos? Según la claridad con que respondamos estos interrogantes podemos reelaborar el concepto de calidad educativa y nos volvemos a encontrar frente a dos posturas totalmente antagónicas.

Si queremos formar integralmente a los alumnos para una sociedad democrática en medio de una realidad de exclusión, segmentación y discriminación social con altos índices de pobreza, desempleo e inequidad, como vive Colombia, entonces educación con calidad significa:

- ☞ Responsabilidad del Estado en la financiación, administración, democratización y fortalecimiento de la educación pública sin intermediarios; currículos elaborados por la comunidad educativa y guiados por el humanismo, el arte, la estética, la ética, la ciencia, la técnica y la tecnología;
- ☞ Educadores rigurosamente formados en los saberes y conocimientos disciplinarios y pedagógicos, pero también con permanente formación en servicio;
- ☞ Total gratuidad que significa garantías en el acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo público desde el preescolar hasta la universidad;
- ☞ La construcción de infraestructura física y ambientes escolares adecuados, protectores que faciliten e incentiven la adquisición del conocimiento y el ejercicio de la libertad;
- ☞ Bienestar estudiantil que garantice buenas condiciones nutricionales y de salud, útiles escolares, uniformes, transporte;
- ☞ Incorporación masiva de las tecnologías de la información y comunicación en la vida escolar;
- ☞ Incremento de la planta docente, administrativa y de docentes directivos según las necesidades de los estudiantes y las instituciones;
- ☞ Disminución del número de estudiantes por curso, estableciendo un techo máximo según los estándares internacionales de los países desarrollados;
- ☞ Concebir desde el Estado y la Sociedad a la educación como un derecho y no como una mercancía transable e intermediada por particulares;
- ☞ Reconocimiento social y dignificación de la profesión docente.

Si por el contrario, el propósito educativo es el control social mediante la formación de seres humanos y sociedades sumisas al statu quo, al mercado y las grandes transnacionales como lo planean y ejecutan el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y el Fondo Monetario Internacional, será entonces otro el concepto de educación con calidad y aunque lo adornen con palabrería, expresiones rimbombantes y sospechosas buenas intenciones se seguirán aplicando medidas y políticas anti educativas como:

- ☞ Recorte de los recursos para la educación.
- ☞ Hacinamiento de niños en las aulas escolares y en los establecimientos educativos.
- ☞ Mercantilización y privatización de la educación pública, (Ley 1294 de 2009, Decreto 235 de 2009 y la fallida (por ahora) Reforma a la Educación Superior.
- ☞ Recorte de la planta de maestros, personal administrativo y docentes directivos.
- ☞ Mezquindad en la oferta educativa pública; el Plan Nacional de Desarrollo del Presidente Juan Manuel Santos decidió dar por terminado el preescolar público a cargo del Ministe-

rio de Educación Nacional y lo sustituyó por la atención de la Primera Infancia atribuyéndole esa función al Instituto de Bienestar Familiar ICBF y a las madres comunitarias.

- ☞ Desprofesionalización y arrasamiento de la dignidad y estabilidad laboral de los educadores, con la expedición del Decreto 1278 de 2002.
- ☞ Descarado enriquecimiento de intermediarios particulares a quienes el Ministerio de Educación, con la colaboración de alcaldes, gobernadores, diputados y concejales ha entregado en concesión más de setenta (70) colegios; ha firmado convenios de ampliación de cobertura con operadores privados contratando, además, con entidades religiosas la administración y dirección de centenares de planteles educativos públicos.
- ☞ Imposición de contenidos educativos orientados a instruir en competencias básicas y laborales relegando a un segundo plano la formación integral.
- ☞ Imposición de las evaluaciones censales externas SABER 5 y 9, SERCE, PIRLS, PISA, TIMSS, y TERCE para segmentar y calificar, mediante rangos, a las instituciones educativas y maestros.
- ☞ Imposición de la acreditación de calidad a las instituciones educativas, con el propósito de desacreditar la educación pública y justificar el creciente proceso de privatización.

Todas estas medidas orientadas por los organismos rectores del orden económico mundial han sido acogidas por el Gobierno Nacional, quien para facilitar su imposición apela cínicamente al argumento de *“defender el derecho de los niños a la educación”* cuando en realidad defiende otros intereses ajenos a la educación y los alumnos.

Al cierre de esta edición los estudiantes universitarios adelantaban un contundente y total paro indefinido que ha contado con el apoyo y solidaridad de la sociedad, los padres de familia y en especial de FECODE y del magisterio. Este paro estudiantil sensibilizará la opinión pública y sentará las bases para adelantar la reforma constitucional más importante desde su promulgación, para que la educación pública sea un derecho fundamental y como tal sea gratuita, con calidad prestada directamente por el Estado desde el Preescolar y hasta la Universidad.

Defender la educación pública con calidad no significa estatizar la educación privada, ésta seguirá existiendo como una opción a escoger por las familias y alumnos, de lo que sí se trata es acabar con el jugoso e inmoral negocio que gobierno y particulares hacen intermediando los dineros públicos destinados a la educación pública mediante los colegios en concesión o la ampliación de cobertura con particulares. La sociedad debe obligar que los recursos educativos estatales sean invertidos en el sector público.



**SENÉN NIÑO AVENDAÑO**  
Presidente de Fecode

## • EDITORIAL •

# Por el derecho a una educación con calidad

Se cumplen tres décadas dedicadas al tema de la calidad de la educación. Son tres décadas de ambigüedades en la definición de un término cuyos posibles significados siempre cambian, acomodándose a los intereses de quienes los utilizan. Bajo el ropaje de exigencias y demandas continuas que permanentemente reclaman a la educación el cumplimiento de tareas imposibles como rescatar al planeta de la crisis ambiental o impedir las violencias y corrupciones existentes en la sociedad, se esconde otra intención menos filantrópica: dinamizar la mercantilización de la educación.

En varias oportunidades se ha advertido que ante el asunto de la calidad es necesario preguntarse qué es lo que se oculta detrás de este término y su reiterativo uso. Lo visible es que dicha expresión justifica la imposición de unas estrategias de determinada política educativa. Es frecuente encontrar que cuando se habla de calidad, se insiste en evaluar, en controlar, hacer mediciones, elaborar planes de mejoramiento, generalizar unos estándares curriculares, masificar la práctica educativa, implementar las competencias básicas en educación, ampliar las jornadas escolares e intensificar el trabajo docente y los controles sobre su desempeño, entre otros aspectos. Pero, lo que se encubre bajo estas estrategias, es una soterrada planificación destinada a transformar el sentido y uso de la educación y convertirla en una mercancía.

La expresión *calidad de la educación* es muy utilizada para legitimar la privatización de la educación, pero de manera más reciente y cada vez más frecuente, se refiere a calidad de la educación como recurso para legitimar su adaptación a las lógicas del mercado.

En el caso colombiano, las políticas del actual gobierno están empeñadas en golpear a la comunidad educativa y castigarla impulsando a fondo los procesos encaminados a adaptar el sistema educativo para que funcione como mercancía. Hablar de calidad de la educación es la forma más expedita para ello, eliminando la posibilidad de enfrentar resistencias y el debate acerca de la definición del término y de lo que debe hacerse para avanzar en la perspectiva de la educación como un derecho y no como una mercancía.

De hecho, la expresión *"calidad de la educación"* es el recurso más utilizado por la política del actual gobierno para convocar, aglutinar a varios sectores y hacer, a la fuerza, alia-

— Alberto Motta —



dos incondicionales de una política que entrega la educación al mercado internacional de las empresas educativas y académicas. De una parte, busca adaptar la educación para que funcione como mercancía en el mercado de servicios, y al mismo tiempo, lograr aliados mediante pactos y acuerdos, que no son otra cosa que adhesiones incondicionales a una política definida en la perspectiva de la adaptación de la educación para la formación del capital humano y su administración bajo diferentes modalidades que permitan estar al servicio del lucro y la tasa de ganancia.

La reforma a la educación superior actualmente en trámite ante el Congreso de la República, y que ha generado una justificada y valiosa lucha de indignación y rechazo, es la más descarada manera de avanzar aceleradamente hacia la privatización de la educación superior y su adaptación para que funcione como mercancía. Este proyecto de reforma es una evidente demostración de que el gobierno colombiano está afanado por hacer de la educación una mercancía regida por el desbordado interés de acumulación de capital y sometida a las demandas de un modelo de formación gobernado por el beneficio economicista de las economías del mercado mundial, sustentadas en las falacias sobre *"la sociedad del conocimiento"* y la *"sociedad de la información"*, mitos propuestos para ampliar la órbita de acción del mercado de servicios y utilizar a los seres humanos, al conocimiento y a la educación, como mercancías bajo la disimulada modalidad de bienes transables en el mercado de servicios.

Aunque en las maniobras que ha realizado el gobierno, con el cínico propósito de imponer a ultranza la reforma, eliminó la expresión *"ánimo de lucro"*, no es cierto que haya

retirado el espíritu mercantilista contenido en el proyecto de Ley. Al respecto, mantiene la idea de concebir a la universidad como empresa, e insiste en institucionalizar el carácter de la educación superior bajo una modalidad que llama "mixta" y que refleja ese interés por lograr que los recursos públicos se fusionen con los capitales privados en aras de la rentabilidad económica.

Prevalece la idea de la Universidad como empresa que proporciona rentabilidad a quienes invierten en ella, sacrificando la formación de los estudiantes y las necesidades de profesionales formados en las áreas de conocimiento que necesita el país porque la existencia de las diferentes modalidades de educación superior estará enfocada a la obtención rápida de ganancia y se mantendrá la oferta indiscriminada de programas que por sus supuestos atractivos, tienen mucha demanda entre los jóvenes, pero que en realidad no ofrecen oportunidades para que posteriormente éstos encuentren espacios para su vida laboral y profesional y mucho menos, estos programas le proporcionan a la sociedad colombiana la opción de avanzar en metas de desarrollo, progreso y justicia social.

El afán por la rentabilidad económica condenará la autonomía universitaria a su postración y sometimiento a las demandas de mercado que le exijan los inversionistas. En aras del capital mixto, la composición de los gobiernos universitarios estará supeditada a los mandatos de los empresarios, y por ende, los consejos directivos y los consejos académicos tendrán hipotecadas sus facultades y sus espacios de toma de decisiones a los criterios de mercado que son los que definen las demandas de los inversionistas y su interés por la ganancia y la acumulación de capital. Se eliminará también, la libertad de investigación y cátedra, el pensamiento crítico y la independencia académica, que son entre otros, fundamentos que definen el deber ser de la Universidad y su búsqueda científica de conocimiento, ideas, pensamiento y expresión.

La propuesta de reforma, también modifica los planteamientos sobre el bienestar estudiantil, para acomodarlo de tal forma que funcione en beneficio de los inversionistas. Se trata de una propuesta que endeuda a los estudiantes, pero es muy útil para que los inversionistas puedan percibir de manera rápida y oportuna, un retorno de su inversión a través del pago oportuno de las matrículas. El crédito a los estudiantes, que en últimas nunca impide la gratuidad, cumple con la función de garantizar el flujo de recursos para asegurar la ganancia particular de los inversionistas.

Los programas de formación profesional, también serán regulados por el mercado bajo el pretexto de "formación de capital humano". Los inversionistas incidirán en la definición

---

*Camino semejante al de la reforma de la educación superior, está trazando el gobierno actual para la educación básica, cuyo Plan Sectorial utiliza la retórica sobre la calidad, como forma de imponer la privatización y el predominio de las empresas académicas que se beneficiarán del mercado de programas y asesorías que el Plan está trazando. ¡Todo un portafolio de negocios para el capitalismo académico! Por eso, es imperioso insistir en la lucha por la defensa de lo público estatal de la educación y por el derecho a una educación con calidad. ¡La educación no es una mercancía, es un derecho!*

---

de los procesos de investigación y del currículo de las universidades, y en la definición de los perfiles de los futuros profesionales, de modo que se sacrificará la formación científica y se privilegiará la extensión indiscriminada de formación de bajo nivel para profesionales aptos para mercado de servicios y con baja remuneración, sacrificando también, las bases del desarrollo para el país.

Y todo ello, insistimos, a nombre de la calidad. Camino semejante se está trazando para la educación básica, cuyo Plan Sectorial utiliza la retórica sobre la calidad, como forma de imponer la privatización y el predominio de las empresas académicas que se beneficiarán del mercado de programas y asesorías que el Plan está trazando. ¡Todo un portafolio de negocios para el capitalismo académico! Por eso, es imperioso insistir en la lucha por la defensa de lo público estatal de la educación y por el derecho a una educación con calidad. ¡La educación no es una mercancía, es un derecho!

# Evaluaciones y pruebas masivas, apropiación de las tecnologías sin recursos suficientes y la política educativa hacia los docentes y directivos

La visión de la educación como empresa ha abierto las puertas para que a la dirección de las instituciones educativas accedan preferentemente profesionales diferentes a la profesión docente, con perfiles gerenciales. La caracterización empresarial del directivo docente ha desplazado el liderazgo pedagógico para centrar la atención en la administración gerencial de los recursos para responder de manera acrítica y sumisa a los resultados de las pruebas externas como único indicador de calidad en la economía de la educación, lo cual ha conllevado a la deshumanización de la profesión docente y de la escuela, el cambio en los currículos, en los planes de estudio, han reducido los fines de la educación a medio instrumental que obedece a la producción y acumulación del capital humano en el *ranking* entre países, sin tener en cuenta las realidades complejas en que los docentes realizan sus prácticas pedagógicas.



*la educación? ¿Considera Ud. que con el uso generalizado de estas pruebas se garantiza el derecho a una educación integral a los niños y jóvenes del país?*

**Mauricio Perfetti del Corral, Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación<sup>1</sup>**

Inicialmente, es importante aclarar que las evaluaciones aplicadas a los actores del proceso formativo, no se reducen únicamente a pruebas externas para estudiantes, incluye evaluaciones a educadores, establecimientos educativos, modelos y programas, y tienen como fin monitorear aspectos de la enseñanza impartida en el aula y la gestión que se adelanta en la institución. No obstante lo anterior, las pruebas censales de estudiantes están diseñadas para mostrar procesos fundamentales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y reflejan parte importante de los componentes de una educación de calidad, brindando información valiosa para la adopción de planes, políticas o programas enfocados a su mejoramiento.

El uso de los resultados de las evaluaciones juega un papel fundamental a la hora de conocer muy bien algunos procesos que se desarrollan en el aula, las cuales inciden de manera directa en los logros de una educación integral. En efecto, las pruebas, en caso que sus resultados sean negativos, nos advierten sobre posibles procesos que deben reorientarse para la superación de las debilidades evidenciadas en los estudiantes, en caso contrario, nos dan la confianza para consolidar las prácticas pedagógicas adelantadas en el plantel.

**Carlos Gaitán Riveros<sup>2</sup>**

Si bien es importante trabajar en la consolidación de un sistema nacional de evaluación de calidad, asumir que resultados de evaluaciones masivas y externas reflejen la calidad de la educación es esperar demasiado de unas pruebas que sólo abordan muy parcialmente el asunto y se centran en habilidades o en competencias específicas.

8



**1.** *Plan Sectorial de Educación Nacional 2011-2014, propone "consolidar el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (para estudiantes, programas y docentes)". ¿Cree Ud. que es válido asumir que los resultados de las evaluaciones masivas y externas reflejan lo que el Ministerio de Educación denomina calidad de*

<sup>1</sup> Viceministro de Educación Nacional. Correo electrónico: [viceministeriobasicaymedia@mineducación.gov.co](mailto:viceministeriobasicaymedia@mineducación.gov.co).  
<sup>2</sup> Decano de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: [gaitan@javeriana.edu.co](mailto:gaitan@javeriana.edu.co).

Se requeriría también tener en cuenta los efectos de las evaluaciones en la vida institucional y en el aprendizaje de los estudiantes, y considerar otras dimensiones del desarrollo humano que le interesan a la educación y que serían componentes fundamentales de una noción de calidad de la educación. Muchas de estas pruebas responden a diseños estadísticos con validez no suficientemente garantizada y además, representa un campo sobre el cual tenemos poca investigación en nuestro país.

Por otra parte, las evaluaciones masivas no garantizan necesariamente equidad ni mejora en el aprendizaje, y los resultados muchas veces se utilizan para alimentar *rankings* y escalafonamientos que poco tienen que ver con un concepto compartido de calidad educativa. Sigue siendo necesario sustentar aquello de que *"la evaluación es para mejorar"*, así como el garantizar el que se tengan en cuenta en los procesos evaluativos las características de los contextos y experiencias de aprendizaje en el aula y en el contexto social. La ausencia de estos aspectos indica que el derecho a la educación y a la evaluación de calidad, son dos asuntos pendientes en nuestro sistema educativo.

### María Victoria Angulo<sup>3</sup>

Para la Fundación Empresarios por la Educación, una educación de calidad es aquella que busca que todos los estudiantes, no importando su origen social, económico, o cultural tengan la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias, adquirir conocimientos y una formación en valores que les permitan vivir y convivir, ser críticos y artífices de cambio en distintos contextos y sobre todo, que se conviertan en seres humanos integrales; que desde una convivencia pacífica, enfrenten los grandes desafíos del mundo actual, en un contexto cada vez más globalizado y contribuya al desarrollo del país. En este marco, a un conjunto amplio y variado de factores se les debe dar énfasis, integrar a la política y hacer seguimiento, si esperamos saber que va sucediendo con la calidad del Sistema Educativo. Es innegable que una de estas variables a tener en cuenta, es el avance en los aprendizajes de los niños. Sobre calidad de los aprendizajes la tarea es grande y urgente. Según las pruebas de Estado, SABER, el 35% de los estudiantes de quinto grado y el 40% de los de noveno alcanzan o superan las competencias exigibles en lenguaje, y el 25% de los estudiantes de quinto y el 22% de los de noveno alcanzan o superan las competencias exigibles en matemáticas.

En la evaluación PISA realizada en 65 países, Colombia ocupó el puesto 53º en lectura y el 59º. en matemáticas. Es de señalar que en lectura, sólo el 53% de los estudiantes de 15 años alcanzan o superan los niveles de desempeño mínimo establecidos por la prueba. Esto quiere decir que apenas la mitad de los jóvenes de nuestro país están demostrando desempeños suficientes para acceder a estudios superiores y para desempeñar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. En matemáticas: tan sólo el 30% de los estudiantes de 15 años alcanzan o superan los niveles de desempeño mínimo establecidos por PISA. Esto revela enormes dificultades de nuestros jóvenes para utilizar las matemáticas en beneficio de su educación futura y ello afecta sus oportunidades de aprendizaje a lo largo de sus vidas

Por todo lo anterior, creemos muy importante seguir consolidando el sistema de evaluación en el país y acompañarlo de otros elementos que reflejen claramente los factores asociados a la calidad y de esta forma se puedan focalizar las intervenciones en el sector haciéndolas más efectivas. Es importante igualmente, contar con sistemas de información en cada institución educativa, que permitan evaluar los impactos de las intervenciones públicas y privadas que están orientadas al mejoramiento de la calidad. Este sería un elemento clave que permitiría examinar los efectos de los cambios en los ambientes de aprendizaje, el contexto de los niños y su región, el trabajo en aula, y el rol del rector y del docente como líderes transformadores, entre muchos otros factores importantes a tener en cuenta si queremos medir de forma integral los avances en materia de calidad.

### CEID FECODE

A través de la actual política, el Ministerio de Educación se propone avanzar *"en términos de calidad"* recogiendo el legado de los últimos diez años, en los que fortaleció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y expidió el Decreto 1290 (art.1), que supedita los PEI y los currículos escolares a la preparación de estudiantes para las pruebas nacionales e internacionales.

La pretensión de mejorar la calidad de la educación a través de evaluaciones, busca consolidar el mercado educativo donde lo menos importante es el sentido de la educación, ¿qué filosofía, qué axiología o qué cultura subyacen?; ¿cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje?; ¿cuáles son las condiciones materiales de los estudiantes y de sus familias; cuánto se invierte en educación?; ¿qué importancia le da la sociedad y el Estado a la educación?. Se evalúa y se habla de calidad como categoría abstracta, despojada aparentemente de toda ideología y con la supuesta pretensión de mejorar la educación que reciben las niñas, niños y jóvenes del país; sin embargo, el *"mercado de la educación"* surtirá a la ahora *"Empresa estatal de carácter social de Educación Nacional"* (ICFES)<sup>4</sup> quien tendrá a su cargo las pruebas para los estudiantes de educación media, SABER 11; las evaluaciones de competencias básicas de tercero, quinto, séptimo y noveno; las de competencias ciudadanas; los exámenes de ingreso a los nuevos docentes; y, las de último año de los estudiantes de la educación superior, SABER PRO (antiguos ECAES). Los estudiantes y los docentes deberán pagar para ser examinados y clasificados en el *ranking* de los competentes y los incompetentes, de los que se encuentran en rangos superiores o en los muy bajos, de los ganadores y de los perdedores. Y, por supuesto, el Ministerio de Educación apropiará los recursos para todas las evaluaciones que considere necesarias. A las instituciones educativas *"que se encuentren en rangos inferiores"* según la Ley 1450 de 16 de junio de 2011, art. 138 que decreta el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno Santos, se les aplicarán *"currículos básicos"*, es decir, habrá premios y castigos que agudizarán la competencia entre instituciones públicas y privadas por sobresalir, por tener más estudiantes y por ganar algún recurso adicional, o, como en el caso de los colegios privados si: *"obtiene altos puntajes en su autoevaluación o se certifica en calidad, sea con la familia de normas NTC ISO9000 o con uno de los modelos de la gestión de calidad"*

3 Directora Ejecutiva de Empresarios para la Educación. Correo electrónico: [direjexecutiva@fundacionexe.org.co](mailto:direjexecutiva@fundacionexe.org.co).

4 Ley 1324 de 2009, que fija "parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES".

## • DEBATE •

reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, se clasifica en régimen de Libertad Regulada; los establecimientos que obtienen puntajes intermedios se clasifican en Libertad Vigilada y los de bajos puntajes en Régimen Controlado, según en (sic) lo establecido en el artículo 202 de la Ley 115 de 1994<sup>5</sup>, de acuerdo a esta clasificación, podrán cobrar sus matrículas y pensiones.

Los resultados de las evaluaciones externas son importantes para el gobierno en la medida que justifiquen los diferentes préstamos de la banca internacional, se demuestre cobertura aún a costa del hacinamiento, calidad a partir de estándares y de parámetros internacionales que no tienen en cuenta los diferentes contextos económicos, culturales, regionales, ni sociales en que viven los estudiantes, la diversidad de las comunidades indígenas, los raizales, los afros o los gitanos. Estos resultados que tienen un carácter instrumental, son útiles para clasificar y justificar la "alianza" del sector privado con el público ya sea en administración, convenio o concesión de las instituciones. También se evalúa para cumplir con los pactos internacionales firmados con organismos económicos, quienes direccionan el sentido y finalidad de la educación del mundo.

Con estos resultados también se justifican las evaluaciones a los docentes y se sustentan las investigaciones realizadas por esos mismos organismos que dictaminan la "crisis de la educación" y la "mala calidad de la educación", pero que en ningún momento consideran como responsable a la aplicación de políticas educativas de ajuste económico que tergiversan el sentido de la educación, de la vida del ser humano; por eso, cada evaluación deberá reflejar si se fortalece o no, el enfoque de las competencias, donde no son importantes el arte, la educación física, el teatro, la música, ni la historia, sino que se pone al orden del día el adiestramiento en habilidades y destrezas. Dicho enfoque atraviesa todo el sistema educativo colombiano y está apoyado en la teoría del capital humano donde el emprendimiento y los "talentos individuales" son "oportunidades" que juegan un papel fundamental para profundizar el individualismo tal y como lo requiere el neoliberalismo.

Sobre el discurso del derecho y de su aparente cumplimiento, se continuará profundizando la desigualdad, se continuará proponiendo una educación para la élite que cuenta con los recursos, el sector de la población "que puede comprar" y que tiene las condiciones materiales que les hará "capaces" para dirigir el país; mientras tanto, una gran mayoría tendrá "la libertad y el derecho" a resignarse a una educación que los deberá entrenar para las evaluaciones, su futuro estará supeditado a la flexibilidad y a la incertidumbre que serán el pan de cada día.

El derecho a pagar el "producto" educativo más asequible a las familias está garantizado; el mercado de la educación en Colombia continúa poniéndose a tono con los requerimientos económicos neoliberales del consumismo, donde los ganadores y los perdedores, los que pueden comprar y los que no, tendrán la "libertad de elegir" garantizada por la ley de mercado o podrán acceder a la focalización por su "pobreza extrema", que no es otra cosa que el asistencialismo mínimo acorde con las "necesidades básicas" para sobrevivir y las "básicas de aprendizaje" para que el gobierno de la prosperidad muestre cumplimiento con los acuerdos y pactos internacionales económicos y en derechos humanos .



2. Los problemas de financiamiento, infraestructura, masificación y hacinamiento representan grandes barreras para el acceso de los estudiantes y docentes a las tecnologías de la información y las comunicaciones, adicionalmente, la incorporación de estas tecnologías en la escuela carece de fundamentos pedagógicos. ¿Qué condiciones materiales y qué presupuestos pedagógicos deben orientar su uso para lograr una apropiación crítica de éstas y su participación en la formación integral de los niños y jóvenes?

### Mauricio Perfetti del Corral

A partir de la vigencia 2011, 90% de las entidades territoriales certificadas en educación mejoraron su asignación de recursos por población atendida, bajo un nuevo modelo de distribución del Sistema General de Participaciones SGP, reconociendo las condiciones de contexto socioeconómico, institucional, de atención, vulnerabilidad y cobertura, el fortalecimiento del SGP como incentivo a los establecimientos educativos y a las entidades territoriales a partir de la valoración de sus esfuerzos, en términos de cobertura (acceso, permanencia) y calidad. Además de la introducción de cambios como gratuidad educativa para estudiantes de colegios públicos hasta grado 11, a partir de 2012, se buscará que la asignación de recursos de gratuidad llegue efectivamente a los establecimientos educativos. De otra parte, el sector cuenta con un 87% de matrícula conectada y 21 estudiantes promedio por computador. Este gobierno, en el marco del plan sectorial *Educación de Calidad, el camino para la prosperidad*, espera universalizar la conectividad y formación en virtualidad.

En infraestructura física a corte 2010 se realizó la construcción de 12.732 nuevas aulas para atender 649.000 nuevos estudiantes con una inversión de 1.2 billones de pesos. Para continuar la adecuación de la infraestructura respecto con las necesidades del servicio educativo, el nuevo plan sectorial de educación prevé la duplicación de la inversión anteriormente señalada con lo cual los niños y jóvenes de zonas urbano marginales, rurales, de frontera y de zonas afectadas por desastres naturales y situaciones de violencia, contarán con mejores condiciones para su acceso y permanencia escolar, reduciendo las brechas en cobertura y calidad. Respecto a sus apreciaciones es necesario aclarar que el país ha avanzado de manera decidida, dirigiendo sus esfuerzos hacia el logro de una educación pertinente acorde con las características de un mundo globalizado. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años ha estructurado un programa para promover la integración de TIC en el sector educativo mediante el acceso a infraestructura tecnológica, la formación de docentes y directivos, la gestión de contenidos educativos y el uso y apropiación de medios y TIC. Frente a los actuales desafíos en la política de pertinencia e innovación, el Ministerio de Educación ha planteado la estrategia de consolidar el sistema nacional de innovación educativa, con el objetivo de construir una cultura que priorice la investigación y la generación de conocimiento para orientar y potenciar los procesos pedagógicos con uso de TIC. Además de fortalecer a los establecimientos educativos, para que mejoren la capacidad de innovar en sus prácticas con el uso de las TIC y brinden a los estudiantes más y mejores oportunidades para desarrollar procesos de formación a lo largo de la vida e ingresar al mundo laboral, de acuerdo con las necesidades demandas por dichos procesos en lo nacionales, regional y local.

10

5 Ministerio de Educación Nacional. Matrículas y pensiones. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-219212.html>.

El Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial Educativo 2010-2014 contemplan sobre este componente, lo siguiente:

El objetivo de la política de pertinencia y calidad de la educación, concentra los esfuerzos que el Ministerio de Educación tiene previsto adelantar en los próximos cuatro años, con el compromiso de promover el desarrollo de competencias básicas (matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas) y laborales (específicas y profesionales), que incluyen el uso y la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y el manejo de una lengua extranjera. En este sentido, en el contexto educativo las acciones tendientes a promover el crecimiento sostenible y la competitividad de los ciudadanos, deben facilitar que los actores de la comunidad educativa, cuenten con herramientas que les permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta, que existen diversas intencionalidades pedagógicas de integración de TIC como lo son: facilitar el acceso a información, la simulación de situaciones, la comprensión de conceptos abstractos, la interacción con otros, la solución de problemas, entre otras opciones, su uso está determinado por las necesidades de enseñanza y aprendizaje que demande el acto educativo. Por todo lo anterior, las estrategias para fomentar el desarrollo de la capacidad de innovación, la formación del recurso humano, la gestión de contenidos, la educación virtual y el fomento a la investigación se convierten en ejes centrales para la consolidación del Sistema Nacional de Innovación Educativa, mediante el cual se logre el uso y apropiación crítica de las TIC.

En cuanto a la parte pedagógica, formar en tecnología es mucho más que ofrecer una capacitación para manejar artefactos y por eso se exige que la educación en esta área responda a los siguientes desafíos: Debe mantener e incrementar el interés de los estudiantes. Por ello es indispensable generar flexibilidad y creatividad en su enseñanza, a lo largo de todos los niveles educativos. Se sugiere trabajar la motivación a través del estímulo de la curiosidad científica y tecnológica, para mostrar su pertinencia en la realidad local y su contribución a la satisfacción de necesidades básicas. Pero la tarea no es simplemente para el sector educativo; también los medios de comunicación, las comunidades de científicos, ingenieros y productores de tecnología en general comparten la responsabilidad de ampliar la divulgación de la ciencia y la tecnología a todos los sectores de la sociedad.

- Reconocer la naturaleza del saber tecnológico como solución a los problemas que contribuyen a la transformación del entorno. Además del estudio de conceptos como el diseño, los materiales, los sistemas tecnológicos, las fuentes de energía y los procesos productivos, la evaluación de las transformaciones que produce la tecnología en el entorno deben ser parte esencial de su enseñanza.
- Desarrollar la reflexión crítica frente a las relaciones entre la tecnología y la sociedad. Como producto cultural, la actividad en ciencia y tecnología tiene efectos para la sociedad y para el entorno y, por consiguiente, es necesario que los individuos participen en su evaluación y control. De ahí la importancia de educar para la comprensión, la participación y la deliberación sobre temas relacionados con la tecnología.

- Permitir la vivencia de actividades relacionadas con la naturaleza del conocimiento tecnológico, lo mismo que con la generación, la apropiación y el uso de tecnologías.

### **Carlos Gaitán Riveros**

La pretensión de masificar la presencia y el uso de las tecnologías en la escuela está aún muy lejos de materializarse en nuestra sociedad. En efecto, pueden constatarse enormes vacíos especialmente en cuanto a la infraestructura, financiación y formación docente. Un factor importante que incide en la ausencia de apropiación de las tecnologías desde el punto de vista educativo, radica en las deficiencias en la formación de los docentes y en la brecha que se constata entre la experiencia acumulada social y familiarmente por los niños y jóvenes y la poca experiencia en cuanto al uso de tecnologías de parte de sus maestros.

Adicionalmente carecemos de investigación didáctica para entender la incidencia de las tecnologías en el aprendizaje y sus aportes a la formación integral de los estudiantes.

La incorporación de tecnologías a la escuela sigue siendo un asunto más técnico que pedagógico; aún no logramos formular preguntas pertinentes desde el punto de vista pedagógico y didáctico, que permitan interesar a los educadores en el asunto, así como en la indagación acerca del enorme potencial formativo que radica en ellas, y en sus implicaciones para las nuevas formas que deben asumir las interacciones y el aprendizaje al interior del aula.

Finalmente, una reflexión crítica sobre este asunto debe poner de presente que no se trata sólo de insertar a la escuela en la *"sociedad de la información"*, sino más bien apoyar el trabajo analítico y crítico dentro de la escuela, acerca de la información y sus sistemas, para que ésta se convierta en conocimiento relevante, significativo y fundamentado, de forma que permita el desarrollo de *"sociedades del conocimiento"* como lo señala la UNESCO. Se requiere trabajar sobre los derechos a la libre opinión, al acceso democrático a la información y a una concepción ampliada del desarrollo humano como algo que está a la base del uso de las tecnologías.

### **María Victoria Angulo**

Las tecnologías de información y comunicación son un medio y no un fin. El país en los últimos años ha mejorado tanto los indicadores de conectividad como los de acceso es decir de niños por computador. Se ha trabajado con los docentes y las instituciones para que podamos hablar de uso y apropiación de la tecnología y creo que allí está el secreto. Acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos son destrezas y competencias que permite a nuestros niños y jóvenes navegar eficientemente por la red, diseñar estrategias de búsqueda, integrar informaciones variadas y examinar resultados y fuentes de información diversas para lograr el conocimiento de un tema.

Para lograr el desarrollo de estas competencias que son una vía para adquirir distintos conocimientos y para moverse en un mundo cada vez más mediado por la tecnología, es necesario orientar acciones decididas para acompañar a nuestros docentes e instituciones en el proceso de integrar la tecnología a su día a día. Al igual que se configura un nuevo alumno-usuario de la formación, el rol del docen-

## • DEBATE •

te también cambia en un ambiente rico en Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC. El ambiente tecnológico de la Web 2.0, como una red enfocada a la creación de contenidos por parte del usuario, está cambiando de forma vertiginosa y con este, la forma en que el mundo interactúa, socializa y aprende. La Web 2.0 dará paso a la Web 3.0 en donde individuos, organizaciones seguirán generando contenidos y creando comunidades, y no podemos estar rezagados.

Por lo tanto, la política pública a nivel nacional y local, al igual los esfuerzos que adelantamos en el sector privado, deben continuar trabajando en profundizar las acciones que promuevan el uso y apropiación de las TIC, y lograr que estas lleguen al aula; producir contenidos *per se* no representa la fórmula, ellos deben estar asociados al desarrollo de competencias y a objetivos de aprendizaje. Debemos continuar entonces trabajando por reducir la brecha digital en todo el sector educativo, pues esta es un brecha que como se ha comentado tantas veces, mantiene y amplía la gran diferencia de oportunidades en la sociedad colombiana; y profundiza una de las principales causas de la enorme desigualdad del ingreso y la riqueza.

**CEID FECODE**

Los lineamientos que el Ministerio de Educación viene poniendo en práctica en la administración y gestión de las instituciones educativas se fundamentan en la economía de mercado, que para la educación está determinada por políticas de ajuste fiscal, mercantilización de la educación y productividad asociada a la acumulación de capital humano. El Banco Mundial, los Empresarios por la Educación, los tecnócratas de los Ministerios de Hacienda y de Educación, del Departamento Nacional de Planeación y la OCDE son agentes de los referentes económicos para el sector educativo, han transferido el modelo empresarial a la escuela como política de Estado. Bajo estos intereses que tienen un carácter de clase, en correspondencia con el modelo empresarial, se ha fortalecido paulatinamente el modelo gerencial de corte tecnocrático para la administración y la gestión escolar.

Este modelo gerencial ha asumido la conceptualización de la "calidad de la educación" para solapar la instrumentalización del ser humano en función de la imposición del pensamiento único que trivializa la educación reduciéndola a un adiestramiento en desempeños para la productividad. En este sentido, cuando el Ministerio exige al magisterio resultados de calidad de la educación, lo hace sobre unos indicadores de gestión tecnocrática y de las pruebas externas centradas en competencias y en estándares internacionales. Todo esto coarta la autonomía escolar y el desarrollo del pensamiento educativo, la creatividad, la crítica y el acceso al conocimiento; pues convierte a la institución escolar en una empresa en la que el MEN, mediante los programas de gestión, administración y control, reduce la labor educativa de los directivos docentes y docentes a una función técnica y de rendición de cuentas que copan el tiempo de dirección y de reflexión, lo cual ha llevado a la burocratización de la responsabilidad directiva y pedagógica de los directivos docentes y docentes, lo que en el debate nacional hemos llamado la despedagogización de la escuela, en detrimento de educación integral, reduciéndola a lo mínimo para una educación de subsistencia precaria.

Otra consecuencia de la aplicación de estos modelos de gestión y control impuestos por el MEN y que está deteriorando la educación, es la distancia cada vez más grande entre los directivos docentes y

los docentes, puesto que las relaciones laborales, profesionales, pedagógicas y de convivencia pasan a determinarse por normatividades de controles verticales y autoritarios. Esta situación, está generando tensiones de confrontación que deterioran la calidad de la educación puesto que incuban desmotivación en los docentes quienes se sienten utilizados y presionados al servicio de unas políticas educativas, que en aras de la eficiencia y de los resultados, desconocen la complejidad de la práctica docente, causan deshumanización y deterioro de la profesión, de la vida emocional y social del docente. Como lo han reconocido varios países e investigadores de la educación, para mejorar la educación es necesario, como uno de los ejes de las políticas, el reconocimiento real al docente.

Precisamente, la Ley 1450 de 2011, que reglamenta el Plan de Desarrollo Nacional, en su artículo 144: "ajustará la reglamentación vigente para garantizar el tiempo destinado al aprendizaje, fortaleciendo, entre otras, las funciones de rectores o directores para que realicen un control efectivo sobre el cumplimiento de la jornada escolar docente". Se establecen normas en las instituciones educativas relativas a la Nueva Gestión Pública, en donde verdaderos gerentes son los líderes del proceso educativo y se deja, de paso, la idea de la incapacidad profesional y ética de los docentes y directivos, de que la crisis del modelo económico y de la educación son consecuencia de la ineficiencia de su labor, por eso se establece con la Ley que se deben realizar controles más rigurosos a la labor de los docentes, como si estuviera ausente del ambiente la ética profesional, la responsabilidad de los y las docentes del país. Y por si esto fuera poco, el mismo artículo agrega: "los informes periódicos de evaluación que el establecimiento educativo oficial entregue durante el año escolar a los padres de familia, incluirán la relación del total de horas efectivas desarrolladas en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales, establecidas por la Ley General de Educación. El rector o director enviará esta información a la respectiva secretaría de educación de la entidad certificada, encargada del ejercicio de inspección y vigilancia, a través del aplicativo que diseñe el Ministerio de Educación Nacional", como si los docentes o los directivos docentes en la actualidad no estuvieran realizando ninguna de esas funciones.

La visión de la educación como empresa ha abierto las puertas para que a la dirección de las instituciones educativas accedan preferentemente profesionales diferentes a la profesión docente, con perfiles gerenciales. La caracterización empresarial del directivo docente ha desplazado el liderazgo pedagógico para centrar la atención en la administración gerencial de los recursos para responder de manera acrítica y sumisa a los resultados de las pruebas externas como único indicador de calidad en la economía de la educación, lo cual ha conllevado a la deshumanización de la profesión docente y de la escuela, el cambio en los currículos, en los planes de estudio, han reducido los fines de la educación a medio instrumental que obedece a la producción y acumulación del capital humano en el *ranking* entre países, sin tener en cuenta las realidades complejas en que los docentes realizan sus prácticas pedagógicas.



**3.** Las políticas educativas, las normas y las imposiciones de orden académico y administrativo que se han implementado en las instituciones educativas están deteriorando la vida laboral y profesional de los docentes. ¿Qué se está haciendo para cambiar esta

*situación y generar condiciones que permitan a los docentes mejorar las perspectivas pedagógicas de su trabajo?*

### **Mauricio Perfetti del Corral**

Es importante precisar que la política educativa y las normas que regulan el funcionamiento del sector no tienen una intención impositiva de orden académico y administrativo, sino de orientación para el cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes colombianos, así como de las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y Sectorial Educativo 2010-2014. Por lo tanto, este Ministerio considera que la afirmación señalada en esta pregunta, no se ajusta a la realidad en la cual se desarrolla el servicio educativo.

El Ministerio de Educación Nacional plantea en su plan sectorial "Educación de Calidad: Un camino para la prosperidad" 2010-2014 mejorar la calidad de la educación, entendida como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad. Para lograr el objetivo de calidad, el Ministerio en cabeza de la Señora Ministra ha diseñado el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas. Para lograrlo se acompañará a 3000 establecimientos educativos y se apoyará la formación de 70.000 educadores de 2 millones 300 mil estudiantes.

Tal y como lo ha planteado la Señora Ministra de Educación, es necesario poner en marcha un conjunto de acciones pedagógicas para fortalecer las prácticas en el aula, especialmente en las zonas más pobres, donde las carencias son mayores. Se brindarán referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollando herramientas apropiadas para los diferentes propósitos de evaluación educativa, trabajando en la selección y uso de materiales educativos adecuados para los maestros y estudiantes.

Así mismo, se ha definido cuidadosamente un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas, pues el Ministerio está convencido que es en la interacción entre pares y entre rectores, educadores y sus alumnos en donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas.

El Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto además, desarrollar acciones que permitan el ejercicio de la función docente en condiciones que garanticen cada vez más su permanencia con vocación de servicio y buen desempeño, para estimular su desarrollo personal y profesional. Igualmente, el ingreso al sector educativo de docentes orientadores para ejercer actividades que contribuyan al mejoramiento continuo del clima escolar, demuestra el interés del gobierno nacional y las entidades territoriales para adecuar las condiciones en las cuales debe desarrollarse el servicio educativo.

Con el propósito de implementar el Programa de Atención al Maestro, se han venido desarrollando actividades con docentes y directivos. En el año 2010, participaron en el curso de inducción 23.938 nuevos docentes y directivos de 64 ETC con el fin de facilitar la integración del

nuevo docente y directivo al sector educativo oficial, fortaleciendo sus competencias comportamentales, directivas y su conocimiento sobre el sector. Los módulos de desarrollo personal y valor de ser docente, rol docente en el entorno actual y reglas de juego en las entidades territoriales, complementado con un curso virtual, favorecen la actitud del docente para desempeñarse en la institución educativa.

Desde el año 2008 se implementó el modelo de reinducción presencial para docentes y directivos docentes, en 71 ETC y ha contado con la participación de 40.381 servidores. La reinducción busca obtener acercamiento y retroalimentación con los docentes y directivos docentes, respecto a sus vivencias laborales y la satisfacción de sus expectativas tanto a nivel personal como profesional. Estimular y elevar el nivel de compromiso y motivación de los docentes con el sector, para el cumplimiento de las metas propuestas a nivel nacional, regional e institucional. Continuar la estrategia para el desarrollo personal y profesional de los docentes y estimular el uso de elementos y medios tecnológicos disponibles que facilitan el ejercicio de la función docente. Como complemento a la reinducción presencial se desarrolla el módulo virtual.

El Ministerio de Educación Nacional adelanta además actividades en cumplimiento de los acuerdos suscritos con FECODE este año, encaminados a mejorar la calidad de vida de los docentes y directivos del sector oficial, siendo los de mayor relevancia:

- ❖ El Plan Nacional de Formación Docente para fortalecer los procesos de formación, actualización y mejoramiento de los docentes en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, con una cobertura de 76.000 docentes en la vigencia 2011-2014 y con una inversión de setenta mil millones, sin contabilizar los recursos que la entidad territorial aporte al mismo.
- ❖ Programas de salud ocupacional con los docentes afectados por la emergencia invernal para garantizar el cubrimiento de contingencias de salud de los maestros.
- ❖ Tramite prioritario al reconocimiento y pago de cesantías parciales de los docentes afectados por la ola invernal verificados con el registro único de damnificados por la emergencia invernal a cargo del DANE.
- ❖ Acciones encaminadas a viabilizar la transferencia de las cesantías de los docentes oficiales del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio al Fondo Nacional del Ahorro con el fin de adquirir vivienda nueva o usada, sin afectarse su condición de afiliado al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.
- ❖ Acuerdo suscrito entre el MEN y Ministerio de Agricultura para gestionar y promover un programa para brindar una solución de vivienda de interés social a los educadores del sector rural del país. El programa se iniciará en los departamentos de mayor índice de maestros rurales: Antioquia, Bolívar, Cundinamarca, Cauca y Magdalena.
- ❖ Una comisión conformada por MEN-FECODE-ASOCAJAS y COL-DEPORTES, con el objeto de estudiar y determinar la organización y financiación de la realización de los juegos deportivos del magisterio, la cual viene sesionando en el levantamiento del diagnóstico a nivel nacional.

## • DEBATE •

- ❖ Una revisión de los criterios necesarios para definir las zonas de difícil acceso establecidas en el decreto 521 de 2010.
- ❖ Un programa de salud ocupacional y riesgos profesionales del magisterio, para la intervención prioritaria de todos los riesgos con énfasis en la exposición del riesgo psicosocial y el sobre uso de la voz de los docentes.

**Carlos Gaitán Riveros**

La mejora de las condiciones de trabajo de los educadores implica una seria consideración de su estatus profesional y del reconocimiento social que debe brindarse a una actividad que es fundamental para el desarrollo de nuestra sociedad. Parece ser inversamente proporcional la expectativa y exigencia que se ejerce sobre los educadores, frente al reconocimiento que la sociedad está dispuesta a otorgarles. Lo mismo sucede a nivel de las políticas y normas continuamente modificadas, sin contar con la participación de los educadores. La mejora de las perspectivas pedagógicas pasa necesariamente por el trabajo reflexivo acerca de los contextos, los sujetos, los saberes y las finalidades propias del quehacer educativo. En cuanto profesional reflexivo, el educador debe articular los saberes específicos que maneja, con la consideración de la perspectiva pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa que está implicada en su quehacer profesional.

Finalmente, es tarea del Ministerio de Educación promover políticas educativas que garanticen mejores condiciones laborales y salariales, escuelas dotadas y niños y jóvenes con condiciones adecuadas para el aprendizaje.

**María Victoria Angulo**

Para hablar de calidad, es indudable que un tema fundamental lo constituye el rol y el papel de nuestros docentes; ello se relaciona con su formación, con el reconocimiento social, las expectativas profesionales, las condiciones salariales, de salud, el ambiente laboral y la evaluación, entre otros muchos factores. Vale la pena mencionar que durante los últimos años se han logrado avances importantes al promover el ingreso por concurso de méritos al servicio educativo, al contar con un sistema de evaluación de desempeño y competencias, se ha ajustado la escala salarial y se han fomentado programas de formación a nivel de postgrado para ofrecer una nueva oferta de formación más ajustado a los requerimientos del sector.

Sin embargo, el camino por recorrer es largo aún, si queremos acceder a una educación de calidad para todos. En la educación superior existen retos enormes relacionados con el fortalecimiento y pertinencia de los programas de licenciaturas y de los programas post graduales en educación al igual que de las investigaciones que hoy se hacen en país relacionadas con educación. Si el país quiere ser innovador tiene que comenzar por el sector educativo, y en gran parte esta innovación depende de las investigaciones y preguntas que nos estamos formulando en el sector. Por otra parte, es claro que el país debe seguir buscando distintas fuentes y recursos para acompañar el esquema de ingreso por mérito, dando mejores salarios que tengan en cuenta el desempeño y las metas que se imponga el país centradas al fin de cuentas el avance de los aprendizajes de los niños. El docente debe ser el ciudadano VIP, reconocido por todas las instancias, actores y sectores como el líder protagonista de esta transformación,

pero esto exige una corresponsabilidad de todos los actores por la educación.

El 3 de noviembre de 2011, con el Consejo Privado de Competitividad iniciamos en la Fundación Empresarios por la Educación y con la participación de muchos actores, entre los que FECODE es un actor de gran importancia, un proceso que permita definir unas metas en materia educativa para el año 2032 y la responsabilidad que todos tenemos para hacerlo posible. Los colombianos tenemos una importante oportunidad de poner de primero en la agenda la Educación. Una movilización pacífica, efectiva de toda la sociedad por la educación, construye y hace visible la corresponsabilidad de todos los actores y sectores por apuntarle a una educación de calidad para todos.

**CEID FECODE**

Las políticas públicas en materia educativa están encaminadas a desprestigiar la educación pública con el fin de profundizar los procesos de privatización, mercantilización e intermediación, como lo demuestran en los últimos tiempos las sucesivas contrarreformas neoliberales plasmadas en los diferentes planes de gobierno nacional, del que no escapa el actual *"Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014: Prosperidad para Todos"* el cual considera la educación como una mercancía atada a las relaciones del mercado, esto también lo demuestra el Pacto por la calidad de la educación firmado con los empresarios y otros sectores interesados en invertir en educación como bien transable y con ánimo de lucro. Por lo tanto, lo que está en discusión como uno de los ejes fundamentales para "mejorar la calidad de la educación", es lo relacionado con la situación laboral y profesional de los docentes de Colombia; es cómo se van a invertir los recursos presupuestados para la formación de los docentes y de qué manera se estimularán los procesos de tercerización y flexibilización laboral. Al gobierno nacional poco le importa mejorar realmente las condiciones laborales de los docentes, ni está interesado en dignificar la profesión docente, mucho menos le interesa reconocer en la pedagogía una disciplina esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. El argumento más contundente es la defensa que hace al Estatuto Docente 1278 de 2002 en los diferentes escenarios de discusión y debate, en donde desconoce los ascensos a los docentes porque están supeditados a evaluaciones de competencias diseñadas de tal forma que nadie pueda ascender, porque están sujetos a disponibilidad presupuestal. Esta situación demuestra que realmente hay poca valoración de la profesión docente por parte del Estado, es la retórica acostumbrada del discurso y de la política neoliberal que en la práctica implica la congelación de salarios y el desprestigio profesional de los docentes. Lo mismo ocurre con el Plan Nacional de Desarrollo, art. 142, donde enfatiza la necesidad de: *"administrar eficientemente las plantas de personal docente y directivo docente, requeridas para la prestación del servicio público educativo, ajustando estas plantas a la matrícula efectivamente atendida, de acuerdo con las relaciones técnicas establecidas para cada zona, y el nivel educativo, en las normas vigentes"*, esto para que se garantice la sostenibilidad del deteriorado Sistema General de Participaciones. En el trabajo diario en las instituciones, las normas técnicas imponen la relación docentes-estudiantes, horas y minutos de trabajo, los docentes se ven abocados a todo tipo de presiones como consecuencia de la aplicación de circulares y directivas, entrega de innumerables formatos, el cumplimiento de



estándares, competencias, reuniones para elaboración de múltiples proyectos, en horarios agobiantes e inflexibles y con hacinamiento de estudiantes, todo esto unido en muchas ocasiones, a la falta de recursos educativos, de espacios pedagógicos apropiados, y a una excesiva desconfianza con los docentes y del seguimiento acrítico en la aplicación de la política neoliberal por parte de algunos directivos docentes, dejando a las maestras y maestros en condiciones desfavorables para ejercer su profesión, que de hecho está negada por la política de competencias y evaluación de desempeños. Este es otro ejemplo de cómo el gobierno nacional no tiene ningún interés en mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Distintas entidades del nivel nacional e internacional han recomendado que es importante, para una educación de calidad, mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, sin embargo dichas orientaciones no se tienen en cuenta, antes por el contrario, las condiciones se deterioran cada día más; ello nos permite concluir que se está llevando a cabo una política sistemática e intencionada para acabar con la profesión docente.

Todo este panorama plantea que los maestros y maestras agrupados en FECODE, los sectores académicos y la sociedad en general, deben movilizarse para que la educación tenga maestros que sean socialmente reconocidos y valorados por el Estado y en esta vía sea posible mejorar sus condiciones salariales y profesionales para que junto con una real inversión y organización del sistema educativo el país tenga educación de calidad. Esta es también una razón que justifica la lucha y consecución de un Estatuto de la profesión docente que la unifique y dignifique y rescate el saber pedagógico. Es necesario continuar aportando elementos a la propuesta de Estatuto y a la movilización para su aprobación en el parlamento colombiano. Difícil tarea, más no imposible. En el mismo sentido, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA, es otra propuesta que ayudaría a comprender las implicaciones de las políticas neoliberales en la educación y a que se posibilite su transformación y la de las prácticas pedagógicas, el rol del maestro y su liderazgo en la sociedad.



**4.** *En los últimos años, los cargos de directivos docentes han sido asumidos por profesionales en áreas del derecho, las finanzas, la administración y la contabilidad. Al mismo tiempo, las políticas educativas han enfatizado que el rol del directivo docente es el del control, la dirección autoritaria y la gestión puramente administrativa y ha impulsado estrategias de gestión de corte tecnocrático, basadas en normas técnicas, modelos y estándares de control interno, evaluación de indicadores de gestión y aseguramiento de la calidad. ¿Hasta qué punto, estos modelos de gestión de la institución educativa y el rol de los directivos docentes, basados en el control, contribuyen efectivamente a mejorar la calidad de la educación?*

#### **Mauricio Perfetti del Corral**

Respecto al ingreso de profesionales de otras áreas a los cargos directivos docentes, es necesario resaltar que de acuerdo con los reportes consignados en los sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional, se cuenta en la actualidad con 5.784 rectores, de los cuales únicamente 371 son profesionales en otras áreas, es decir que la representación de rectores con profesiones

## • DEBATE •

diferentes a licenciaturas, es tan solo del 6.4% del total de la planta de rectores en las instituciones educativas oficiales del país. De otra parte, no se debe olvidar que una institución educativa, en el marco de la Ley 715 de 2001, además del reconocimiento de carácter oficial, debe disponer de una infraestructura administrativa, cuya cabeza visible es el respectivo rector o director y cuyas funciones, entre otras, son las de administración, formulación de planes, dirección del trabajo de los equipos docentes, control sobre el cumplimiento de las funciones del personal docente y administrativo y en especial responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución, motivo por el cual no se trata de modelos de gestión sino de la normatividad y regulación para las instituciones educativas, sus rectores y recursos, al tenor de lo dispuesto por el capítulo III de la Ley 715 de 2001, la cual dicta disposiciones para “organizar la prestación de los servicios educativos”. Además, no se debe olvidar que las funciones señaladas, requieren un grado de precisión dentro de la cultura moderna de la gestión educativa, en donde un directivo docente de una institución educativa debe responder por actividades integradoras de dirección, planeación, coordinación, administración y programación, para poder responder con criterios de evaluación racionales sobre el funcionamiento adecuado de la respectiva organización escolar. En consecuencia, la gestión directiva docente no se limita al control, tiene una caracterización más amplia y compleja, acorde con las actividades que se desarrollan en la institución educativa, como eje del servicio educativo. El sector educativo cuenta con un plan Sectorial, *Educación de Calidad, el camino para la prosperidad*, cuyo desarrollo se da en el establecimiento educativo y su entorno, siendo los directivos docentes, especialmente los rectores y directores, quienes deben liderar las actividades que garantizan su cumplimiento, ejerciendo el monitoreo -dentro de los lineamientos administrativos previstos-, de las acciones y metas de calidad, para establecer su cumplimiento. Como parte de un proceso de acompañamiento para el mejor ejercicio de las funciones directivas, con el objetivo de fortalecer las competencias de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades comunicativas de los rectores, a partir de un proceso reflexivo, individual y profesional y en el marco del Programa de Atención Integral al Maestro, desde el año 2009 se realizan los talleres “Encuentros con Rectores” en los que han participado 3.754 rectores de 74 ETC<sup>6</sup>. Finalmente y por todo lo expuesto anteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para Todos” y el Plan Sectorial de Educación “*Educación de Calidad, el camino para la prosperidad*” tienen por objeto fundamental mejorar la calidad de la educación y cerrar las enormes brechas que presenta ésta hoy. Como lo han expresado y reiterado el Presidente Santos y la Señora Ministra, es un imperativo que Colombia pueda transformar la calidad de la educación de tal manera que los logros educativos que alcancen las niñas, niños y jóvenes de este país que asisten a escuelas o colegios oficiales sean sustancialmente mayores a los que hoy obtienen sin importar si viven en la zona rural o urbana o pertenece a minorías étnicas o poblaciones vulnerables.

Colombia tiene que ser un país en el que el acceso (y permanencia por supuesto) a una educación de calidad tiene que contribuir muchísimo más a reducir la brechas de equidad, y esto solo se logra si se transforman las condiciones de aprendizaje, si nuestros educadores transforman la práctica docente, nuestras

niñas y niños leen, comprenden y escriben correctamente a la edad correspondiente, y si los rectores se transforman en verdaderos líderes pedagógicos en sus instituciones y lo hacen realidad conjuntamente con los educadores y padres de familia. Esto es posible porque muchas escuelas y colegios, educadores y rectores lo han logrado cuando se han fijado el propósito de garantizar el derecho a la educación de calidad a sus niños, niñas y jóvenes. Como lo ha planteado la Ministra Campo en los seis Foros Regionales de discusión del Plan Sectorial de Educación, se requiere del compromiso de todos para mejorar las condiciones en las que las niñas, niños y jóvenes de nuestro país aprenden y la convicción de que es posible lograrlo.

**Carlos Gaitán Riveros**

La incorporación de profesionales de diversas áreas profesionales al campo educativo no necesariamente es nociva, si va acompañada de una adecuada contextualización educativa y de una formación pedagógica de los docentes. Lamentablemente esta condición no se cumple y en buena parte, esta es la explicación acerca de la deserción de muchos de estos profesionales, cuando se ven obligados a enfrentar la complejidad del aula y de los procesos formativos de sus estudiantes. Ellos están allí sólo de paso y su falta de vocación e interés real por lo educativo es fácilmente detectada por sus estudiantes.

Por otra parte, el énfasis que hoy encontramos en el campo educativo en los asuntos de la gestión administrativa y el predominio de procesos técnicos trasladados de manera acrítica de la empresa al contexto educativo, hacen necesario reconocer la importancia que tiene la profesionalización del educador, la valoración de su saber y experiencia, así como la necesidad de un proceso permanente de formación a nivel de posgrado (en maestrías y doctorados), frente a asuntos puramente técnicos y orientados al control y la sanción. Esto no hace más que estimular la heteronomía por parte de los educadores.

El tema mismo de la gestión debe distanciarse de lo puramente administrativo y tecnocrático que debe ser sólo un medio que permita reconocer la importancia del trabajo sobre la persona del educador y sobre su vocación fundamental, de propiciar desarrollo humano en sus estudiantes. La gestión y la administración son necesarias siempre y cuando se pongan al servicio de las finalidades propias de la educación y del desarrollo académico de la misma. De lo contrario, la práctica docente tiende a burocratizarse, el tiempo del maestro y de las instituciones es copado por el diligenciamiento de formatos, planillas e instrumentos que buscan controlar el quehacer del educador y no ponerse al servicio de su mejoramiento y promoción.

**María Victoria Angulo**

Cuando se habla de gestión en educación, se habla de tomar en cuenta las mejores prácticas, de tener buenos sistemas de información, de hacer diáfano el seguimiento con permanentes rendiciones de cuentas, de fijar según el PEI indicadores claros que evidencian el avance, las fortalezas y los puntos a mejorar.

Hablar de gestión educativa, es hablar de equidad, pues cada vez que los recursos humanos, financieros tecnológicos y de infraestructura son manejados de forma estratégica, sin ir en deterioro de la calidad, se está permitiendo que mas niños ingresen al sistema.

Por lo tanto, es muy importante seguir en un continuo círculo de aprendizaje entre el gobierno nacional, los gobiernos locales y las instituciones educativas que garantice la prestación del servicio con unos estándares claros de calidad donde se construya entre todos, bajo la premisa de que la educación lo es todo y es de todos. Las corresponsabilidades son claves en este proceso, donde el rector de cada una de las instituciones va a jugar un papel muy importante puesto que es el un verdadero líder transformador. La Fundación Empresarios por la Educación, trabaja en el programa "Rectores: líderes transformadores". El programa busca fortalecer y desarrollar en los rectores *competencias básicas del ser, transversales del hacer y específicas de su rol* para que ejerzan un liderazgo transformador que impacte el aprendizaje de los estudiantes y la vida de la comunidad educativa. Por tanto, propone una experiencia de aprendizaje que favorezca el desarrollo de un líder consciente de sí mismo y de su valor en la sociedad; coherente, cálido, valiente y apasionado; y que logra resultados estratégicos mediante una gestión participativa y colaborativa. Se espera que en el corto y mediano plazo los rectores fortalezcan las competencias mencionadas y que, en el largo plazo, éstas generen impactos positivos en el clima escolar y laboral de sus instituciones, y favorezcan la retención y la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Actualmente el programa se encuentra en marcha en Cali y Medellín gracias al apoyo de las secretarías de educación respetivas y el sector empresarial que desea decididamente contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas y por ende del sector.

## CEID FECODE

En el mundo contemporáneo las Tecnologías de Información y Comunicación TIC se han constituido en un "instrumento imprescindible" para el manejo y traslado de información, el aprendizaje y producción del conocimiento e inclusive para la solución de algunos problemas y necesidades de la vida cotidiana. Este mundo mediado por las tecnologías demanda de la escuela el desarrollo de aprendizajes que faculten a los estudiantes y docentes para incursionar críticamente en éstas. A pesar de ser consideradas por J. J. Brunner la cuarta gran revolución de la educación, después de la escolarización, la educación pública y la masificación de la educación y de la comprensión de los docentes y la sociedad sobre su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, es lamentable encontrar que la mayoría de escuelas colombianas, especialmente las de provincia, no cuentan con las condiciones materiales indispensables para el proceso educativo y mucho menos para acceder a los dispositivos tecnológicos necesarios para introducir a todos los estudiantes, docentes y directivos en la complejidad, multifuncionalidad y crecimiento de las TIC.

Si se analiza con detenimiento el presupuesto asignado para el sector educativo, se deduce que la tan anunciada provisión de TIC a las instituciones educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación, no deja de ser más que una ilusión

perdida porque hay serios problemas de energía eléctrica, de infraestructura, de mantenimiento e innovación tecnológica, así como de procesos de formación y de actualización permanente de los docentes. En la Ley 1450 del Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014, el art. 149, plantea que se promoverá: "el programa de Conexión total con el objeto de fortalecer las competencias de los estudiantes en el uso de las TIC mediante la ampliación de la conectividad de los establecimientos educativos, la generación y uso de los contenidos educativos a través de la red y el mejoramiento de la cobertura, la calidad y la pertinencia de los procesos de formación", esto es lo accesorio que se agregará al proceso de enseñanza, porque como queda demostrado al final del mismo artículo: "Los operadores de esta conexión, podrán ser empresas de carácter público o privado de telecomunicaciones que acrediten la experiencia comprobada en el sector", esto deja abierto el espacio para el ingreso de los operadores, lo que no es otra cosa que la ampliación por Ley del abanico del mercado educativo.

CEID-FECODE continua creando conciencia entre los docentes, los estudiantes y los padres de familia sobre la necesidad de exigir el mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas. En el caso particular de las TIC se requiere:

- Financiación estatal permanente para la consecución, administración, innovación, soporte técnico y mantenimiento de los dispositivos tecnológicos, así como la adquisición permanente de programas actualizados y acordes con las características de los estudiantes y del contexto escolar.
- Construcción y adecuación de la estructura física de las instituciones.
- Implementación de procesos de formación y actualización docente para integrar pedagógicamente las TIC a las disciplinas del conocimiento y a los procesos de formación de los estudiantes.

Finalmente, las TIC no pueden continuar alimentando la instrumentalización e individualización del acto educativo y de la vida misma, deben potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje como práctica social y ser potencial de transformación de las prácticas escolares. El discurso sobre las tecnologías tiene diferentes enfoques, desde los opositores a ultranza hasta los defensores de la teoría de que únicamente con su desarrollo y utilización es posible la vida en el mundo actual. Mediando una posición en la que no se endiosen ni se asuman como lo único que permite adquirir información, cultura o conocimiento, el uso racional de las tecnologías de la información puede disminuir las distancias en la comunicación y en la interrelación de información que permita la actualización a través de medios diferentes a los hegemónicos neoliberales. En general, el desarrollo y uso de la tecnología debe estar al servicio del ser humano, no al contrario, porque lo que se ha visto desde el siglo pasado es que se busca generar a toda costa la necesidad insustituible de consumir tecnología aunque ello pueda significar el arrasamiento de pueblos enteros o de la naturaleza con el fin de obtener materiales para su elaboración; mucho menos se puede creer, ingenuamente, que el desarrollo económico y social de un país depende del mayor o menor uso de las TIC.

• TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

# La calidad de la educación, un asunto de controversia

Senén Niño Avendaño<sup>1</sup>, John Ávila<sup>2</sup>



Durante los últimos 20 años los organismos internacionales han “sugerido” a los gobiernos de América Latina y el Caribe, la necesidad de mejorar la calidad de la educación aplicando políticas de ajuste fiscal con el objetivo de alcanzar el desarrollo económico de la región. Así lo ha hecho sumisamente Colombia, aún a costa del deterioro progresivo en las condiciones económicas y sociales de la población.



políticas privatizadoras de la educación, debilitar la educación pública y acondicionar los sistemas educativos a la lógica del mercado y en pos de la productividad del capitalismo de casino que hoy recorre el mundo. De hecho, gobiernos, empresarios, instituciones financieras y muchos otros actores, hablan de calidad de la educación como una meta deseable, pero el criterio mercantilista la torna utópica carente de conceptualizaciones y desarrollos teóricos que permitan definir con claridad que es calidad de la educación.

En ese contexto, la reiterada mención a la calidad de la educación, es una forma de persuadir y legitimar un discurso con unas características particulares. El tema se ha vuelto moda, porque es una manera de justificar acciones de ajuste fiscal o reducción del gasto público en educación; pero al mismo tiempo, la calidad es utilizada políticamente para incidir en el modelo educativo y trasladar categorías del campo de la economía al campo de la educación tales como productividad, competencias, capital humano, desempeños.

Con este proceso se han desplegado dos grandes acciones: una, se busca adaptar la educación a los requerimientos del capitalismo del mercado, y dos, se implementan estrategias de evaluación y control para lograr incidir efectivamente en transformaciones estructurales que permitan reestructurar el sistema educativo con el fin de que asuma las adaptaciones que las voraces economías de libre comercio le demandan.

**A**nalizar la política educativa para ubicar el lugar de la calidad, es preciso revisar el significado de la *calidad de la educación*, enunciado polémico y controversial, así mismo, se requiere determinar cuáles son las lecciones fundamentales a tener en cuenta para avanzar en este tema con lo que hemos aprendiendo de las experiencias, de la realidad cotidiana en las instituciones, del análisis y la comparación de las investigaciones para mirar cómo ha sido esa aplicación acrítica de políticas educativas, ¿qué ha pasado y cómo estamos?, ¿qué necesitaríamos en nuestro contexto, alejados de sugerencias, recomendaciones, exigencias o acuerdos que no nos permiten realmente avanzar en el derecho a una educación con calidad?

## ¿Qué significa “calidad de la educación”?

Lamentablemente, tenemos que decir que en el mundo, y en concreto, en la política educativa colombiana, el tema de la calidad ha sido utilizado como justificación para impulsar

<sup>1</sup> Presidente de FECODE. Correo electrónico: [senen777@hotmail.com](mailto:senen777@hotmail.com), [presidencia@fecode.edu.co](mailto:presidencia@fecode.edu.co).

<sup>2</sup> Director CEID FECODE. Correo electrónico: [joavilab@gmail.com](mailto:joavilab@gmail.com).

Tal como lo señala el profesor Alfonso Tamayo, “se comienza a “racionalizar” un discurso sobre la educación como si se tratara de una “mercancía” cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial. Dentro de una lógica sociotecnocrática este discurso busca “apropiarse de la idea de calidad bajo criterios y parámetros que suponen la abierta mercantilización de la educación y la búsqueda de la excelencia educativa de carácter elitista, segregadora y discriminativa”. “Este discurso sobre la calidad retrotrae del ámbito de la economía, conceptos como productividad, rentabilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, optimización, indicadores, evaluación, rendición de cuentas, control y, urge reordenar el sistema educativo mediante evaluaciones desde este enfoque, fijar criterios de acreditación, poner la enseñanza en función de las necesidades de la empresa, vigilar con criterios empresarial las instituciones educativas... La educación como un bien de consumo y no como un derecho cultural”<sup>3</sup>.

En este enfoque economicista de la educación, los padres y estudiantes han pasado a ser clientes, los directivos docentes y los docentes han sido convertidos en “funcionarios” expertos en técnicas de enseñanza en competencias básicas y laborales. La calidad se ha asumido desde lo empresarial quedando desarticulada y reducida a un discurso repetitivo que atribuye a la escuela y a los maestros y maestras, toda la responsabilidad en el atraso y desigualdad social del país.

La sacralización del tema de la calidad, dirigida por banqueros, ha actuado como una venda en los ojos que nos impide ver sus propósitos privatizadores y ese afán por aniquilar la educación pública. Como consecuencia, de forma paulatina se va reestructurando todo el sector educativo: la financiación, el papel de los gobiernos, las instituciones educativas, los currículos, los maestros. En ese panorama, tenemos que ubicar otras miradas y distintas valoraciones posibles frente a este asunto. Por eso, preferimos hablar de lecciones que todos tenemos que aprender sobre lo que deben ser los énfasis de una política educativa y el contexto social y cultural en que esa política se tiene que desenvolver, con el propósito de buscar una educación con calidad, o en otras palabras, unas condiciones de calidad para una educación mejor.

El uso corriente de la expresión “educación de calidad”, implica que la calidad es una responsabilidad directa de la educación y que en últimas, la calidad es el resultado de acciones endógenas de la educación. Consideramos que esta es una perspectiva centrada en direccionar la educación sin apórtale condiciones verdaderas que le posibiliten a los sistemas educativos de los países, transformar los medios y circunstancias en que se desenvuelve la educación y la manera de buscar cómo

alcanzar sus fines. Una perspectiva distinta es la que apunta a la idea de que la calidad no es resultado directo de la educación, sino que es necesario crear condiciones de calidad para la educación; condiciones que principalmente son exógenas, sin descartar muchas de orden endógeno. De ahí, la idea de hablar de una educación con calidad, en donde la calidad no es un atributo directo de la educación y tampoco es producto o resultado de la educación, sino que es un atributo de las condiciones y medios (financieros, materiales, académicos, culturales, físicos, científicos y tecnológicos) que deben existir para que haya educación. Cuando se habla de educación con calidad, la educación es resultado de unas condiciones de calidad previas a los actos educativos; entonces, lo que debe hacer la política educativa es crear condiciones de calidad y no esperar o exigirle a la educación que dé resultados de calidad. Con este giro, consideramos que es posible avanzar en la idea de la educación como derecho: el derecho a una educación con calidad, y enfrentamos la idea neoliberal, según la cual la educación debe responder por la calidad sin contar con las condiciones y elementos que le permitan mostrar los resultados que la política de corte neoliberal espera.

### **Una primera lección parte de reconocer el derecho a la educación**

Ese es el primer hecho a resaltar. La necesidad que hay de poner en marcha una política para asegurar la extensión de la educación como un derecho y no como una mercancía o como un servicio. Este es un giro importante, trascendental y radicalmente distinto al de las políticas educativas neoliberales que hablan de calidad de la educación dependiente exclusivamente de las instituciones educativas o de los profesores, y no vislumbran que para que sea posible alcanzar unas condiciones mínimas de calidad. Hay que mejorar la calidad de vida y lograr condiciones dignas para que niños y jóvenes puedan estudiar. Es decir, primero hay que asegurar que la educación sea un derecho y luego que ese derecho sea la base para una educación con calidad.

Una verdadera política de educación con calidad no es responsabilidad exclusiva de instituciones educativas y profesores, sino de toda la sociedad, especialmente de los gobiernos y sus políticas públicas en materia de derecho a la educación sustentada con un adecuado financiamiento y organización para que la escuela cuente con condiciones dignas de vida, se constituya en ambiente protector y constructor de valores y conocimientos, es decir el énfasis se debe ubicar en propiciar condiciones y garantías para que todos los niños y niñas tengan derecho a la educación. Esta mirada desde un enfoque distinto de la política educativa, en lugar de centrarse en evaluaciones,

3 Tamayo Alfonso. *La calidad de la educación. (Entre banqueros y pedagogos). Ponencia presentada como profesor invitado en la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. Septiembre 18 de 2008. Págs. 12-13.*

• TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

– Alberto Motta –



diferencias entre el gobierno nacional y distrital en los últimos periodos. En este aspecto, la política educativa de Bogotá es opuesta a la del Gobierno Colombiano. Los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe le recortaron a la educación, salud, agua potable y saneamiento por 80 billones de pesos con las reformas constitucionales de 2001 y 2007. Por su parte, en Bogotá, en un lapso de 7 años (2004-2007 y 2008-2010), los gobiernos de la ciudad le han dedicado, de sus recursos propios, más de 25 billones para educación, convirtiéndose en la ciudad de América Latina que más invierte en educación.

Esto demuestra que es posible desarrollar una política educativa

o en la aplicación de mecanismos de control o de coacción, tiene que partir por crear la capacidad de brindar los espacios y ambientes necesarios para que primero haya calidad de vida y dignidad de la persona como condición básica para iniciar los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación. Esto implica que las prioridades de la política educativa no sean exclusivamente los resultados en pruebas estandarizadas que dudosamente tienen que ver con las posibilidades reales de niños y niñas para aprender. Por el contrario tiene relación directa con políticas generosas de financiación, de apoyo y lucha contra la pobreza, el hambre, la marginalidad y la violencia. Así pues, antes que aplicar pruebas censales externas, es primordial utilizar políticas de justicia social como condición primera para iniciar políticas de calidad. Ahí radica la importancia de entender que el derecho a la educación<sup>4</sup>, es la primera e indispensable condición para asumir el reto de la educación con calidad.

**Una segunda lección se relaciona con la financiación unida a su carácter público y estatal: la calidad cuesta**

Avanzar en la búsqueda de condiciones de calidad para la educación nos lleva a una lección importante: el derecho a una educación con calidad requiere de una amplia política de financiación. Un ejemplo de esto lo podemos ver en las enormes

que se interese por apartarse de los designios del neoliberalismo imperante a nivel nacional, y que esa voluntad resulta primordial para mantener hacia adelante una política educativa centrada en el derecho a la educación y en el desarrollo de condiciones para la calidad. Con esa importante inversión hecha en la capital, se permitió la construcción de 50 plantas físicas para nuevos colegios, mucho más grandes que los existentes hasta el momento, con otro tipo de arquitectura enfocada a generar ambientes agradables y confortables, con capacidad de ofrecer a los estudiantes la sensación de bienestar, y de percibir su estadía en el colegio en espacios físicos dignos y estimulantes para el aprendizaje. Además, una importante inversión estuvo destinada al reforzamiento, remodelación y ampliación de las sedes físicas de más de 200 instituciones educativas. Igualmente hay que destacar que la financiación directa en la construcción de infraestructura escolar estuvo acompañada por la disposición política de adoptar la firme decisión de que esas nuevas plantas físicas hayan sido entregadas para ser administradas directamente por el Estado. Con ello, podemos insistir en que la inversión debe estar claramente orientadas a ser administrada directamente por el Estado con el fin de garantizar y preservar la defensa de su carácter de instituciones educativas públicas.

<sup>4</sup> *El derecho a la educación no se garantiza de manera formal solamente con normas, ni se puede definir como lo limitado a la gratuidad o la cobertura; las normas son una base, pero por sí solas no crean las condiciones suficientes para garantizar el derecho. Definir el derecho a la educación es mucho más complejo y tiene que ver con la posibilidad real que tienen los estudiantes para su formación y acceso efectivo al conocimiento y la cultura. Sin descartar muchas otras posibilidades para abrir un debate sobre la importante definición del derecho a la educación y de las condiciones sociales que se deben generar para que éste sea una realidad. Un avance que demostró que el derecho a la educación no se puede restringir a garantizar la matrícula es la perspectiva de Katarina Tomasevski, se habló de las 4 A: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. (Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos 60º Período de Sesiones. Tema 10 Programa Provisional. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004). Quedan pues, muchas otras perspectivas por explorar para definir integralmente que es el derecho a la educación y cómo se alcanza.*

Los gobiernos de América Latina han avanzado en la cobertura educativa sacrificando la idea del derecho a educación con calidad; para los maestros de Colombia constituye un reto la conquista de políticas públicas educativas dirigidas a fortalecer la escuela a profundizar la formación integral de los bogotanos. Nosotros los docentes somos sujetos políticos, sociales y culturales comprometidos con la educación pública estatales, por eso defenderemos con la movilización el derecho a la educación gratuita, obligatoria y de calidad.



Otro aspecto a destacar es que la política educativa de la ciudad asignó la posibilidad de financiar acciones encaminadas a mejorar la nutrición de los estudiantes, su transporte escolar y la gratuidad de la educación desde el preescolar hasta el grado once. Este tipo de acciones, generan otra idea respecto al gasto público en educación, su utilidad y la importancia de apropiar recursos, que de manera creciente, estén irrigando las posibilidades para que el estado responda en la enorme tarea de garantizar otras condiciones materiales, que son necesarias e indispensables para que los estudiantes puedan dedicarse al estudio, su formación y aprendizaje, y que se pueden gestionar desde el Estado, a través de las instituciones educativas, y cuya base de desarrollo y sostenimiento es la garantía de una adecuada y siempre creciente financiación y administración pública y estatal del sector educativo.

En países como Colombia no es posible plantear que la "calidad de la educación" se puede alcanzar sin invertir en el sector (idea que pregonan los agentes del modelo de ajuste fiscal aplicado drásticamente en la educación). Un proceso hacia una educación con calidad, debe colocar en un lugar central la financiación de la educación, de manera que el sistema educativo y las instituciones educativas, cuenten con una amplia financiación para solventar las agudas situaciones socioeconómicas y las duras políticas de discriminación y marginamiento que se producen por las profundas desigualdades, inequidades e injusticias existentes en las condiciones socioeconómicas de marginalidad y pobreza en que viven muchos estudiantes colombiano y que son la base y obstáculo fundamental que impiden la realización del derecho a una educación con calidad.

### **Una tercera lección: la necesidad de gestionar otra racionalidad para administrar lo educativo**

Si nuestra preocupación esencial es no pensar la educación como resultados, sino incidir en las condiciones para lograr calidad de la enseñanza y el aprendizaje, entonces, también es

importante considerar muchos elementos y circunstancias que tienen que ver con esas condiciones, y entre ellas, el papel de la pedagogía es imprescindible. En la perspectiva de la calidad de la educación, centrada en resultados y en mediciones, la pedagogía ha sido desterrada del ámbito escolar y su reemplazo es la práctica del entrenamiento y el adiestramiento, retornado a la imposición de una racionalidad técnico instrumental que hace operativas y rutinarias las tareas de enseñanza, desconociendo las potencialidades creativas, comunicativas y de imaginación y conocimiento que son potestad de los sujetos.

En esa medida, al proponer un giro hacia una educación con calidad, es preciso señalar que las condiciones no deben ser pensadas e intervenidas por esa racionalidad instrumental, sino que por el contrario, dichas condiciones tienen que ser pensadas por una racionalidad, que guiada desde la pedagogía, asuman el interesante reto de enriquecer la práctica pedagógica con una mirada distinta a la funcionalista. Este es un giro fundamental encaminado a replantear y profundizar acciones que modifiquen sustancialmente las condiciones en que se da la enseñanza y el aprendizaje.

La educación debe decidir el tomar acciones, de carácter comunicativo, social, cultural, que le permitan la interestructuración del conocimiento y de los sujetos. De ahí, que la política educativa debe generar condiciones de posibilidad encaminadas a generar el espacio para administrar la educación con una racionalidad que permita, entre otras acciones, potenciar la lúdica, renovar los PEI, cualificar los maestros, implementar estrategias de inclusión, leer la ciudad, fortalecer la educación media, incrementar la participación democrática y definir nuevas pautas para la administración de recursos físicos y financieros, donde éstos sean utilizados a la tarea de enseñar y generar condiciones materiales sociales y culturales que generen interacción y conocimiento.

De ahí, que una política para generar condiciones de calidad para la educación, debe concluir entre sus planes y programas, estrategias encaminadas a la transformación pedagógica de la enseñanza y la escuela, fomentar la escritura y la lectura, fortalecer la enseñanza del inglés, incrementar la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en una lógica comunicativa y política no limitada a su operatividad, afectar la jornada escolar generando interacción social y cultural con el conocimiento y sin afectar los derechos laborales del docente, incidir en el clima escolar, transformar la evaluación, potenciar la autonomía escolar, propiciar la pertinencia y valorar la actividad docente. Estas acciones, si bien son muy importantes, y resulta valioso mantenerlas y desarrollarlas en profundidad, también es cierto que ellas no son suficientes sino se piensa en serio en afectar las condiciones estructurales del sistema educativo del tal forma que sean esas condiciones la base y el contexto para buscar calidad en la educación.

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

En esa medida, es necesario gestionar otra racionalidad para administrar lo educativo, es decir, otra forma de mirar y de pensar esas condiciones estructurales de las instituciones educativas. Esa racionalidad es de naturaleza pedagógica y tiene que ver con la importancia de centrar la organización y distribución de los recursos físicos y financieros con otra lógica, con una perspectiva de estar al servicio de la cultura y del ser humano. En esa medida, los recursos físicos, administrativos, económicos, financieros y materiales tienen que ser reorganizados y estar disponibles para las formas de comunicación, socialización e interacción cultural que se da en las instituciones escolares. El pensar y asumir la educación como un proyecto cultural y social, determina que los recursos materiales estén dispuestos con una lógica pedagógica y comunicativa, y no con una lógica administrativista y de racionalidad económica.

Esta otra racionalidad, implica considerar temas relacionados con las plantas físicas, la infraestructura, la dotación de materiales educativos; pero al mismo tiempo, exige pensar en las disposiciones sobre cultura escolar, jornada escolar, tiempos de enseñanza, relaciones y parámetros educativos, es decir, número de estudiantes por aula o por profesor. Todas estas relaciones son pensadas, según los criterios de la racionalidad económica eficientista y precaria, en categorías como tipologías y parámetros; pero en realidad, esta forma de asumirlas es un enorme obstáculo en la hora de pensar las condiciones para la calidad de la educación.

Es por eso que tenemos que decir que en estos aspectos puntuales, los planes de desarrollo de los últimos gobiernos en Colombia, han sido tímidos y no han hecho una ruptura que se distancie del criterio técnico y se coloque un criterio pedagógico, social, de conocimiento y cultural, como debiera ser. El hacinamiento en las aulas, el exagerado número de estudiantes por profesor, la saturación de actividades, el exceso de gerencialismo y tecnocracia en la gestión de las instituciones educativas, son esas otras condiciones que requieren ser modificadas estructural y sustancialmente. Tienen que ser pensadas en función de la comunicación, el diálogo y la necesaria retroalimentación social que debe ser primordial en el escenario educativo.

La excesiva pobreza, la marginalidad, y las múltiples formas de violencia en el país, rodean el entorno de la escuela, obligan que las políticas encaminadas a crear condiciones para la calidad de la educación, se preocupen mucho más por transformar el hacinamiento y la saturación de actividades, por condiciones sociales más dignas, de mayor convivencia y con más oportunidades de diálogo, socialización y construcción de afectos y cultura. Hoy, por ejemplo, hay una gran preocupación por la violencia que rodea el ámbito escolar, la escuela no es la causa de ésta, ni es la responsable, es

víctima; pero desde ella tenemos que empeñarnos en formar para la tolerancia y la convivencia, seremos superiores a la exclusión y desesperanza

**La cuarta lección, la importancia de mejorar las condiciones de los docentes**

Sin duda alguna, las políticas del orden nacional, no han hecho más que menoscabar y deteriorar las condiciones y la calidad de vida del magisterio colombiano. Hay que decir que estamos muy lejos de tener una política que haga de la situación laboral de los maestros un proceso indispensable encaminado a crear condiciones para una educación de calidad.

Es crucial insistir en que las actuales circunstancias para el ejercicio de la docencia no son las más idóneas para lograr que la profesión docente esté al servicio de una educación con calidad. El neoliberalismo, equivocadamente torna precaria la labor docente, la desacredita, la desprestigia, empobrece su calidad de vida y su rol intelectual, al mismo tiempo y de manera injusta, la responsabiliza de todos los males que aquejan a la educación. Además de todo eso, pretende hacer creer que la evaluación se pueda utilizar como mecanismo de presión para transformar la función del docente. Con eso lo único que logra es instrumentalizar más la profesión e incrementar la desmotivación del profesorado y su insatisfacción con sus condiciones laborales. Una educación con calidad también es el resultado de una acertada y rigurosa formación inicial y permanente de los educadores basada en los conocimientos académicos y pedagógicos en Escuelas Normales y Facultades de educación; es indispensable un escalafón que estimule el estudio la investigación y en general la producción académica que permita el establecimiento de un salario profesional junto al reconocimiento social que se merece la carrera docente y los maestros.

El examen de la calidad y las lecciones que nos dejan los análisis juiciosos de la realidad, son la muestra de que otra política, otras ideas y una decidida voluntad política por la defensa de la educación pública, son condiciones indispensables para que la educación sea un derecho y no mercancía. Los gobiernos de América Latina han avanzado en la cobertura educativa sacrificando la idea del derecho a educación con calidad; para los maestros de Colombia constituye un reto la conquista de políticas públicas educativas dirigidas a fortalecer la escuela a profundizar la formación integral de los bogotanos. Nosotros los docentes somos sujetos políticos, sociales y culturales comprometidos con la educación pública estatales, por eso defenderemos con la movilización el derecho a la educación gratuita, obligatoria y de calidad.

# El diálogo pedagógico: medio generador de actores sociales<sup>1</sup>

Luís Alfonso Ramírez Peña<sup>2</sup>



— Alberto Motta —

Considero necesario hacer una crítica a los procedimientos actuales para el logro del enfoque educativo denominado por el gobierno nacional: “*el aseguramiento de la calidad de la educación*” y, presentar, una alternativa metodológica fundamentada en el énfasis en la pedagogía y, específicamente, en una propuesta de diálogo pedagógico. Para el cumplimiento de este cometido, presento, primero, los criterios fundamentales de la concepción de calidad utilizada por el gobierno; luego, muestro la pedagogía como un medio importante en el logro de la calidad deseada; y en una tercera parte, se argumenta en defensa de nuestro concepto de calidad de educación y el modelo pedagógico requerido para lograrlo.



## 1. Preliminares de los cuestionamientos a la calidad de la educación en Colombia

En nuestro país se hace alarde de las revoluciones educativas pero se ocultan sus resultados negativos emanados de los mecanismos de control y evaluación generados por sus mismos actores. Y hasta se podría aceptar que evaluar los resultados de una revolución es tarea imposible en el corto tiempo, pero en Colombia ya son visibles algunos efectos negativos de los cambios de la apariencia; la verdadera transformación de la esencia, que se suele manifestar positivamente con el transcurrir del tiempo, es casi seguro que no aparecerán. En el caso colombiano, con una observación a primera vista, por ejemplo, del diseño de exámenes para los estudiantes que acceden a la Educación Superior, se puede prever que se está produciendo una in-

1 Conferencia en el Encuentro internacional de Educación e Investigación en Barranquilla, organizado por la Asociación de Supervisores de Educación y la Secretaría de Educación del Atlántico, en Octubre de 2010.  
2 Doctorado en Literatura, y en Educación. Autor de los libros, *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Profesor visitante de la Maestría en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, y de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y del Instituto Caro y Cuervo. Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua, y presidente de la Asociación Philohelenica de Colombia. Correo electrónico: [luisalfonso5@yahoo.com](mailto:luisalfonso5@yahoo.com).

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

volución antes que una revolución. Las preguntas naturales que surgen ante estas supuestas revoluciones de la educación y sus resultados, son, entre otras: ¿Cuál es el concepto de calidad de la educación que ha orientado sus posibles transformaciones? ¿Han sido adecuados los medios utilizados para lograr una calidad de la educación que responda a las necesidades de nuestras culturas, y de la sociedad colombiana? ¿Cómo se puede responder y qué alternativas se presentan a estas condiciones en que se encuentra la actual educación colombiana? ¿Estamos condenados a seguir en lo mismo, acentuando apenas, los mecanismos de control y de evaluación?

En general, nuestro interés, es resaltar la importancia de los enfoques pedagógicos, y por el otro, presentar a la discusión de los lectores, un procedimiento pedagógico, que antes que modelo, sirva de medio para convertir a los estudiantes en sujetos de su propia formación y a los profesores, en investigadores para el cumplimiento de su labor de docentes. Este objetivo busca reconocer la infinitud del conocimiento, y el carácter siempre relativo de su transmisión. Resulta sí, más efectivo para la educación, la apropiación de los medios y procedimientos para entender y conocer críticamente, que los métodos de memorización, aprendiendo datos y resultados de conocimientos.

(OCDE). Pero el gobierno ha reducido sus programas para mejorar esa directriz, al control para el aseguramiento de la calidad. Lograr calidad en la formación, para el gobierno, es constituir un individuo con capacidades y habilidades para actuar productivamente. Para exigirle a las instituciones educativas el seguimiento y cumplimiento de unos medios de control, que aunque algunos han sido considerados voluntarios, tienen otros mecanismos de presión para someterse al cumplimiento de la concepción de calidad. Esta función es cumplida por las diversas pruebas, exámenes y requisitos a que es sometido todo el sistema educativo. En todo este aparataje de controles sólo se busca comprobar la capacidad de repetir y aplicar y no la capacidad creativa y de crítica<sup>4</sup>. Es decir, se ignoran los sujetos estudiantes como actores responsables de sus conocimientos, partícipes y críticos de sus propios procesos sociales; incluso, a los maestros se les considera simples administradores de los saberes necesarios para el desarrollo de las habilidades. Y a todas estas, no hay un programa para que los procesos educativos den los resultados esperados, no capacitan suficientemente a los profesores, ni se fortalecen las condiciones mínimas que impulsen al profesor a dedicarle sus mayores esfuerzos a mejorar la calidad.

Para un examen más directo de las condiciones precarias del sistema educativo colombiano cabe tener en cuenta:

### 2. Frustraciones de la calidad de la educación para la productividad<sup>5</sup>.

El concepto de calidad de la educación utilizado frecuentemente en los programas de gobiernos ha desatado críticas a sus realizaciones, no se debate en profundidad; tampoco ha recibido contrapropuestas del sector público o privado para adelantar programas que garanticen efectivos y profundos cambios, especialmente, en los modos de avanzar en el desarrollo de la investigación científica, en la participación política, y de la capacidad creatividad y participativa en general de la población colombiana. Sin embargo, sí ha habido, implícitamente, un compromiso con la definición de los fines de la educación para buscar resultados armonizados con los conceptos de calidad exigidos por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

#### a. Los resultados de las pruebas o exámenes practicados por el mismo gobierno y los estudios en cifras de los organismos regionales interesados en el desarrollo de la calidad de la educación

En estos resultados ni siquiera se muestra el logro de la calidad de la educación definida y buscada por el propio gobierno, como lo demuestran las cifras de los resultados de las pruebas nacionales, y los estudios comparativos internacionales entre los que se compara a Colombia con los países más desarrollados del mundo por las pruebas PISA<sup>5</sup>, y con los Latinoamericanos, por los resultados de las pruebas de Factores Asociados al Logro Cognitivo, realizadas por UNESCO para América Latina.

3 Estos conceptos de la calidad de la educación en Colombia son derivados de una investigación documental realizada para mi tesis doctoral en educación, en Newport University, titulada "El diálogo como propuesta pedagógica. Implicaciones para el caso de Colombia".

4 Cabe examinar los tipos de preguntas de la última Prueba de Estado para ingreso a la Universidad, por ejemplo, de Inglés son preguntas del enfoque estructuralista en que se presenta una frase para que se llene un espacio vacío y para la cual se dan las opciones; el de lenguaje con selección del sinónimo adecuado a un contexto en el enunciado; o el reconocimiento de una palabra clave en un texto de Filosofía. Ejemplos que muestran el interés por la comprensión y retención de memoria o para reconocimiento datos de las lecturas.

5 Las pruebas PISA son resultado del proyecto adelantado por la OCDE con el fin de garantizar el mejoramiento de la calidad de la Educación en los países desarrollados, pero aplicados al resto de países. Son pruebas para comparar estudiantes de todos los países participantes en conocimientos y habilidades en las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y solución de problemas.

**Agrupamiento de países según la diferencia del promedio nacional con la media regional en cada área y grado evaluados<sup>6</sup>.**

País	Clasificación Global	Mat. 3°.	Lectura 3°.	Mat. 6°.	Lectura 6°.	Ciencias 6°.
Argentina	III	III	II	II	III	IV
Brasil	III	III	III	III	II	-
Chile	II	II	II	II	II	-
Colombia	III	III	II	III	II	III
Costa Rica	II	II	II	II	II	-
Cuba	I	I	I	I	II	I
Ecuador	IV	IV	IV	IV	IV	-
El Salvador	IV	IV	III	IV	IV	IV
Guatemala	IV	IV	IV	IV	IV	-
México	II	II	II	II	II	-
Nicaragua	IV	IV	IV	IV	IV	-
Panamá	IV	IV	IV	IV	IV	IV
Paraguay	IV	IV	IV	IV	IV	IV
Perú	IV	IV	IV	III	IV	IV
R.Dominicana	IV	IV	IV	IV	IV	IV
Uruguay	II	II	II	II	II	II

Cuadro en el cual se puede observar la ubicación única de Cuba en el primer grupo, y Colombia en el tercero, compartiendo con Brasil y Argentina pero en una ubicación menor que los países del segundo grupo: Uruguay, México, Costa Rica, y Chile.

**b. La capacidad crítica y política de los ciudadanos**

Esto se nota en la indiferencia generalizada frente a la responsabilidad que se tiene como ciudadano, la poca actitud examinadora del manejo de las responsabilidades del Estado, los bajos rendimientos y participación en la creatividad científica, la producción artística, y los grandes conflictos de violencia en los sectores juveniles. Además de las grandes dificultades de relación entre los integrantes de las comunidades, incluso con el profesor y las dificultades éticas de los gobernantes y de muchos de los actores de la vida cotidiana. Llama la atención que los últimos gobiernos han incluido en sus programas la necesidad de enfocar la educación a la búsqueda de la paz, pero como se ha podido notar, se ha logrado todo lo contrario, incrementar la guerra.

No se advierte que se haya logrado, por el sistema de educación oficial, generar ni siquiera un profesor y unos alumnos con suficientes habilidades para repetir y retransmitir, menos

para dudar y proponer. El resultado es una sociedad con poca capacidad para entender lo que les está sucediendo; los gobernantes no cuentan con una masa crítica que les cuestione, les vigile y les exija cumplimiento de sus promesas; y los medios masivos de comunicación aprovechan esa condición para hacer creer en la validez de sus propios intereses.

**c. El concepto de calidad utilizado**

El concepto de calidad está enmarcado en los conceptos de eficiencia y eficacia. El mayor ahorro posible con el mayor número de estudiantes. Los profesores son reubicados y se cierran aulas de clase para garantizar que cada uno tenga un número considerable de estudiantes sin importar la calidad de su formación. El sistema ha mantenido la exigencia de la educación por competencias o habilidades para tener un buen desempeño en el sector productivo; orientación que se ha convertido en la base de la educación y un medio de intervención y control directo de la educación en todos los niveles.

6 Fuente: UNESCO, LLECE, Laboratorio Latinoamérica de Evaluación de la calidad de la Educación. Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe., Santiago de Chile, 2010.

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

La educación por competencias busca garantizar el aprendizaje de unos contenidos para ser repetidos en los exámenes del Estado. Dicho enfoque que no da margen para ninguna creatividad, ni crítica, o por lo menos, para desarrollar habilidades para pensar, según la orientación de la misma OCDE: "capacidad para analizar, razonar y comunicar efectivamente". Esta información recibida por los estudiantes y repetida hasta por los mismos profesores se ha convertido también en factor de competencia entre las instituciones escolares, y especialmente, entre la educación privada y la pública<sup>7</sup>.

La calidad se reduce al contenido de los saberes transmitidos sin ninguna consideración del medio social y familiar en que viven y crecen los estudiantes, y menos, los conflictos de las historias de vida constituidas por cada uno. Esto se entiende porque el desarrollo de los países creadores de esta orientación implica un adecuado estatus de vida y allí han detectado que la educación debe responder a las exigencias del sector productivo para que los provea de personal con habilidades suficientes para desempeñarse con eficiencia. Esto es contrario a nuestros países, a cuyos estudiantes no les esperada ningún empleo fijo<sup>8</sup>.

**d. El modelo pedagógico implícito**

El modelo pedagógico implícito y sin discusión, es el tradicional de transmisión de conocimientos y la repetición en las pruebas aplicadas por los profesores y en los exámenes de Estado.

Implícitamente, los maestros y padres de familia han aceptado que la educación consiste en procesos de transferencia de verdades y conocimientos de un profesor a sus alumnos, carentes de la información. Con este presupuesto de relación de quien sabe y no sabe se establecen relaciones de poder. Así el profesor se dedica a enseñar y el alumno debe aprender. Y, como se trata de procesos de repetición e imitación, el alumno hace y dice lo ordenado por el profesor, y se controla a través de las evaluaciones, creando tensión entre dominante y dominado en una relación en que el alumno ve el conocimiento como mundos ajenos y sin ningún interés ni importancia para su vida.

La organización de los saberes constituye un currículo estático y único, tal como lo define Kusik, citado por Giroux:

*"El postulado convencional pretendería que el currículum de una escuela representa un cuerpo de conocimientos consensuado por el equipo directivo del centro y aprobado por el resto de la comunidad y por las autoridades del distrito medianamente informadas; de acuerdo con este postulado, el currículum reflejaría el mejor pensamiento posible acerca de lo que los jóvenes necesitan para tener éxito en nuestra sociedad"*<sup>9</sup>.

La más avanzada organización y sistematización de esta educación basada en el conocimiento y su transmisión para ser repetidos por los estudiantes, comprobables con las evaluaciones, ha sido la educación por objetivos, ampliamente criticada por los investigadores de la educación.

**e. El aislamiento de la educación**

La educación se encuentra aislada de los procesos sociales y políticos del país, y de los ambientes y condiciones locales en los que transcurre la cotidianidad de los estudiantes en convivencia con el bloqueo mediático, los grupos y pandillas, los cuales influyen más directamente en los comportamientos de los estudiantes. Esta educación abstrae al estudiante de su realidad, de los problemas sociales y de su condición cultural y social.

Las consecuencias de esta educación es la creación de ambientes hostiles al profesor con reacciones indiferentes y desinteresadas de los estudiantes, incluso de la dificultad de aprendizaje por la falta de atención y de memoria. Esta capacidad de recordar, de activar la memoria, es el medio más efectivo y útil en el cumplimiento de los objetivos transmisores de conocimientos del profesor, y de transformación de los niveles de conocimientos medibles y reconocibles en los diferentes sistemas de evaluación. Pero estos conocimientos son recibidos como datos aislados que no le permiten al estudiante establecer relaciones, ni entre los mismos datos, ni encontrarle implicaciones sociales y culturales, y menos relación o importancia alguna para su grupo y para consigo mismo. No es raro que el estudiante, en cada nivel de formación escalado, no detecte profundización, o por lo menos, una acumulación de datos relacionados y coherentes, sino la recepción de nuevas informaciones cuando los otros ya han sido olvidados. Lo único que no se olvida, en esta

7 *Al respecto merece atención un documento elaborado por José Luís Piñeros titulado Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2010, patrocinado por la Fundación "Educación un Compromiso de todos" y publicado en 2010, en el cual se muestra la superioridad de la calidad de la educación privada respecto a la educación pública.*

8 *Es interesante, al respecto, la investigación de Martín Carnoy (2010) y publicada en el libro La Ventaja Académica de Cuba, en la cual se encontró que Cuba ocupa el primer lugar entre todos los países latinoamericanos en calidad de la educación, mientras que Colombia se ubica en un grupo que ocupa el tercer grupo, con un puntaje casi igual que la media. Las razones para este primer lugar de Cuba, son el gran interés del Estado por la educación y el ambiente en que se forman: sus padres tienen un buen nivel de formación; están acompañados de un ideal de futuro y, sobre todo de plena y adecuada combinación de teoría y práctica, y que como se derivaría del pensamiento de Aristóteles, es una educación práctica pero en el sentido de praxis, acción transformadora del mismo sujeto actor.*

9 *Giroux, Henry, (1990), Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, Pág. 129.*

educación, son aquellos datos o procesos que se deben repetir para lograr el aprendizaje de otros datos: las letras y su pronunciación, y los números y algunas de sus operaciones.

El problema que enfrenta hoy en día la educación no es que muchos jóvenes sean indisciplinados, que tengan bajo rendimiento en las evaluaciones, o que el profesor se tenga que imponer con medidas fuertes de control con castigos y fracasos escolares, sino los resultados pobres en saberes, éticos y de personalidad que fluctúan entre el entregarse al consumismo, al arribismo y al acomodamiento, a problemas de existencia. Son muchos que no encuentran razones para estudiar y consideran a sus maestros como la representación de la autoridad para el control y la disciplina; muchos fuertemente influenciados por sus propios grupos de colegas o del vecindario, la televisión, la música y la Internet. Esto se agrava en la educación pública en la cual se advierten las consecuencias de la presencia frecuente de las grandes desigualdades y las diferencias sociales y de complicados ambientes familiares.

Las respuestas presentados a los graves problemas de calidad, sin ninguna discusión y claridad acerca de las implicaciones al respecto, han sido medidas sin ninguna trascendencia como la Promoción Automática, y su posterior derogatoria; y en el Distrito Capital de Bogotá, una nueva redistribución por áreas, como si las dificultades de la educación dependieran de la inadecuada distribución de saberes y no de los procesos pedagógicos, aspecto éste que ni en el Ministerio, ni en Bogotá tuvieron en cuenta. Esta consideración de la educación como transmisión de saberes, también es parte del interés de los organismos internacionales. UNESCO, cree que los objetivos de la educación se cumplen cuando se presentan buenos resultados en desarrollo de conocimientos, especialmente, en lectura, en matemáticas y en ciencias. Recomiendan en un informe de Factores Asociados al Logro de los estudiantes de América latina y del Caribe<sup>10</sup> que: *“Se debe repensar la preparación inicial docente para que se fije como objetivo formar profesores capaces de promover el aprendizaje entre todos sus estudiantes”*; y más adelante, cuando presentan recomendaciones para la formación de los profesores, se afirma: *“una formación que combine acompañamiento en la escuela para el mejoramiento de las prácticas en el aula con el fortalecimiento de saberes disciplinarios y su didáctica”*<sup>11</sup>. Lógicamente, no se ha considerado la discusión y el cambio porque eso implica, piensan los gobernantes, mayores costos: preparación de los profesores, y mayor autonomía responsable de profesores y estudiantes.

### 3. Pensar la calidad de la educación desde la perspectiva humana y social

Contrario a esta concepción de calidad basada en la productividad, creemos en la mejor calidad cuando el proceso de educación, en todos los niveles, apunta a la transformación y generación de un ser persona, ciudadano y a un conocedor con pleno control de saberes acerca de su medio, especializados y pertinentes a sus necesidades. Es decir, cuando se logra constituir personas capaces de ser agentes de sus propios procesos, de entender a sus grupos sociales y contribuir a su transformación; en últimas, cuando conocer no se reduce a los contenidos objetivos del pasado como memoria; sino a descubrir las otras voces y el sentido de los sinsentidos, para entender su propia ubicación social y su propia responsabilidad para con ella. Y no se trata de conocer datos de la cultura, o de la sociedad, el enorme cúmulo de conocimientos y la inutilidad garantizada de su retención. El mejor resultado de la educación se presenta cuando se aprende a buscar; a ser actor decidiendo qué conocer, obteniendo conocimientos y valorándolos, seleccionándolos y aplicándolos. Esta conversión de una educación en la que los estudiantes son apenas testigos y recipientes de su formación, a una educación de sujetos para sujetos, comienza con un cambio radical en el enfoque pedagógico.

Es claro que para la transformación del enfoque de la educación se requieren decisiones políticas y normativas del Estado que permitan mejorar la infraestructura física y tecnológica de las instituciones escolares, pero ante todo a dignificar la profesión docente, a mejorar las condiciones de vida de los profesores con salarios justos y respetando sus derechos gremiales, y con apertura efectiva a la discusión con los mismos, las comunidades locales y con los académicos. Pero el otro impulso importante para el cambio, depende de la actitud pedagógica del profesor, de sus procedimientos y acciones que realice para cumplir con la misión de ayudar a educar, de su discurso pedagógico. Ese es el tema que abordaremos en el resto de esta exposición.

Insisto en criticar la falta de interés o la indiferencia total ante los procesos pedagógicos por parte de los mismos docentes por los directivos y las autoridades de la educación. Los cambios, las transformaciones de la educación o las revoluciones educativas, como se llamaron recientemente, se han interesado en los contenidos, en el qué enseñar pero nunca, en el cómo hacerlo. Nuestra educación, siempre dependiente de los paradigmas externos del conocimiento sin expresión de nuestras realidades y necesidades educativas, ha creído que para el mejoramiento de la calidad basta con

10 Este fue un Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación con el apoyo de UNESCO en el que se comparó la calidad de la educación en estos países, incluida Colombia. Cuba está en el primer lugar como parte del grupo I, mientras Colombia está en el grupo III.

11 UNESCO, Op. Cit. Pág. 128.

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

los cambios de los contenidos y los temas: primero con educación ilustrada para informar ampliamente a los estudiantes de una cultura occidental, y luego para preparar en las habilidades y competencias necesarias en una actuación productiva y eficiente. Las escasas discusiones de los modelos pedagógicos en el país han sido labor de pensadores e investigadores aislados, de las organizaciones sindicales, y de algunas universidades. Ni siquiera en las facultades de educación, ni en los nuevos programas de maestrías y doctorados, este tema se convierte en objeto de investigación. Todos siguen convencidos de que la función principal de la educación es conocer y no criticar la orientación por contenidos, como lo determina la exigencia oficial, so pena de no ser aprobados y acreditados en los exámenes y reconocimientos del Estado.

Una pedagogía más humana y social se justificaría con unas estrategias con las cuales el docente buscara convertir al estudiante en un ser educado con las suficientes condiciones de un ciudadano crítico, una persona auténtica, y con un dominio de conocimientos que los pueda sustentar. Esta orientación pedagógica depende de la concepción dominante de qué es el conocimiento, cómo se enseña, y lo más importante, el sentido de la educación. Entre los griegos, por algún tiempo, en la época clásica, se consideró la educación como proceso global que incluía el arte, la filosofía, y la política, como *paideia*. El conocimiento de la cultura estaba al servicio de la formación permanente de un ciudadano: se cumplía y se obtenía en cualquier de los espacios públicos, en los foros y en las asambleas, en el arte, la tragedia, y naturalmente en la institución escolar. En la historia de la humanidad se ha visto que la formación de las personas es permanente y no tiene un solo lugar, hasta el punto de que, hoy, la escuela es desplazada por las nuevas tecnologías de comunicación, aunque con unos efectos graves para la capacidad creativa y crítica de los individuos.

Actualmente, se enfrentan la educación escolar y la formación recibida en el medio familiar, grupal, prioritariamente, con la formación recibida de la televisión y la Internet. Los discursos y mensajes recibidos de estos medios crean en el estudiante, cuando éste no se encuentra en capacidad de leerlos críticamente, una cultura de la liviandad e irresponsabilidad que lo lleva a prevenirse y hasta a rechazar el discurso académico de la escuela. La familia, por su grado de formación, sus dificultades económicas, las relaciones de pareja, también puede contribuir en orientar y crear una personalidad del estudiante favorable o desfavorable a la formación escolar. Así, al no poder negar la importancia de las influencias y la participación externa en los desarrollos de la educación de los educandos, es necesario integrar los procesos sociales externos del medio en que viven los estudiantes, en diálogo con los desarrollos pedagógicos en la escuela.

**4. El diálogo pedagógico en la constitución de sujetos responsables**

¿Por qué entonces una pedagogía del diálogo y no la educación reproductiva? ¿Por qué una pedagogía para formar sujetos sociales? ¿Qué es una pedagogía del diálogo? Una pedagogía del diálogo es posible cuando los actores del proceso educativo interactúan entre ellos en las acciones, en los desarrollos de los saberes y las actitudes de cada uno; es enseñar y aprender sustentando y argumentando. Es razonar antes que decidir y decir.

El diálogo significa una búsqueda de la alteridad con la cual me construyo y contribuyo a construir al otro. El diálogo es una búsqueda de entendimiento del otro para que el otro me entienda. Y entender al otro entendiéndome por el otro, es entender las coincidencias y las diferencias en saberes, en las condiciones y ubicaciones sociales, y hasta en nuestras propias personalidades. Somos diferentes porque, aunque cada uno, pertenecemos a un deber social, individualmente, tenemos unos dominios de saberes, unas experiencias sociales y hemos forjado una cierta identidad que nos caracteriza. Sin embargo, no todos somos concientes de esa condición en que se vive, ni podemos entender las razones de tales circunstancias y nuestras actuaciones resultan irracionales, muchas veces, espontáneas y agresivas; desconociéndonos, y desconociendo al otro.

Por eso, la función de la educación es buscar actores originales en los estudiantes y en los mismos profesores, lo cual implica lograr agenciamiento pleno en el desarrollo del conocimiento, de una ética social; y de una autonomía y libertad, responsables. Esos son los alcances de la pedagogía del diálogo. Esta pedagogía se desarrolla en actos de comunicación, principalmente entre maestros y estudiantes, y en el que se propone la transformación responsable en cada uno de los actos y esferas de sus vidas. Para ello, se requiere que el uno reconozca al otro; comenzando por la actitud inicial y permanente del profesor hacia los estudiantes, hasta lograr su reconocimiento por parte de estos. Esto le exige al profesor una fuerte concientización de su responsabilidad como maestro en el reconocimiento de su función de orientador de seres humanos con ilusiones y ansiosos de mejorar su modo de vida y la de los demás; de lo que debe y puede hacer para influir en la creación y transformación de sus alumnos en responsables y activos partícipes de su propia educación.

El diálogo pedagógico no es una simple conversación. Exige responsabilidad e inclusión del otro en lo que se dice, creando espacios y condiciones para que el otro actúe con una actitud de apertura similar. En el caso del estudiante, aunque no tenga las mismas condiciones por sus dominios de conocimiento y los intereses en volverse sujeto, es el profesor quien tiene la responsabilidad de ayudarlo a crear interés y deseos de corresponder porque lo entiende, al entender su

propia condición, su propio ser. Para esta misión se requiere sentir placer por el cumplimiento de su misión y como dice Freire (1993), es necesario sentir amor por el otro. Y debe creer en el futuro, confianza y esperanza en que el otro crea en su futuro en el desarrollo de su propia formación, contrariando así, los resultados de una educación no dialógica:

*Mientras en la práctica bancaria de la educación, anti-dialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él; en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es depositado, se organiza y se constituye en la visión de mundo de los educandos, en la que se encuentran sus temas generadores<sup>12</sup>.*

Desde esta actitud dialógica se produce y genera en el profesor y en el estudiante, desarrollos de entendimiento, crítica, integración y transformación con el ordenamiento y los grupos sociales, con los avances y modos de buscar el conocimiento, y la construcción del propio ser. Ante todo, se propone constituir sujetos actores de sus procesos educativos y de actuación en la vida social y el aprendizaje y la utilización de conocimientos y saberes que trasciendan, antes que nada, la inmediatez en la información

Para una plena interacción dialógica en el aula de clase se requiere asumir actitudes específicas con el enfoque del conocimiento y los saberes, y con respecto a la perspectiva creada en la enunciación de lo que se dice y hace, con presupuestos como los siguientes:

1. Se requiere asumir y estar convencido de que no hay verdades definitivas, que el conocimiento se construye permanentemente, y que nadie tiene la última palabra, aunque algunas autoridades académicas hayan avanzado más en su búsqueda. El profesor tampoco tiene la última palabra, apenas tiene versiones y, ojalá, con argumentos que sirvan para sustentarlas. Es imprescindible reconocer la existencia de otros enfoques, otras versiones con sus características y argumentos propios.
2. En razón de lo anterior, se requiere superar la simple comprensión cuando el conocimiento es asumido como una repetición de una supuesta realidad inexistente; se requiere leer la realidad dudando de su apariencia y buscando siempre las más ocultas explicaciones. Las recomendaciones de desarrollar la comprensión deben ser superadas por la interpretación y la explicación, buscando razones y justificaciones.

3. Es imperativo que el proceso pedagógico no se limite al desarrollo y adquisición de saberes de los textos, que generalmente, son reminiscencia incuestionadas del pasado de la cultura. Es necesario integrar en el conocimiento, también la esfera social y política en que se desenvuelve la vida escolar y el medio en que vive el estudiante y su familia, además de poner en evidencia las subjetividades y particularidades de los estudiantes. En ese encuentro escolar se relacionan la cultura, la subjetividad de profesores y estudiantes, y la sociedad en su organización y distribución de roles y poderes. No es posible marginar a los jóvenes del conocimiento de las razones de su pobreza, o de las explicaciones de tanta injusticia, incluso de entender el origen de su rebeldía, su indiferencia y falta de crítica y de participación en los procesos democráticos.

4. Las informaciones, los estudios, las investigaciones, las lecciones y tareas, las exposiciones y las clases, incluso las sanciones y las normas, deben ser argumentadas con las razones y demostraciones que le den cabida a contra-argumentaciones. En esta actitud discursiva no se acoge ninguna imposición o dogmatismo, y constituye el medio para hacer efectiva la responsabilidad y ética del estudiante y del profesor.

5. El discurso pedagógico, al ser argumentativo, es dialógico en cuanto la didáctica se desarrolla con base en preguntas y opiniones para responder con propuestas de solución a los temas y problemas que se hayan seleccionado y que puedan surgir en la discusión. La clase es un momento de diálogos entre el profesor y los estudiantes, entre estos mismos, y como resultado de los diálogos que han tenido con las lecturas, la Internet, la televisión, los padres de familia, sin buscar, el cierre del discurso. Ya no será una clase narrativa y monológica en la cual el estudiante se limita a oír y repetir lo dicho por los profesores, lo que enseñan los padres de familia y lo aprendido de los medios masivos de comunicación. Las tareas ya no son copias de los libros sin entenderlas ni poderlas explicar.

La acción pedagógica dialógica se desencadena por procedimientos argumentativos de cada uno de los intervinientes y procesos de interpretación, no de copia ni de imitación. Cada uno afirma algo pero tiene sustentos o las explicaciones y razones que lo acercan hasta donde es posible a la verdad. Por eso, su modalidad es de creencia, contraria a la afirmación definitiva, y al dogmatismo. La humildad que debiera ser uno de los valores de la educación y reclamada por Freire, es el reconocimiento del inacabamiento del conocimiento, pero también los límites a que están sometidos los saberes de cada uno de los intervinientes: maestros y estudiantes. Pero, al fin y al cabo, el

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

objetivo del diálogo pedagógico, no es acumular conocimientos sino aprender a dudar, a emocionarse buscando conocimientos, y a fijar puntos de vista que se puedan sustentar.

Argumentar obliga al estudiante, o al profesor, a ser actor de sus discursos, a no afirmar sin la seguridad de sustentación, a no ser un mecánico repetidor de la voz de los demás. De igual manera, para entender al otro en el diálogo se requiere acceder a los motivos y razones evidentes y de antecedentes que pueden explicar el comportamiento. En concreto, una clase es una serie de actos de discusión, de argumentos y contraargumentos a partir de los temas y problemas del medio social en que se vive, de los aspectos culturales definidos como pertinentes para el caso, y hasta donde sea posible, de la situación personal de los estudiantes. No se está creando sabios, se está pensando en ciudadanos conscientes y partícipes reales de sus grupos, sectores, ciudades, naciones y del mundo. Se está pensando en personas capaces de responder por sí mismas y expresar sus deseos, imaginarios sentimientos y enfrentar las frustraciones, así como mantener una búsqueda permanente de explicación a los problemas del conocimiento que le interesan, hasta poseer los medios adecuados y suficientes para investigar y comunicar sus resultados. Esto lo expresaba Giroux, cuando decía *"Aquí está en discusión el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje de la recitación canonizada por la autoridad y lo haga por un enfoque que permita a los alumnos hablar a partir de sus propias historias, recuerdos colectivos y voces, y que cuestiona los fundamentos que construyen y legitiman el conocimiento y el poder"*<sup>13</sup>, o como lo presentaba Freire: No es transferir conocimientos sino conciencia de inacabamiento, y el reconocimiento de estar condicionado; pero es también respeto a la autonomía del ser del educando, buen juicio, humildad y tolerancia<sup>14</sup>.

La pedagogía del diálogo, presentada aquí es una reacción y alternativa a los procesos pedagógicos orientados con un profesor mediador de instrucciones oficiales y textos, cuya relación con los estudiantes se justifica en la autoridad y el poder de transmitir conocimientos y exigir su repetición en los sistemas de evaluación; conocimientos sistematizados y puestos al servicio de unas competencias con saberes útiles a su integración al sector de la producción. Por el contrario, una pedagogía de diálogo busca convertir a docentes y estudiantes en actores de una búsqueda permanente de conocimientos y no solamente de los mundos pasados, sino de su situación y ubicación social, y de su propia identidad como individuo y como persona. Una educación que debe llevar a entender y ejercer la equidad y la justicia social pero, en términos de existencia, debe conllevar a un reconocimiento y respeto de la diferencia con las otras personas y las otras culturas.

La originalidad de esta pedagogía del diálogo, aunque inspirada en los ideólogos de la Pedagogía Crítica, P. Freire, H. Giroux, P. McLaren y S. Grundy, consiste en proponer un curso pedagógico, con las prácticas discursivas en el cumplimiento de la tarea de educar sobre la base de la interacción. Interacción dialógica no en el sentido paternalista, ni en el dejar hacer, sino en el sentido dialéctico, en el que se enfrentan voces con puntos de vista diferentes. Para ello, el profesor y los directivos escolares crean las condiciones necesarias para el diálogo permanente, y éste, solamente se produce cuando se encuentra un par válido porque lo escucha y le responde, pero igualmente porque se encuentra con dudas, cuestionamientos, críticas, capacidades de responder, de interrogar.

### 5. La investigación en la pedagogía del diálogo para aprender, entendiendo y criticando.

La actitud de búsqueda permanente del conocimiento debe reflejarse en los modos de construir y desarrollar el currículo. Al aceptar que el currículo lo constituyen los saberes, procedimientos y medios necesarios para el cumplimiento del proceso educativo, este debe ser un proyecto de investigación de los maestros desde donde se validan hipótesis permanentemente, con la vinculación directa de los sectores sociales y comunales, y, especialmente, con las familias, con quienes conviene discutir sus responsabilidades en la nueva actitud creativa y participativa de los estudiantes.

Una clase es un espacio de diálogo de problemas y temas que han sido discutidos y acordados con los demás profesores y los directivos, y como parte del gran proyecto institucional. Para la elaboración de este proyecto, se han realizados diálogos con conocimientos y saberes pedagógicos, con la comunidad y los padres de familia, el conjunto de directivos, todos los profesores, y con estudiantes. La aplicación y la invalidación del proyecto, delimitando e integrando saberes y acciones, es hecha, también, por el conjunto de la comunidad porque es ante todo transdisciplinar, integral, e intercultural.

Para impulsar la actitud investigativa, conviene tener en cuenta:

- A** *La actitud y la capacidad para investigar* comienzan con la capacidad para dudar, interrogarse acerca de las causas de las acciones normales y anormales. Ventaja de algunos educandos con hogares cuyos padres dialogan frecuentemente sobre las cosas que suceden en el diario vivir. Una pedagogía para la investigación se crea cuando esta se orienta a la interrogación, a la duda, no solo en el estudiante sino en el maestro. Aunque es una orientación a procesos preliminares de investigación, es necesario desarrollar procesos de subje-

13 Giroux, H. (2003) *Pedagogía y Política de la esperanza*, Barcelona. Ed. Paidós. Pág. 224.

14 Freire, (2006) *Op. Cit.* Pág. 224.

tivización, es decir, convertirse y convertir a sujetos recipientes de conocimientos, sometidos dóciles, indiferentes a los acontecimientos de su medio, en actores de su formación, conocedores críticos, ante todo de su medio.

Esta perspectiva y compromiso del profesor como investigador lo convierte en auténtico sujeto de su práctica pedagógica, contribuyendo así a la formación indagadora de los estudiantes porque lo compartido con ellos, son más los interrogantes que las respuestas definitivas. Y los temas y los programas del currículo son acordados en investigaciones previas del medio escolar, como lo propone Freire; y el mismo desarrollo curricular antes que un plan de trabajo, debe ser un proyecto de investigación en el que los profesores y estudiantes sean, a la vez, sus sujetos y objetos. Cada jornada y periodo escolares deben dar resultados que permitan entender mejor el proceso para proponer nuevos proyectos siempre en función de conseguir los mejores resultados. Los estudiantes se sentirán más comprometidos y seducidos a interrogarse y a discutir sus propios problemas, y por lo menos, a entenderlos, lo cual sería el mejor marcador de una buena calidad de la educación. Precisamente este criterio es expresado en Stenhouse:

*"Y la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una amenaza de herejía. Pero sin la prosecución organizada de la curiosidad no podríamos mantener nuestra vida social"<sup>15</sup>.*

- B.** *Expresividad y subjetividad.* Una educación del diálogo y la investigación permanente puede conllevar a mayores responsabilidades para conocerse a sí mismo, a valorarse, a forjarse proyectos y a gozar de la vida contribuyendo a mejorar condiciones de vida de los demás, ayudándolos a liberarse, y permanecer en la búsqueda permanente del conocimiento. Asume una actitud de persona con criterios propios para valorar y respetar a los demás, para hacer justicia, y en general para desarrollar una gran capacidad crítica. Esa vida sedentaria y dependiente de las narrativas cotidianas, pudiera ser trastornada y podrían tener otro sentido porque se adquiere capacidad para entender lo que les puede estar afectando a todos sin advertirlo, y entonces podrá la decisión de convertirse en sujeto de su propio destino.
- C.** *Integración social.* La condición de investigador escolar conlleva a entender mejor las condiciones sociales en que se mueve la educación. A comprometer más a los actores; convencer a la comunidad, y a la familia a comprometerse con la educación, a que se eduquen, ayudando a educar. Pero el efecto más importante que puede tener una educación dialógica e indagadora, es la creación de democracia como

actitud de cada uno de los individuos, porque entiende el valor de la participación y la toma de decisiones con criterios suficientemente razonados, y contrastados. Votar, por ejemplo, se convierte en una decisión personal responsable.

La formación para el diálogo significa romper con los tradicionales esquemas unidireccionales de transmisión de información con el respaldo de la condición de autoridad impuesta por el profesor, convirtiendo la clase en el deber ser sin el deseo de hacer por los estudiantes. Con esta perspectiva dialógica si podríamos preguntarnos por los retos de la pedagogía ¿Cómo convertir el deber aprender en el deseo de aprender? ¿Cómo aprovechar la comunicación pedagógica para que el estudiante sienta la necesidad de propia formación? ¿Qué enseñar? ¿Es posible agotar lo enseñable? ¿Cómo enseñar o aprender? Interrogantes que se deberían solucionar considerando que el estudiante siente necesidad de conocer cuando el profesor, con su actitud, muestra estar ansioso de dudar, averiguar y criticar; cuando el maestro se encuentra en las mismas urgencias de buscar respuestas a interrogantes que continuamente se le plantean. Todo lo cual, se podría lograr si optara por una actitud de apertura, de la aceptación de que no existe una sola verdad, y del reconocimiento de que aunque ante el ordenamiento social manifiesto en las leyes somos iguales, existencialmente, somos diferentes.

Para terminar, insisto que con este documento he presentado datos que muestran el fracaso de la educación orientada por la concepción de calidad basada en la productividad; que como alternativa propone una educación que se interesa por la constitución de sujetos humanos, actores sociales y de su propia liberación, con la adopción de una pedagogía dialógica y respaldada por la conversión del currículo en proyectos de investigación.

## Bibliografía

- Carnoy, Martín (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: F.C.E.
- Giroux, Henry, (1990), *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Ed. Paidós
- Giroux, H, (2003) *Pedagogía y Política de la esperanza,* Barcelona. Ed. Paidós.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Autonomía.* México: Siglo XXI
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Ed. Morata.
- UNESCO y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2019). *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREAL-UNESCO.

15 Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Ed. Morata, Pág. 29.

• TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

# La cuestión de la calidad de la educación

Orlando Pulido Chaves<sup>1</sup>

Hoy, la construcción de una visión no neoliberal de la educación muestra avances significativos. Se ha logrado quebrar el uso triunfalista dado a los incrementos de cobertura medidos por matrícula como argumento de avance en la garantía del derecho pues se ha logrado demostrar que tales incrementos no pueden ser tomados como indicadores absolutos de permanencia en el sistema educativo. Por el contrario, "persisten altas tasas de inasistencia, de deserción, de extra edad, de pérdida de curso y de escolarización efectiva, unidas a la baja calidad, cuya solución no se observa en el horizonte de las políticas educativas nacionales"<sup>2</sup>.



32



Se ha generalizado en las políticas educativas de las últimas décadas la expresión anotada y criticada por la fallecida Relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski: "acceso a una educación de calidad". La discusión frente al concepto de "calidad de la educación", cuando se ubica en el terreno del enfoque de derechos, no es, como en su momento anotó la Relatora Tomasevski, una discusión meramente semántica:

*"Uno de los principales motivos para incluir la educación entre los derechos humanos – dijo la Relatora- era que su realización no dependiese del mercado libre, donde el acceso a la educación está determinado por el poder adquisitivo. Las dificultades recientes para mantener este principio han determinado un cambio en el vocabulario; el derecho a la educa-*

*ción se ha sustituido por el acceso a la educación y la obligación de los gobiernos de velar porque al menos la enseñanza obligatoria sea gratuita se ha atenuado colocando la palabra gratuita entre comillas (educación "gratuita"). Esas variaciones lingüísticas tienen por objeto destacar que se debe financiar la educación, negando implícitamente que su financiación deba hacerse con cargo a recursos públicos en la medida en que se trata de un derecho individual, en particular de cada niño... El control del vocabulario es un arma, no una cuestión de estilo. La expresión "acceso a la educación" difumina la diferencia entre una educación gratuita y una educación accesible sólo mediante el pago de un derecho de matrícula; esta diferencia es esencial desde la perspectiva de los derechos humanos porque el libre comercio no contempla ninguna salvaguardia para los derechos de los pobres..."<sup>3</sup>*

1 Coordinador General. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE. Correo electrónico: [opulido2@gmail.com](mailto:opulido2@gmail.com).

2 Pinilla Pacheco, Pedro Antonio, *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos Humanos*, Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, ISBN 958-9396-39-9. Primera edición, marzo de 2006. Bogotá, Colombia.

3 Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos 60º Período de Sesiones. Tema 10 Programa Provisional. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004.

En su primer informe anual, la Relatora Especial señaló la necesidad de crear un vocabulario para la educación que fuera compartido y estuviera basado en los derechos. La consolidación de un lenguaje propio para la perspectiva de derechos en educación sigue siendo una tarea prioritaria<sup>4</sup>.

La edad de oro del Estado de Bienestar produjo la “*consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas*”, caracterizados por altas tasas de educación obligatoria, administración educativa central, leyes de educación obligatoria y énfasis en enfoques de educación ciudadana; características que empezaron a cambiar hacia mediados de los años setenta, cuando el énfasis neoliberal las trasladó al “*ciclo cualitativo*”, que hace referencia a aspectos más “*ideológicos*” e “*internos*” relacionados con la calidad de la educación<sup>5</sup>. Este énfasis constituye un aspecto decisivo porque, tal vez, lo más importante del neoliberalismo tiene que ver con que se presentó como una estrategia de ajuste del capitalismo que logró consolidar un nuevo tipo de fundamento ideológico que sirvió para unificar la acción de todos los defensores del capitalismo y dar cohesión y organicidad a los ajustes requeridos por la crisis que hizo presencia con fuerza hacia la década de los setenta del siglo pasado. Esta dimensión ideológica del neoliberalismo hizo de la educación un instrumento central para su estrategia de ajuste del capitalismo<sup>6</sup>.

Los profesores Bustamante y Díaz han realizado un rastreo de los antecedentes del tema de la calidad en la política educativa en Colombia y ubican en la década de los años 1990 la aparición de una “*nueva*” dinámica internacional conocida como “*evaluación de la calidad educativa*” que respondía a requerimientos internacionales avalados por quienes tomaban las decisiones en política educativa en el país<sup>7</sup>. Algunos de los factores que explican la importancia cobrada por estos temas de gestión y eficiencia tienen que ver con la necesidad de mejorar la gestión económica y administrativa de las instituciones estatales, y con el hecho de que la rápida expansión del sistema educativo no produjo los mismos efectos acelerados de mejoramiento en el tipo de educación que se impartía en los establecimientos. La conclusión, más o menos aceptada como consenso general, fue que el rápido crecimiento de la matrícula, indicador principal del aumento de cobertura, estuvo acompañado de una sensible pérdida de la calidad de la educación tanto en el sector público como en el privado pero, sobre todo, en

el público. Llegaba entonces la hora de hacer énfasis en la calidad para recuperar lo que se había perdido por atender prioritariamente los aumentos de cobertura.

Lo interesante es que ese proceso coincidió con otros hechos relacionados con las grandes transformaciones que se venían dando en el campo internacional, a raíz del cambio en la estructura del modelo de producción capitalista que hizo obsoletas las formas de producción que permitieron la expansión del capitalismo a partir de la Segunda Guerra Mundial y durante el período de la llamada Guerra Fría. Para situarla en algún momento, esta expansión terminaba con la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas –URSS– y los realineamientos geopolíticos y tecno-económicos que alteraron sustancialmente las relaciones internacionales en el marco de la denominada “*globalización*”. Este escenario se consolidó con la irrupción de los llamados “*Tigres Asiáticos*”, el proceso de integración de la Comunidad Europea, las guerras étnicas y la radical reestructuración del mercado, como concepto y como realidad, todo ello como producto del afianzamiento de la hegemonía de los Estados Unidos como única gran potencia.

### Calidad y cultura tecnológica

Esta dinámica del desarrollo contemporáneo pre-neoliberal consolidó un modelo de producción considerado ideal y deseable, basado en la expansión industrial de tipo “*fordista-tayloriano*” (gigantismo, línea de montaje, tiempos y movimientos, estandarización), con alto componente tecnológico, soportado en teorías empresariales y de administración orientadas al aumento de la productividad en la fabricación de bienes de consumo para un mercado de escala mundial, indiferenciado y altamente competido. Este ciclo del desarrollo se caracterizó porque colocó en el centro del modelo, en los países de alto desarrollo, un poder tecnológico basado en la producción de bienes de capital; es decir, de máquinas para hacer máquinas que, a su vez, producían bienes de consumo o valores de uso específicos caracterizados por su durabilidad y calidad. Es la época de las grandes marcas, de los bienes de consumo y de capital de duración ilimitada, cuya calidad estaba garantizada casi de por vida. El diferencial del desarrollo entre países se midió en función de la capacidad de sus economías para producir dichos bienes, y la regulación de sus relaciones, basada en el secreto industrial y en el monopolio,

4 Tomasevski, Katarina, E/CN.4/1999/49, párrafos 12 a 19.

5 Angulo Riasco, J. Félix, *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*, en: *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Miño y Dávila Editores, Málaga, segunda edición, enero 1999. p. 17y ss. 2).

6 Pulido, Orlando, *Pos neoliberalismo y educación: Nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*, Guión utilizado en la presentación realizada por el autor en el panel del mismo nombre, en el Auditorio José Accúrcio, de la Universidad Federal del Estado de Pará, organizado por CLACSO en el marco del Foro Social Mundial, Belém do Pará.

7 Bustamante Zamudio, Guillermo y Díaz Monroy, Luis Guillermo, “*Políticas evaluativas y calidad y calidad de la educación*”, *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. S.f.

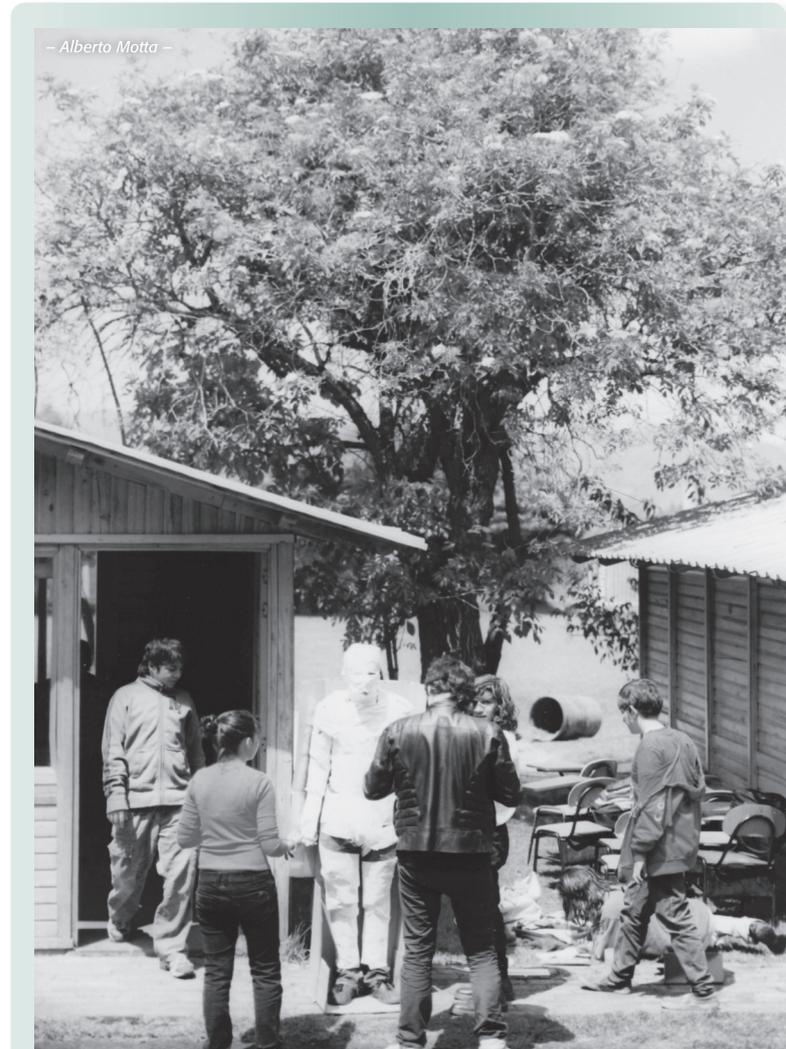
• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

dio lugar al esquema de transferencia y adaptación tecnológica, como base del desarrollo para los países llamados de la "periferia".<sup>8</sup>

La industria; es decir, el conjunto de procesos de transformación de materias primas en bienes de capital y de consumo, marcó la pauta para el desarrollo de las tecnologías organizacionales, gerenciales, administrativas y de gestión del mundo empresarial en general, incluido el de servicios, y llegó tan lejos como para generar una nueva cultura industrial pautaada por los ritmos de la producción y el consumo, con la ayuda de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información tales como la informática, la telemática, la robótica, las teorías de redes y de sistemas, entre otras. Dentro de este esquema se generaron los modelos de cultura organizacional de tipo fordista que instituyeron una política de bienestar y autosuficiencia, de patrones de estabilidad laboral y desarrollo de personal para ascenso y carrera profesional y empresarial, de bonos, primas y estímulos, todos ligados con aumentos de la productividad y la eficiencia; contribuyendo de este modo a reforzar las ideas centrales de la concepción de mundo que afirmaba la tendencia creciente del progreso y el bienestar para toda la humanidad y el estrechamiento de la brecha entre ricos y pobres, y entre países desarrollados y países atrasados, como lo proclamaba la idea keynesiana del "Estado de Bienestar".

La búsqueda incesante de una mayor productividad copó todos los esfuerzos de la ciencia y la tecnología, y hacia allí se orientó la acción educativa técnica y superior. Fue la época del florecimiento de las ingenierías, (química, industrial, mecánica, eléctrica, electrónica, de alimentos, de petróleos, forestal, aeronáutica, de transporte, espacial, educativa, etc.), las tecnologías y las administraciones (de empresas, de negocios, pública, financiera y, para nuestro caso, educativa). La investigación científica básica se articuló estrechamente con el mundo productivo para buscar mayor eficacia productiva y mayor y más rápida capacidad de aplicación al mundo industrial. La competencia por el control del mercado repercutió en el universo de la ciencia y la distancia entre el desarrollo y el subdesarrollo creció desmesuradamente.

Sin embargo, desde aproximadamente la década de los años 1970, la situación empezó a cambiar. El modelo fordista entró en crisis a causa, principalmente, de los efectos acumulados del desarrollo tecnológico. El diferencial de desarrollo pasó a ser la producción de conocimiento y la capacidad de inversión en ciencia y tecnología (C & T), sobre todo en áreas relacionadas con la investigación básica en tecnologías de punta rápi-



— Alberto Motta —

"Hoy persisten altas tasas de inasistencia, de deserción, de extra edad, de pérdida de curso y de escolarización efectiva, unidas a la baja calidad, cuya solución no se observa en el horizonte de las políticas educativas nacionales..." P. A. Pinilla (2006).

damente aplicables en áreas estratégicas, casi todas ligadas a la electrónica y ramas relacionadas. La época en que el desarrollo se medía únicamente por el crecimiento industrial pasó, para ceder el paso a una nueva fase de desarrollo del capitalismo, caracterizada como post fordista, en la cual hizo crisis no sólo la organización industrial sino toda la lógica que la soportaba. Más aún, la crisis de la organización industrial fordista afectó el entorno social y cultural en la medida en que el cambio de fase del capitalismo se caracterizó por una radical transformación de los procesos de trabajo y de las formas de producir, distribuir y consumir. La calidad de los productos pasó a un segundo plano. Ya no fue negocio producir bienes de consumo de larga

8 Ver: Pulido, Orlando, "Universidad, Desarrollo, Ciencia y Tecnología: Más allá de la línea de base", Revista Nómadas, No. 4, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Santa Fe de Bogotá, 1996. Tomado de: Pulido Chaves, Orlando: "Antropología de las organizaciones empresariales e industriales", Corporación Colombiana de Estudios Antropológicos para el Desarrollo -CEAD-, Bogotá, 2001

duración; el servicio y la garantía los sustituyeron. Más adelante, la masificación del consumo abarató tanto los bienes que podían ser fácilmente reemplazados. El concepto de calidad se desplazó de los productos y el servicio a los procesos de producción que ahora debían ser "asegurados".

Todo esto se tradujo en la necesidad de actualizar los enfoques con que se venían pensando y analizando las organizaciones, prestando más atención a sus relaciones con el entorno y las fluctuaciones que pudieran afectarlas. Se fortalecieron las llamadas "tecnologías blandas", gerenciales y administrativas, como la Planeación Estratégica, caracterizada por simular un análisis sistémico elemental de la relación organización-entorno (matriz DOFA), en función de una perspectiva de control del futuro, materializada en la misión y la visión institucionales. En términos de los sistemas tecnológicos se produjo una drástica transformación de las acciones y de las reglas mediante la diversificación de propuestas para la administración y la gestión organizacionales, como lo ilustraron la "Teoría Z", los "Círculos de Calidad", la "Calidad Total", el "Mejoramiento Continuo", la "Reingeniería", el "Benchmarking" y el "Outsourcing", entre las más conocidas, algunas de ellas aplicadas hoy a la gestión educativa.

El común denominador de estos desarrollos debe buscarse en su intención de controlar con mayor eficacia los contextos cada vez más azarosos e inciertos dentro de los cuales desarrollaban sus operaciones las organizaciones. El determinismo que las caracterizó fue sustituido por la creciente pérdida de capacidad de predicción y control de los factores de incertidumbre y azar que las podían afectar. Las organizaciones se comprimieron y entraron en las lógicas de la planeación estratégica y de la planeación por escenarios para anticipar el curso de los acontecimientos. Esta nueva situación afectó de manera también drástica la relación de las organizaciones con el resto de la sociedad, con el Estado, con los clientes y consumidores y, sobre todo, con sus trabajadores. La transformación en los sistemas de contratación exigía tiempos cortos y descentralización laboral. Las grandes industrias se hicieron obsoletas y miles de trabajadores fueron despedidos. Se acabaron las generaciones de trabajadores que operaban mediante vinculaciones a término indefinido, con seguridad social y pensiones y en su lugar se multiplicó la vinculación por contrato sin relación laboral directa. Profesores ocasionales, contratistas, catedráticos, expresan este fenómeno en el campo de la educación.

La lógica de funcionamiento de la organización industrial se extendió a la organización empresarial en su conjunto y, de allí, a las organizaciones en general, incluidas las institucio-

nes públicas y las organizaciones sociales "privadas" como la Escuela, la Iglesia y la familia. En todas ellas prima hoy la idea de organización como empresa. Se asume, sin preguntarse qué tan cierto pueda ser, que las organizaciones empresariales son paradigma de eficiencia, eficacia y efectividad y que todas las organizaciones públicas y privadas deben copiar sus modelos. La lógica de lo privado se impuso como paradigma de éxito y avasalló los imaginarios de lo deseable. El ahorro, la maximización de la relación coste/beneficio, la orientación a resultados, el control de procesos y procedimientos se han convertido en sus objetivos de largo, mediano y corto plazo. Sus integrantes se han convertido en "clientes internos", "recursos humanos" o, últimamente, "capital humano"; las comunidades son "clientes externos". En la Escuela, por ejemplo, este hecho se expresa en la transformación de los rectores en gerentes, expresión particular en el sector educativo de la rápida expansión del concepto de "gerencia social" que hizo rápida carrera en el medio institucional público estatal. El concepto mismo del supervisor, tan usado en educación, tiene origen en el mundo de la producción fabril manufacturera. Hoy está en boga el tema de la certificación de calidad por parte de las instituciones educativas y se avanza en las metodologías desarrolladas para las normas ISO-9001.

### Organización escolar y sistemas tecnológicos

El impacto del desarrollo industrial del tipo descrito en el conjunto de la vida social contemporánea ha sido objeto de análisis realizados desde diversas perspectivas. Destaco, sin que esto signifique desdeñar otros enfoques, los trabajos que han permitido pensar este impacto en las organizaciones escolares en términos de su transformación en sistemas socios técnicos o sistemas tecnológicos<sup>9</sup>. Las principales características de estas organizaciones se pueden resumir así: Se comportan más como sistemas de acciones que como sistemas de conocimiento; se rigen más por conjuntos de reglas orientadas a la solución de problemas específicos, que por leyes prescriptivas. Estas reglas funcionan como imperativos que se validan en términos de eficiencia y no de verdad. Por estas razones, su relación con la realidad (con el contexto) se da en términos de control y no de conocimiento. Estas características hacen que en ellas predominen las acciones tecnológicas; es decir acciones que tienen como base la intencionalidad, referida a la organización en su conjunto, hasta el punto de que se podría definir la organización como un conjunto o sistema de acciones intencionalmente orientadas al logro de objetivos. Esta intencionalidad está unida a la capacidad de representación conceptual de la realidad que tengan todos los miembros de la organización. Esta relación entre

9 Ver, por ejemplo, Broncano, Fernando, (Editor), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Editorial Trotta, Madrid, 1995, y los interesantes y nutridos ensayos contenidos en "Tecnología, sociedad y empresa" y "Tecnología: De la ingeniería a la cultura", en *Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XI, No. 40, México, noviembre de 1991 y Vol. XVI, No. 47, México, marzo de 1995, respectivamente.

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

intencionalidad y representación, a su vez, es fundamental para comprender en qué medida los miembros de la organización se comportan como sujetos corporativos; es decir, en qué medida son capaces de actuar espontáneamente en el sentido requerido por la organización.

De allí la importancia dada hoy a la definición de la visión y la misión de las organizaciones educativas y a su apropiación por sus integrantes pero, sobre todo, a la definición de estándares y competencias como objetivos a ser alcanzados por los "procesos educativos". La formación por estándares y competencias materializa la intencionalidad educativa y da cuerpo a la representación conceptual de lo que "*debe saber*" un estudiante y lo que "*debe enseñar*" un maestro. La Escuela ya no educa, enseña. El estudiante ya no se forma, aprende.

Las acciones tecnológicas, a su vez, se soportan en teorías tecnológicas caracterizadas por ser eminentemente operativas; es decir, orientadas a la realización y fabricación de sistemas, artefactos y procesos concretos, razón por la cual toman la forma de conjuntos planificados y sistemáticos de indicaciones sobre cómo se debe proceder para alcanzar, de manera eficiente, objetivos específicos. Son estas teorías las que se expresan como reglas. De ellas no se predica su verdad o falsedad sino su mayor o menor éxito. Es el mundo de los manuales de procedimientos, de las fichas de control, de los formularios de seguimiento, del cumplimiento de estándares, de las pruebas de evaluación.

A partir de esto, no resulta muy complicado entender el impacto producido en el universo de la organización educativa y de la Escuela por el desplazamiento de acciones pedagógicas a "acciones tecnológicas" dirigidas específicamente al incremento de la eficiencia. La introducción de estándares y competencias es coherente con estos propósitos; la evaluación basada en ellos se corresponde más con el control, que con que con la evaluación educativa propiamente dicha. La evaluación escolar por pruebas estándar, como se practica hoy, tiene esa clara filiación productivista y eficientista y mide más producto, resultado, que proceso. Exactamente lo contrario a lo que habría que hacer desde una concepción basada en criterios pedagógicos. La evaluación termina definiendo el para qué de la Escuela.

Este tipo de organizaciones se comportan como modelos operativos de carácter instrumental, en los cuales el elemento humano está subordinado a los objetivos organizacionales y es considerado desde una perspectiva eminentemente técnica. En la Escuela, por el contrario debería importar más el elemento humano: estudiantes, docentes, padres de familia, que la propia organización. La racionalidad que la rige debería ser más humana que técnica. La Escuela debe estar más abierta a la incertidumbre, a la creatividad. Debe preocuparse más por la verdad (la búsqueda del conocimiento) que por el control.

No se trata, desde luego, de rechazar a priori las pruebas estandarizadas, necesarias para medirnos en relación con los patrones internacionales. De lo que se trata es de analizar las implicaciones que el sobredimensionamiento de esta metodología está teniendo en nuestro medio. Una de ellas, preocupante si se mira desde la lógica de la educación como derecho, es que están sirviendo más como referencia para regular el mercado educativo entre instituciones estatales y privadas y entre estas últimas que para mejorar la educación. Las pruebas actúan como un ranking que avala la oferta institucional en el mercado educativo y no como un instrumento de validación de calidad pedagógica.

### Necesidad de replantear la discusión sobre la calidad de la educación

Con estos antecedentes, queda claro que la discusión vigente durante las últimas décadas en relación con la calidad de la educación ha estado regulada por el discurso neoliberal que recoge, sustancialmente, conceptos ligados al mundo de la producción industrial. La "*calidad de la educación*" se incorporó a la batería de argumentos ideológicos neoliberales utilizados para el desmonte de la idea de educación como derecho y para la instalación de la concepción de educación como servicio, "*servicio de calidad*", para ser precisos.

La batalla por el nuevo lenguaje del que hablaba Katarina Tomasevski ha estado ligada al hecho que no se ha podido superar ese terreno en tanto no se dispone de categorías nuevas y las contrarréplicas se han tenido que hacer con los sistemas de información y con los indicadores propuestos desde la visión neoliberal. Solamente en la medida en que se ha podido avanzar en la sustentación de la propuesta basada en la concepción de derechos (4A) se ha logrado generar un terreno de diferenciación que permite, todavía tímidamente, levantar un discurso alternativo sobre el tema que está siendo recogido no solo por los movimientos sociales y los grupos alternativos sino también por algunos organismos internacionales como la propia UNESCO.

### La calidad como atributo esencial del derecho a la educación

Radicalizando nuestro punto de vista, con el objeto de resaltar el contrasentido de la discusión instaurada por el neoliberalismo, diríamos que no tiene ningún sentido discutir si la educación debe ser de "*calidad*". Por supuesto que sí. Por defecto, la calidad debe ser un atributo esencial, una condición estructural de la educación. Nadie sería tan insensato como para defender la bandera de una educación de mala calidad. Cuando hablamos de la educación como derecho estamos entendiendo que la calidad es uno de los atributos del derecho, una de sus condiciones esenciales, pero nos referimos a ella no como un insumo que se incorpora a la educación desde fuera sino como una de sus cualidades constitutivas. La

calidad depende del conjunto de factores que hacen realidad el derecho, está en todas sus dimensiones, no solo en los logros de aprendizaje, en los contenidos curriculares, en la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación denominadas TIC, en las comparaciones internacionales, en procesos certificados normativamente. Desde luego que también está en todo esto. Pero no solo allí. En el enfoque de derechos humanos, lo que las reformas neoliberales denominaron "calidad", es resultado de los cuatro elementos universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes que constituyen el núcleo esencial mínimo, no negociable del derecho a la educación (4A): la disponibilidad o asequibilidad; la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad.

Hasta hace poco, el campo de la discusión educativa estaba copado por el discurso neoliberal, cargado de datos estadísticos sobre incrementos de cobertura medidos por matrícula, relación costo beneficio en la inversión por alumno y por institución, puntajes y posiciones comparativas en las pruebas nacionales e internacionales, "casos exitosos", entre otros. Hoy, la construcción de una visión no neoliberal de la educación muestra avances significativos. Se ha logrado quebrar el uso triunfalista dado a los incrementos de cobertura medidos por matrícula como argumento de avance en la garantía del derecho pues se ha logrado demostrar que tales incrementos no pueden ser tomados como indicadores absolutos de permanencia en el sistema educativo. Por el contrario, "persisten altas tasas de inasistencia, de deserción, de extra edad, de pérdida de curso y de escolarización efectiva, unidas a la baja calidad, cuya solución no se observa en el horizonte de las políticas educativas nacionales"<sup>10</sup>.

### Bibliografía

Angulo Riasco, J. Félix, *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*, en: Escuela pública y sociedad neoliberal, Miño y Dávila Editores, Málaga, segunda edición, enero 1999. p. 17y ss. 2).

Broncano, Fernando, (Editor), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Editorial Trotta, Madrid, 1995, y los interesantes y nutridos ensayos contenidos en "Tecnología, sociedad y empresa" y "Tecnología: De la ingeniería a la cultura", en Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales, Vol. XI, No. 40, México, noviembre de 1991 y Vol. XVI, No. 47, México, marzo de 1995, respectivamente.

Bustamante Zamudio, Guillermo y Díaz Monroy, Luís Guillermo, "Políticas evaluativas y calidad y calidad de la educación", Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. S.f.

[http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL\\_ID=27542&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.htm](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm).

Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos 60º Período de Sesiones. Tema 10 Programa Provisional. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004.

Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo; Villate Duarte, Viviana, "¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 51 (2009), PP. 161-181.

Pinilla Pacheco, Pedro Antonio, *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos Humanos*, Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, ISBN 958-9396-39-9. Primera edición, marzo de 2006. Bogotá, Colombia.

Pulido, Orlando, *Pos neoliberalismo y educación: Nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*, Guión utilizado en la presentación realizada por el autor en el panel del mismo nombre, en el Auditorio José Accúrcio, de la Universidad Federal del Estado de Pará, organizado por CLACSO en el marco del Foro Social Mundial, Belém do Pará.

Pulido, Orlando, (2001) "Universidad, Desarrollo, Ciencia y Tecnología: Más allá de la línea de base", Revista Nómadas, No. 4, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Santa Fe de Bogotá, 1996. Tomado de: Pulido Chaves, Orlando: "Antropología de las organizaciones empresariales e industriales", Corporación Colombiana de Estudios Antropológicos para el Desarrollo –CEAD–, Bogotá.

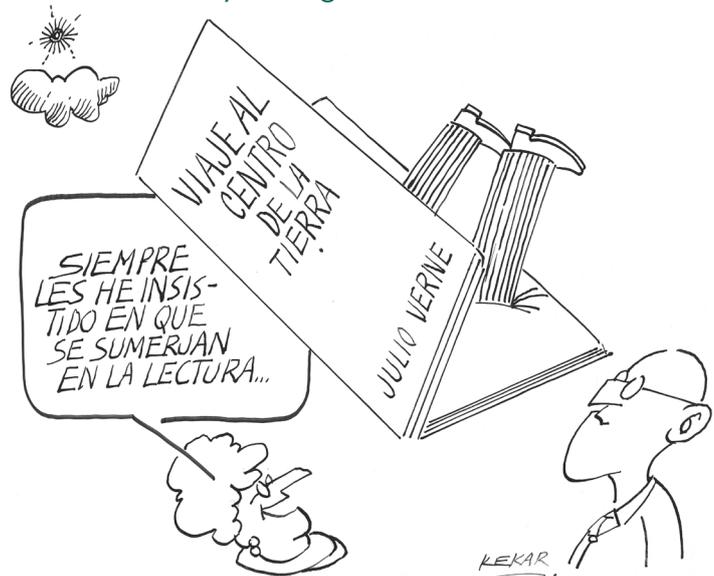
10 Pinilla Pacheco, Pedro Antonio, *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos Humanos*, Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, ISBN 958-9396-39-9. Primera edición, marzo de 2006. Bogotá, Colombia.

• TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

# Calidad educativa y justicia social

Sergio De Zubiría<sup>1</sup>  
y Rodrigo Andrés Álvarez Galindez<sup>2</sup>

La construcción de proyectos pedagógicos alternativos en América Latina y el Caribe implica complejos problemas en la armonización de cinco imperativos fundamentales de nuestra época: democracia, justicia social, calidad, acceso ("cobertura"), representación (legitimidad y hegemonía). No es posible formular un proyecto pedagógico que no atienda con rigor estas cinco dimensiones del saber y las prácticas educativas. La presente reflexión aborda las relaciones entre dos campos: la calidad y la justicia social; en dicho propósito se dan tres momentos; el primero, un excursu filosófico y pedagógico sobre la noción de calidad; el segundo, las aporías profundas del concepto de calidad dominante en las instituciones gubernamentales y su sesgo claramente neoliberal y el tercero, las tensiones y dilemas centrales en las relaciones calidad educativa y justicia social.



38



**P**artimos de un conjunto de tesis a saber: a) No es posible reducir el debate pedagógico a la noción de calidad, pero tampoco es riguroso abandonar las luchas simbólicas y políticas sobre el significado de la categoría de calidad; b) Una noción crítica de calidad remite necesariamente a otros conceptos como democracia, justicia social y contra-hegemonía; c) La noción dominante de calidad, expresa dos largas décadas de pretensiones de captura del discurso pedagógico y esto le otorga alta densidad política, es decir, que este discurso está cargado de relaciones de poder y conflictividad social.

## Excursus

La noción de "calidad" como concepto y como problema contiene inmensas dificultades de análisis. Si escogemos un camino etimológico, el diccionario de la Academia Española define la calidad como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten a preciarla como igual, mejor o peor a otras de su especie. En la terminología filosófica se constatan perspectivas tan variadas como la de los presocráti-

cos, que conciben la calidad como el conjunto de características distintivas de un ente; también se puede citar la concepción de Aristóteles, para quien la calidad es uno de los predicados del ser. En la era moderna Hegel define la calidad como un momento de gran riqueza de determinaciones que supera la pobreza de la cantidad, es decir, que en la tensión cantidad-cualidad siempre será más rica en determinaciones la cualidad. Algunos usos técnicos en las ciencias se basan en la calidad como una función, relación o condición de algo.

En el campo educativo la noción ingresa con fuerza en la década de 1980, hasta tal punto, que algunos investigadores llegan a denominar esa década como la década de la calidad de la educación. Emerge, en ese momento, ligada a dos problemas: primero, la discusión sobre la relación entre la expansión educativa de la posguerra y sus potenciales consecuencias para la calidad; segundo, el concepto, bastante expandido de un relativo deterioro de la educación a nivel mundial. Desde ese momento histórico encontramos tres posiciones diferenciadas ante la categoría o ante el concepto. Por una parte, los que consideran que la noción de calidad contiene un carácter evasivo frente a los grandes problemas estructurales de la educación. Por otra parte, aquellos que pretenden convertir la noción de calidad en un paradigma abstracto e histórico, que a través de indicadores estandarizados midan la "calidad" de todo tipo de

<sup>1</sup> Sergio De Zubiría Samper, Profesor del Departamento de filosofía, Universidad de los Andes. Correo electrónico: [sergiodezubiria@gmail.com](mailto:sergiodezubiria@gmail.com).  
<sup>2</sup> Andrés Álvarez Galindez. Economista. Universidad Nacional de Colombia. Candidato Magister del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo. Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: [an5.rodriigo@gmail.com](mailto:an5.rodriigo@gmail.com).

educación y en cualquier contexto. Finalmente, estarían quienes apropian la noción de calidad, pero parten de la imposibilidad de un significado abstracto y homogéneo, procurando siempre contextualizar sus significados en motivos sociales, políticos, regionales, culturales, etc.

El término calidad contiene por lo menos tres grandes acentos: a) un significado descriptivo o denotativo que remite a atributos específicos o definitorios de la naturaleza de algo; b) un significado más "normativo" que comporta juicios de valor con la posición en una escala implícita ("mejor que", "buena o mala"); c) como distinción, en contraste con cantidad (ésta tiene calidad, la otra sólo tiene cantidad).

En 1990 se publicó el informe "Escuelas y calidad de la enseñanza"<sup>3</sup>, que sintetiza la reunión internacional de los ministros de educación en París, proclamando como meta, para los próximos diez años el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria. Una indagación internacional que postula atender a dos exigencias trascendentales. La primera, acometer el ejercicio conceptual y filosófico de aclarar la naturaleza de la calidad, en su relación con el campo educacional y examinar las razones para determinar esta noción como el objetivo definidor de una política. La segunda, la necesidad de abordar evaluaciones, cuestiones y problemas de la calidad en campos concretos de la vida cotidiana. También elabora importantes advertencias, entre ellas, que la educación no es un proceso de cadena de montaje, con aumento mecánico de aportaciones y elevamiento de la productividad, porque el único modo de mejorar la calidad educativa siempre remite a cuestiones fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad, la naturaleza de la democracia y los propósitos mismos de la escuela como institución. Ante el interrogante por la necesidad de una definición única de calidad que indique remedios de carácter universal, la respuesta es categórica: una definición homogénea de calidad implica supuestos altamente problemáticos, tales como el hecho de que los objetivos se podrían aplicar en todos los países, sin tener en cuenta sus diversas tradiciones y culturas. Por tanto, el punto de partida para toda noción de calidad educativa es la variedad ineludible de interpretaciones y el reconocimiento de la gama de condiciones existentes en los diferentes países.

Sostenemos que la noción de calidad conlleva una profunda discusión filosófica. No es justa ni conveniente la existencia de una noción homogénea de calidad, tienen que existir diversas causas determinantes de la calidad. La definición misma es un producto histórico y cambiante que expresa la conflictividad social y política. Los juicios de valor sobre la superioridad o inferioridad cualitativa se enfrentan en los contextos históricos de acuerdo con las luchas sociales. Siempre esta noción está mediada por las preguntas fundamentales sobre la calidad para quién, la

calidad de qué. Y estos interrogantes sólo pueden decidirlo las propias comunidades como un asunto de todos.

### **Crítica a la calidad como competencia**

Los efectos de dos décadas de contra-reformas neoliberales en el campo educativo han presionado la modificación de la noción de "calidad". El Ministerio de Educación de Colombia y el Plan de Desarrollo "Prosperidad para todos" (2010–2014), pretenden imponer una visión de la "calidad educativa" con notorio sesgo neoliberal. En el PND el campo educativo es descrito desde cuatro nociones principales: calidad de la educación, competencias, capital humano y sistema de evaluación nacional. El aparente propósito en el ámbito educativo es "mejorar la calidad" de la educación y por tanto es central desentrañar el sentido de "calidad", que es definida como "fortalecer el enfoque de competencias". Ese "fortalecimiento" se propone mediante tres vías bastante problemáticas. La primera, ir convirtiendo progresivamente la noción de competencias en habilidades, destrezas y actitudes. De alguna manera, negando su propio origen en el contexto pedagógico colombiano, que nace distanciándose de habilidades o destrezas, al definir las como "la actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto de sentido". La segunda, a través de la exigencia de un sistema de formación "más adecuado a los requerimientos de la economía" y de mejorar el "vínculo entre educación y trabajo"; la economía y el sector privado orientando los destinos de la educación. Tercera, la introducción de unas "competencias laborales" que van ganando importancia en el listado y jerarquía de las competencias. En la *Prosperidad para todos* se habla de tres tipos de competencias: esenciales (habilidades comunicativas, aritméticas, tecnológicas, segunda lengua) genéricas (comunes a varios sectores); específicas (conocimientos, destrezas y actitudes para el desempeño de una actividad profesional).

Las "competencias laborales" se definen instrumentalmente como la "capacidad de las personas para realizar tareas o desarrollar un oficio". La educación pierde todo su significado crítico, filosófico, cultural y axiológico, para convertirse en simple oficio o profesión. Nos educamos simplemente para "trabajar más y mejor". Para completar la "prosperidad", esas competencias laborales se deben "intensificar" en la educación postsecundaria y terminan copando las denominadas competencias genéricas y específicas. La calidad educativa termina convertida en preparación para el trabajo enajenado y la noción de "calidad" reducida a competencias.

Los criterios para evaluar la "calidad", en esta perspectiva, terminan siempre siendo: eficacia individual en los logros; estandarización y homogenización; predominio de criterios de rentabilidad; desprecio por las diversidades; insensibilidad frente a la injusticia social.

3 OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza-Informe internacional*. Barcelona: Paidós, 1991.

• TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

**Aporías, contradicciones insolubles**

Una noción y discusión estricta sobre los fenómenos de la calidad educativa, nos tiene que llevar a cuestionar la justicia social que existe en la realidad. Nadie responsable éticamente puede evadir las consecuencias devastadoras de la iniquidad, desigualdad, concentración de la riqueza, exclusión, racismo, etc., en la vida real de la escuela y la educación. Desde perspectivas liberales y neoliberales el asunto se resuelve de manera bastante simple: la provisión de educación primaria a la población, acompañada de "igualdad de oportunidades de acceso" a los niveles superiores, es la supuesta justicia. No existe teoría más banal de la justicia, que aquella inspirada en lecturas economicistas del "capital humano", cuanto mayor desarrollo educativo mecánicamente mayor desarrollo económico.

Desde concepciones críticas, el defecto fundamental de todo liberalismo, es la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación. La educación es un proceso social en el que el "cuánto" no se puede separar del "qué", porque existe un nexo estructural entre distribución y contenido (muy cerca de la experiencia estética). Por ejemplo, la sociología de la educación de Basil Benstein, ha mostrado la íntima relación entre los conocimientos que ofrece la escuela y la existencia de desigualdades sociales. De lo anterior se infieren dos tesis centrales: a. La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales; b. Tenemos que construir una concepción alternativa de justicia social, más allá de alfabetización e igualdad de oportunidades en el acceso.

Actualmente emerge una nueva geografía del problema de la relaciones entre calidad y justicia social. Anteriormente partíamos de que la educación era el espejo de las desigualdades económicas, sociales y culturales. Hoy, tenemos que partir de tesis más complejas para comprender la justicia social: a. Los sistemas educativos participan en forma decisiva en la producción de las jerarquías sociales; b. La educación es determinante en la legitimación de la desigualdad; c. La educación construye mecanismos estructurales de promover la marginalidad, la desigualdad y la injusticia. Es decir, además de las injusticias materiales concretas, la educación también contribuye en el fortalecimiento de la injusticia.

Y en los juicios sobre justicia social y educación los datos empiezan a ser escalofrantes. Basta remitir a tres mediciones recientes. A través de la prueba internacional PISA (2006-2009), se ha constatado cómo en Colombia la distancia entre los resultados de hombres y mujeres en ciencias, matemáticas y lenguaje, demuestra gravísimos problemas en equidad de género. La Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes (ELCA), 2010<sup>4</sup>, con una muestra de 10.168 familias urbanas y

rurales, a niños entre tres y nueve años, concluye que a los cinco años, debido a la condición socio-económica entre los colombianos, ya existen distancias cognitivas irreparables. El indicador "origen social", especialmente capacidad económica, educación y clase social de los padres, es "determinante" en las supuestas oportunidades educativas. Por otra parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), presentó un estudio<sup>5</sup> que muestra la relación entre la deficiencia en la infraestructura, especialmente la falta de baños adecuados, agua potable, lugares de esparcimiento y aprendizaje con un bajo rendimiento académico; lo que propicia la desigualdad social y educativa.

Por "educación de calidad" entendemos una búsqueda muy distinta a eficacia o competencias, una construcción pedagógica que retome a los interrogantes fundamentales sobre la formación integral, la pertinencia, los contextos culturales, los procesos de democratización y la justicia social. En un continente con tanta iniquidad no es posible hablar de calidad sin reconocer el primado esencial de la justicia social.

• Bibliografía

- Benstein, Basil. Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure editorial, 1990.
- Broccoli, Ángel. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México: Editorial Nueva Imagen, 1987.
- Connell, R. W. Escuelas y justicia social. Madrid: Morata, 1997.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN DNP (2010), Plan de Desarrollo "Prosperidad para todos" (2010–2014), Bogotá, D.C.
- De Zubiría Samper, Sergio. "La mala pedagogía se hace con buenas intenciones". En: V.V.A.A. El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 2002. pp. 37-62.
- Martínez Usarralde, María Jesús. La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.
- OCDE (Organización de cooperación y desarrollo económico). Escuelas y calidad de la enseñanza-Informe internacional. Barcelona: Paidós, 1991.
- Palacios, Jesús. La educación en el siglo XX (III): la crítica radical. Caracas: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo, 1991.
- Restrepo, Gabriel. (Compilador) Competencias y proyecto Pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- Universidad de los Andes (2010) Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes (ELCA), Bogotá, D.C.

40

4 Universidad de los Andes (2010) Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes (ELCA), Bogotá, D.C.  
 5 "Escuelas, rajadas en acceso a baños y agua potable". En: El Espectador, 17 de octubre de 2011.

# Actores, Escuelas y Comunidad: Hacia una calidad pública de la educación

Jorge Inzunza H.<sup>1</sup>, Catherine Lindskog<sup>2</sup>

El concepto de calidad educativa ha sido dominado por una mirada gerencialista y privatizadora de la función de la escuela. Sin embargo, es posible pensar en parámetros públicos para este concepto, entendiendo su relevancia para una educación justa, democrática y significativa para los diversos actores locales y las comunidades de inserción. El contexto de creciente indignación nos obliga a situarnos críticamente en un debate para plantear alternativas a la pedagogía y a la función de la escuela, que superen las fuerzas mercantilizadoras y privatizadoras dominantes.



## Introducción: la situación de la Calidad

**H**ace más de una década el profesor Mario Berríos, con su calma y sagacidad características, compartía algunas ideas sobre la historia del pensamiento latinoamericano a un grupo de estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago. En ese mismo 1995 el cáncer se llevaba a ese gran profesor, pero al mismo tiempo nos dejaba reflexiones inolvidables sobre cómo comprender las problemáticas identitarias que parecen aquejar nuestra región. Mario sostenía que el problema de la identidad de Latinoamérica era un problema *prestado* por las dificultades que habían presentado las sociedades europeas en determinar quiénes eran estos seres encontrados en las *Indias*. De algún modo, decía Mario, habíamos introyectado esta confusión cada vez que intentábamos autodefinirnos.

Este primer ejemplo nos sirve para situar la discusión que América Latina ha llevado a cabo en torno a la calidad en educación, y, por otra parte, para entender la enorme dificultad que hemos tenido para definir desde nuestras propias realidades, qué significa esta demanda y propuesta de política pública, más allá del slogan ampliamente difundido en las reformas educacionales. La calidad y equidad parecen haber sido dos banderas indiscutibles para el sentido común, mientras para otros sólo ha significado la introducción de sospechosos mecanismos de mercado que han incentivado progresivamente la competencia entre escuelas, aislándola de sus entornos ecológicos y comunitarios y, en consecuencia, habrían puesto en duda la supuesta bondad de aquellos conceptos.

Las llamadas políticas de calidad en educación han procurado iluminar la cadena de producción de la actual mercancía educacional, es decir, se han centrado en identificar una serie

de insumos que impactarían mejor los resultados —medidos en las pruebas estandarizadas—, prestando atención sólo a elementos como el liderazgo directivo y la rendición de cuentas en cuanto procesos. Producir aprendizajes será entonces asimilable a la cadena de montaje de una automotora japonesa. En este sentido, y reutilizando el punto de vista de Mario Berríos, hemos importado la elasticidad y vaguedad del concepto de calidad, para utilizarlo ya sea como bandera de las reformas educativas oficiales, o como demandas sociales.

Si entendemos que calidad se refiere a los atributos acerca de una sustancia, y que en cuanto son definidos y valorados por alguien son absolutamente subjetivos, propondremos un camino divergente. Proponemos un ejercicio reflexivo para superar la visión restringida empresarial-privada del concepto de calidad, y traerlo, transformado dialécticamente, como un aporte a la democratización de nuestros sistemas educativos, y a la consolidación de una ciudadanía activa, crítica y creadora de nuevas condiciones para un aprendizaje de una libertad socialmente significativa. Esto es lo que llamaremos *calidad pública de educación*. En esta perspectiva, precisamos un significado liberador de calidad en tres dimensiones: *Subjetividad de los Actores*; *Institución Escolar*; y *Entorno Comunitario*.

## La Subjetividad de los Actores: más allá de los estándares

El *New Management* de la educación nos propone la reducción de la realidad de las escuelas a los desempeños individuales. En una clara referencia a la psicología conductista de las primeras décadas del siglo XX, se ha desarrollado un instrumental técnico para instalar un perfeccionado panóptico de los com-

1 Psicólogo. Integrante del Programa EPE – FACSO Universidad de Chile, Maestría en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad París X – Nanterre (Francia), y Doctorando en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Correo electrónico: [jinzunzah@gmail.com](mailto:jinzunzah@gmail.com).  
2 Profesora. Integrante del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chicago, Maestría en Asesoramiento Escolar de la Governors State University (Estados Unidos), y Especialista en Aprendizaje Servicio. Correo electrónico: [cmlindskog@gmail.com](mailto:cmlindskog@gmail.com).

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

portamientos<sup>3</sup> de los actores escolares. Alumnos, profesores, directores de escuela, funcionarios del Ministerio de Educación son sometidos a una observación permanente a través de cuestionarios y reportes para ser diligenciados. Las pruebas estandarizadas, las planificaciones diarias de las clases y la rendición de cuentas de la gestión han intentado convencer a la ciudadanía sobre lo benéfico de estos procesos de vigilancia, control y aparente transparencia. Además este instrumental se supone que estaría a la base de una mejor elección de escuelas por parte de las familias en los florecientes mercados educacionales.

Los resultados de esta concepción de la educación han sido el debilitamiento de la autoconfianza de todos estos actores. Ahora los docentes dudan sobre sus saberes académicos y pedagógicos puestos en tela de juicio constantemente, los directores se distraen en procesos burocráticos que parecen desviarlos de la atención a la realidad de su propia escuela, mientras los estudiantes parecen estar dominados por la incertidumbre acerca de la utilidad de los saberes y la distancia de sus propio desempeño en relación a los altos estándares supuestamente “justos” para todos y que emergen como metas para acceder a niveles superiores en el sistema educativo.

La maximización de la visibilidad de los actores escolares como política de Estado está lejos de promover una justicia educativa, más bien, ha incentivado una teatralidad o simulación que se esconde tras el marketing sobre el cual crecen las imágenes de las escuelas privadas. La subjetividad de los actores transcurre en esta fragilidad del papel a interpretar, en sus discursos *performáticos* (o de desempeño) y en las escenas perfectas a imitar. El sufrimiento y culpabilización individual derivados de la presión ejercida por los procesos evaluativos ha ido estructurando un clima nocivo para generar confianzas básicas que permitan consolidar las relaciones pedagógicas y afectivas entre los actores escolares. Cada vez es más común percibir un ambiente de competencia entre estudiantes y profesores, donde no es extraña la aparición de dinámicas agresivas ante la desaparición de la posibilidad de un nosotros.

Es necesario concebir políticas públicas que no enclausuren a los actores escolares en moldes conductuales, que claramente sesgan la realidad escolar, sino que más bien sean capaces de visualizar y legitimar todos los potenciales de la comunidad escolar. La política de evaluación individualizada propuesta por las actuales administraciones educativas debe ser transformada en políticas de acción-reflexión colectiva, donde se valore la capacidad de organización de los actores, el trabajo en equipo, la construcción democrática del cotidiano escolar y la vinculación significativa con los contextos de

inserción de las escuelas. La valoración del aporte de cada actor escolar se constituye en una condición necesaria para la construcción colectiva de calidad educacional, que reconozca el aporte de cada uno desde sus diferencias.

**La Institución Escolar: a reconquistar el sentido**

La escuela es un espacio de contradicción y conflicto. En ella se viven los problemas derivadas de la transmisión y legitimidad de los saberes, el cuestionamiento de los principios de autoridad, y la emergencia de resistencias a los modelos hegemónicos de la reproducción de las relaciones de dominación. Todas estas fuerzas confluyen para disputar el sentido final de la misión de la escuela en nuestras sociedades latinoamericanas. Y es que la escuela ha sido un espacio de reproducción del *status quo*, y el profesorado ha jugado un rol esencial como agente de esta normalización o disciplinamiento de cuerpos y mentes<sup>4</sup>. El liberalismo republicano y las luchas incansables de las clases populares tendieron a quebrar la fuerte oposición del conservadurismo de las elites de nuestros países, para postular una educación universal, pública, gratuita y laica, guiada por la racionalidad científica. Esto que podríamos llamar Contrato Social Educativo entró en conflicto con el afán selectivo, privatista, lucrativo y católico de las elites, asunto no resuelto hasta nuestros días al observar la introducción de estos pilares bajo nuevas y creativas formas de reinención. He aquí tal vez el conflicto fundacional más complejo que enfrentan las escuelas, ser por un lado un instrumento de la reproducción de las condiciones sociales que le han dado lugar –y por lo tanto de la segregación de las clases sociales-, y por otro, intentar una integración relativamente igualitaria en la sociedad.

La escuela está habitada por normas, lo cual es esencial para su funcionamiento como institución social, e idealmente ellas están conectadas con el objetivo o la misión final de la escuela. En las instituciones escolares se ha funcionado bajo estas normas originarias asociadas a la estructuración de un espacio curricular de clase media, recuperando los análisis de Basil Bernstein<sup>5</sup>, utilizando estos códigos de clase como si fuesen normales o naturales, es decir legítimos y libres de cargas sociopolíticas. Sin embargo, el progresivo avance de la universalización del acceso a las escuelas latinoamericanas ha producido, como dirían los etnógrafos, un extrañamiento, es decir, parece haberse dado lugar al surgimiento de escuelas de otro tipo, desperfiladas de aquella normalidad inicial. Es el conflicto de clase y de definición institucional lo que se ha puesto entre paréntesis, cuestionando no sólo a las escuelas de los pobres, sino también al sistema en su conjunto, en cuanto generador de desigualdades.

3 Foucault, Michel. (2005) “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión” (34ª Ed.). México DF: Siglo Veintiuno editores.

4 Bourdieu, Pierre & Passeron Jean-Claude. (2005) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. México DF: Fontamara; Foucault, Op. cit.

5 Bernstein, Basil. (1977) “Class, codes and control”. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions (2ª Ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Reutilizando la cuestión central de la obra de Viktor Frankl<sup>6</sup> estamos frente a una especie de pérdida (y búsqueda) de sentido. El debate sobre calidad y las medidas impulsadas en esta línea omiten la diferencia de las condiciones de partida (*input*) de las escuelas, y pretenden establecer metas similares (*estándares como output*). Esta tragedia cae sobre las escuelas de las poblaciones de menores recursos económicos estableciendo un ideal que niega y se opone muchas veces a las realidades marginalizadas de nuestras ciudades y campos. Y el sistema es hábil en generar modelos de buenas prácticas rescatando a las escasas excepciones que logran resultados en esas adversas condiciones, como si no fuese necesario preguntarse sobre las maquinarias que producen la pobreza. Las escuelas para “pobres” aparecen persistentemente puntuando más bajo en las pruebas de aprendizaje y, por lo tanto, constituyen un terreno fértil para la experimentación de políticas, incluida la concesión de las escuelas públicas a la administración privada (escuelas concesionadas o *charters schools*). La escuela pública, especialmente la de nuestros sectores de mayor pobreza, se desvía en sus objetivos educativos originales dando lugar a figuras como el “comedor infantil”, “la guardería”, “el centro de rehabilitación”, “el centro abierto”... La escuela pública es invadida por la desestructuración de la intervención estatal. Este escenario de crisis de sentido de la educación pública no ha privilegiado mecanismos democráticos y públicos para edificar educación pública.

Para una educación de calidad en las escuelas públicas debiésemos impulsar políticas de autonomía democrática de las escuelas, sin omitir la innegable responsabilidad estatal central, validen la participación de las comunidades escolares locales en la dirección de los rumbos de la escuela. La calidad de estos procesos estará dada por una desnaturalización (o superación de la alienación) en relación a las normas de las escuelas, superando los ritos de la simple firma de convenios de comportamientos deseables, para la construcción de un sentido colectivo que coloque la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el primer objetivo del cual hacerse cargo con ambición, excelencia, pertinencia y democracia. Este espíritu es el que debemos reconquistar siendo esencial volver a preguntarnos sobre la relación entre escuela pública y entorno sociocultural.

### Entorno Comunitario: inmersión a través de fronteras permeables

La forma en que la institución educativa concibe lo que es su comunidad juega un papel relevante en la relación que mantienen o desarrollan los actores escolares. Observamos con frecuencia que existe un cierto aislamiento de la escuela en relación a su comunidad de inserción, hecho facilitado por diversas circunstan-

cias. En este sentido, un factor que incide en la obstaculización de la relación entre los padres y la escuela son las barreras del “lenguaje”, no únicamente entendidas como diferencias idiomáticas, sino también como la distancia producida por los códigos de la institución, que a menudo busca distinguir a la escuela como un espacio “experto”<sup>7</sup> situándola en un nivel más elevado que el de los padres. Estas barreras constituyen la base, muchas veces, de la aparición de desconfianzas de unos a otros.

Los padres en situaciones de pobreza a menudo ven limitada su capacidad de integrarse al desarrollo educativo de sus hijos e hijas dentro de la comunidad escolar, debido a que se encuentran sobreviviendo, esclavizados a largas jornadas laborales con el fin de satisfacer las necesidades básicas de sus familias. Desconectados entonces de las escuelas, los padres no consiguen mantener una presencia activa que les permita abogar en favor de los derechos educativos de sus hijos e hijas y de sus necesidades.

Existe un gran potencial en la colaboración entre las diversas organizaciones de la comunidad y la escuela, no obstante encontramos dificultades en el establecimiento de oportunidades para ello. Una de las principales razones de esta situación se debe al hecho de que, en ocasiones, los educadores desconocen los recursos existentes en las comunidades del entorno de la escuela. Por otra parte, cuando estas relaciones logran establecerse muchas veces son eventuales, de corta duración, sufriendo altas tasas de rotación de administrativos y docentes, situaciones que inciden finalmente en que no se consoliden las confianzas necesarias para el desarrollo y sustentabilidad de las alianzas.

Esta vinculación entre escuela y comunidad debe buscar apoyar a niños, niñas, jóvenes y adultos en sus desarrollos tanto en su dimensión académica, como social y emocional. Esto nos permite imaginar y fomentar la participación cívica y social en torno a experiencias de aprendizaje que van más allá del aula en una apuesta por un desarrollo saludable a nivel individual y comunitario, y por un cambio socio-político<sup>8</sup>. El aprendizaje significativo se dará en virtud de la necesaria conexión crítica entre la realidad social, ecológica y comunitaria local y los saberes escolares. La escuela debe proveer e incentivar: un ambiente seguro y de apoyo; el desarrollo de instancias de participación significativa; la instalación de un poder compartido; la orientación de su trabajo hacia el individuo y la comunidad; objetivos socio-políticos de cambio; y la reflexión crítica<sup>9</sup>.

La dimensión comunitaria es fundamental en el debate sobre la calidad pública de la educación, ya que es allí donde encontramos recursos esenciales para los estudiantes, que interpretan sentidos de vida y de identidad local. Para ello resulta desafiante

6 Frankl, Viktor. “Man’s search for meaning”. (1985). New York: Pocket Books.

7 Bernstein, Basil. (1977) “Class, codes and control”. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions (2<sup>nd</sup>. Ed). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre & Passeron Jean-Claude. (2005) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. México DF: Fontamara.

8 Lindskog, Catherine. (2011) “Liberation psychology from past to present”. Artículo inédito.

9 Jennings, Louise; Parra-Medina, Deborah; Hilfinger Messias, De Anne; McLoughlin, Kerry. (2006). “Toward a critical social theory of youth empowerment”. *Journal of Community Practice*, 14 (1/2), Pág. 31-55.

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

incentivar políticas que busquen la conexión de los profesores y profesoras con la comunidad, lo cual implica que las escuelas consigan conectarse profundamente con problemas derivados de la violencia, la pobreza y el medio ambiente local que afectan la vida de los estudiantes, para el desarrollo de una conciencia crítica y una participación activa en sus comunidades.

La inmersión en la comunidad se convierte en un recorrido iniciático para profesores y profesoras, pero también para el autoconocimiento de los mismos estudiantes y comunidad en general. Dimensiones relevantes que nos interesan son la historia de la comunidad, su demografía, la ecología, las redes y organizaciones comunitarias. Un segundo nivel de esta inmersión es la participación concreta de profesores/as en organizaciones claves de la comunidad, en un ejercicio que también acerca la escuela a las experiencias de vida colectiva, permitiendo generar nuevas propuestas pedagógicas y proyectos de aprendizaje-servicio.

### Hacia una calidad pública educativa: la construcción de una esperanza indignada crítica

Hemos apuntado a tres lugares complementarios desde los cuales conversar sobre una calidad de la educación que se nos ofrezca una alternativa de mirada pública. Queremos imaginar escuelas creadoras y ciudadanas que se inspiren en una esperanza crítica<sup>10</sup>, el cual nos hace recuperar la voz de Paulo Freire, quien nos propone la "necesidad ontológica" de desarrollarla, planteando una lucha activa contra el agobio provocado por la desigualdad socioeconómica, la discriminación cultural, y la desesperación personal. La calidad de la experiencia educativa que queremos defender busca generar alivio, felicidad y democracia, creyendo auténticamente que la escuela puede ir más allá de la mera reproducción y cultivar las herramientas y recursos en los actores escolares para transformar las fuerzas opresoras que afectan nuestras vidas.

En un contexto de creciente indignación mundial por la ocupación y secuestro de los espacios y servicios públicos por parte del capital, es imperativo repensar la calidad de la educación promoviendo la canalización de esta fuerza emocional —la ira y la tristeza producidas por la opresión— hacia la estructuración de espacios y dinámicas de transformación social, una pedagogía de la indignación utilizando nuevamente la perspectiva freiriana<sup>11</sup>, donde educadores solidarizan con las luchas cotidianas de sus estudiantes, permitiendo la emergencia de voces vitales.

¿Por qué pensar en una calidad pública de la educación? Creer en que es posible pensar la calidad desde una perspectiva contrahegemónica se asocia con el interés por buscar posibilidades reales

de promover una educación de masas de excelencia para todos<sup>12</sup>. Suponemos que el desgaste, agotamiento y estrés que han enfrentado los profesores y profesoras enfrentados a realidades escolares han sido causados en buena parte por la exigencia de una progresiva alienación respecto a la situación pedagógica, es decir, el desarraigo del ejercicio profesional de la realidades concretas, y al quiebre socio-epistemológico de los saberes legítimos. Una calidad pública de la educación nos obliga a pensar en la gestión democrática cotidiana de las escuelas, parámetro esencial básico para sustentar una transformación. Para ello necesitamos políticas que fomenten esta autonomía fundamental, y que sean capaces de generar condiciones laborales saludables para los profesores, profesoras y estudiantes, asunto muchas veces desestimado por la falta de recursos humanos, pedagógicos y financieros.

Por último, estas ideas sobre una calidad pública de educación se oponen a la generación de *rankings*. Éstos carecen de sentido porque operan sobre la creencia de que son los mecanismos de mercado los que nos ayudarían a mejorar la educación, queremos creer en una calidad pública de la educación en que los procesos de concientización local son los que producirán el crecimiento de nuestras sociedades en su conjunto.

### Bibliografía

- Bernstein, Basil. (1977) "Class, codes and control". Volume 3. Towards a theory of educational transmissions (2<sup>nd</sup>. Ed). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre & Passeron Jean-Claude. (2005) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". México DF: Fontamara.
- Duncan-Andrade, Jeffrey. (2009) "Note to educators: Hope required when growing roses in concrete". *Harvard Education Review*. Vol. 79 N° 2, Verano, Pág. 181-194.
- Foucault, Michel. (2005) "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión" (34<sup>a</sup> Ed.). México DF: Siglo Veintiuno editores.
- Frankl, Viktor. "Man's search for meaning". (1985). New York: Pocket Books.
- Freire, Paulo. (1992) "Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido". Río de Janeiro: Paz e Terra.
- ——— (2000) "Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos". São Paulo: UNESP.
- Inzunza, Jorge. (2011) "La injusticia educativa. Conversando con Christian Baudelot", en Blog VERSUS 21 <http://versus21.blogspot.com>, Noviembre de 2010. Accesado el 25 de septiembre.
- Jennings, Louise; Parra-Medina, Deborah; Hilfinger Messias, De Anne; McLoughlin, Kerry. (2006). "Toward a critical social theory of youth empowerment". *Journal of Community Practice*, 14 (1/2), Pág. 31-55.
- Lindskog, Catherine. (2011) "Liberation psychology from past to present". Artículo inédito.

10 Duncan-Andrade, Jeffrey. (2009) "Note to educators: Hope required when growing roses in concrete". *Harvard Education Review*. Vol. 79 N° 2, Verano, Pág. 181-194.  
 11 Freire, Paulo. (1992) "Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido". Río de Janeiro: Paz e Terra. Freire, Paulo. (2000) "Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos". São Paulo: UNESP.  
 12 Inzunza, Jorge. (2011) "La injusticia educativa. Conversando con Christian Baudelot", en Blog VERSUS 21 <http://versus21.blogspot.com>, Noviembre de 2010. Accesado el 25 de septiembre.

# La lucha por la democracia y la calidad de la educación: la escuela Fratney (Milwaukee, Madison, E.E.U.U)

Libia Stella Niño<sup>1</sup>



La profesora Libia Stella Niño entrevistó en meses pasados a Bob Peterson<sup>2</sup>, gestor de la escuela democrática *Fratney* y elegido recientemente como Presidente de la Asociación de Profesores de Milwaukee (Madison, E.E.U.U.) B. Peterson describe los aspectos más significativos de su lucha social que concibe una educación articulada a la reflexión sobre el currículo y la evaluación<sup>3</sup>.



**Libia Stella Niño:** Podríamos empezar hablando de las escuelas democráticas, de las que usted ha sido líder y gestor: ¿Cuáles son los factores principales que hacen de la escuela Fratney una escuela democrática?

**Bob Peterson:** Me gustaría describir *Fratney*. Esta escuela fue creada en medio de una lucha social y comunitaria hace casi veinte años, como una escuela de resistencia y renacimiento en donde, como espacio público, los profesores, los padres, la comunidad y los estudiantes pueden aprender sobre el mundo, pueden aprender lo que necesitan aprender como estudiantes para convertirse en verdaderos ciudadanos y donde las personas pueden discutir y debatir los problemas que enfrentamos en una comunidad y en el mundo en general. Al ver la escuela de esa forma, tanto su funcionamiento como las actividades del salón de clases y algunas del tiempo libre son más democráticos.

A lo que me refiero con esto es que la escuela tradicional en Estados Unidos está a cargo de un director con una estructura muy jerárquica, con muy poca colaboración. En *Fratney* sí tenemos un director principal, pero esa persona siempre ha sido escogida por el personal y por los padres; esa persona no es impuesta. Esos funcionarios siempre han sido muy colaboradores y trabajan en diferentes comités para ayudar a que tanto los profesores como los empleadores sientan que son influyentes; el comité de padres y profesores trabaja sobre asuntos aún más amplios de la escuela: el presupuesto, las relaciones comunitarias, entre otros. Entonces, la estructura de la escuela sí es democrática, pero creo que el otro elemento clave es el contenido del currículo. Asimismo, muchos de los métodos de enseñanza son democráticos.

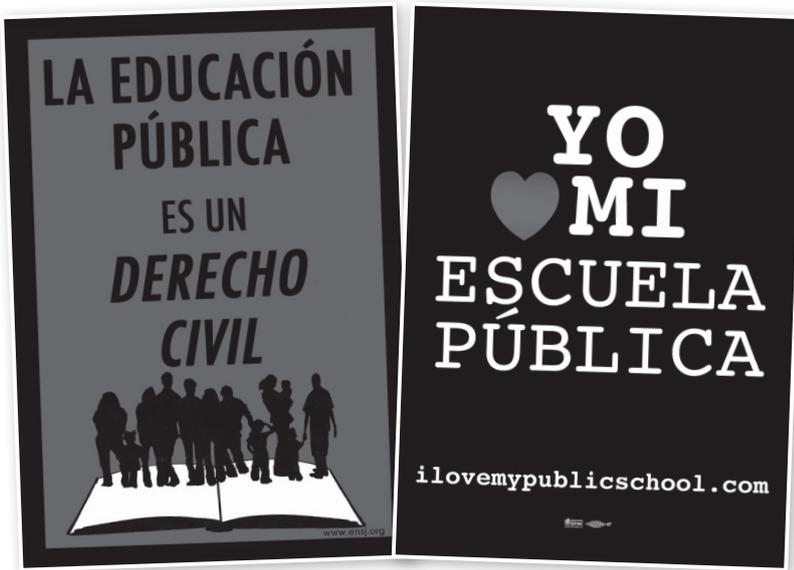
Me refiero a que tenemos un compromiso explícito con una enseñanza de corte antirracista y de justicia social, donde pensamos que es importante que los niños y niñas estén

<sup>1</sup> Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, Milwaukee y Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Coordina del Grupo de Investigación Evaluando\_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación. La entrevista fue realizada el 7 de julio de 2011 en la ciudad de Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Correo electrónico: libistell@gmail.com.

<sup>2</sup> Bob Peterson ejerce como profesor de primaria de la Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Autor del capítulo *La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia*, del libro "Escuelas Democráticas, Madrid, Morata, en el año 2000, compilado por Michael Apple y Jean Beane. Editor de la revista *Rethinking Schools*, magazín independiente, sin ánimo de lucro, que lucha contra las reformas en las escuelas públicas de primaria y secundaria de Milwaukee. Esta revista centra su atención en las escuelas urbanas y los asuntos de equidad y justicia social, así como en las reformas educativas locales y nacionales. <http://www.rethinkingschools.org/index.shtml>. Correo electrónico: peterson@weac.org.

<sup>3</sup> Traducción del inglés realizada por Valérie Fernández Díaz, Licenciada en Lenguaje y estudios socioculturales de la Universidad de Los Andes.

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •



zo nos reunimos y nos preguntamos si debíamos continuar con la protesta y dijimos que sí. Convocamos a otros profesores en el Distrito Escolar y a la noche siguiente ya tantos profesores habían llamado diciendo que estaban enfermos que se paralizó todo el Distrito. Entonces, nadie fue a trabajar, muchas personas, miles de personas fueron a Madison. Ese es un ejemplo de una escuela que está a favor de la resistencia y el renacimiento.

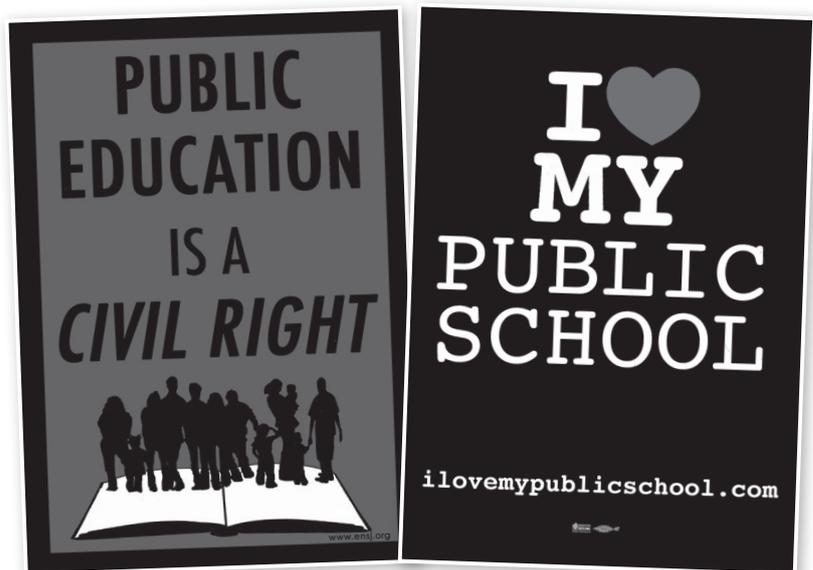
Del salón de clases, pues, no voy a hablar mucho. En el salón de clases diferentes profesores hacen diversas cosas pero hay una expectativa más allá de que los estudiantes estén estudiando matemáticas y estén leyendo y estudiando ciencias y aprendiendo idiomas, pues están aprendiendo sobre su comunidad, sobre

su herencia cultural y aprendiendo a acercarse a problemas existentes.

**L.S.N.** *En este momento usted está liderando el sindicato de profesores, ¿cómo le ayuda esta experiencia y cómo hacer para que esa diferencia de la Escuela Fratney se dé en las demás escuelas de la ciudad?*

**B.P.:** Los sindicatos de profesores en los Estados Unidos históricamente se han centrado en las condiciones de trabajo y en los salarios, o lo que nosotros llamamos, asuntos administrativos, asuntos tradicionales de sindicato. Ha habi-

expuestos a asuntos relacionados con el racismo, justicia e injusticia y animar a los niños y niñas a tener y desarrollar lo que se ha denominado "valentía cívica", esto es, la noción de que actuamos como si viviésemos en una democracia. Entonces, ¿qué quiere decir todo esto? Concretamente, quiere decir que cuando recientemente en Wisconsin, el gobernador, anunció un proyecto de ley en contra de la clase trabajadora que suprimía nuestros derechos colectivos de negociación y propugnaba por un recorte de presupuesto devastador para las escuelas públicas mientras incrementaba la financiación para escuelas privadas, nosotros, nuestro personal, nuestros estudiantes, nuestros padres, contraatacamos. Algunos de nuestro padres formaron una nueva organización llamada / *love my public school* y organizaron a padres de toda la ciudad para defendernos de los recortes de presupuesto y la legislación en contra de la clase trabajadora, movilizando personas para que fueran a Madison y a organizar protestas y tener audiencias y otras actividades aquí. Nuestro personal participó en la protesta. Como es ilegal que los trabajadores públicos hagan huelga en Wisconsin, tuvimos lo que se llama un *sick-in* en el que básicamente uno llama y dice que está enfermo y pues va y protesta. Y, en uno de los primeros días en los que hubo protesta, 87% de nuestro personal llamó diciendo que estaba enfermo y nuestra directora los apoyó en gran manera. Ella tuvo que lidiar con 400 niños y niñas pero algunos padres y otras personas vinieron y ayudaron y fuimos a Madison a protestar y a la hora del almuer-



do un cambio en los últimos diez años en el que más sindicatos de profesores y profesores activistas se han pronunciado para afirmar que nuestros sindicatos deben apoyarse en tres pilares. Uno es la lucha sindical y organizativa por las condiciones de trabajo, otro es el profesional, el encargarse de asuntos profesionales como asuntos curriculares, trabajar con profesores que no están teniendo éxito, asuntos de evaluación y estar comprometido en esas cosas. Y el tercer pilar es lidiar con asuntos de justicia social, entonces yo lo llamo sindicalismo de justicia social. De allí el énfasis en la lucha sindical, la lucha por el respeto a la profesión docente y a la justicia social. La justicia social quiere decir unirse con grupos de la comunidad en torno a asuntos de salud, transporte, vivienda, cualquier tipo de luchas por las cuales las comunidades estén motivadas. El cambio de políticas quiere decir trabajar para que las personas sean elegidas para representar la clase social y no a una élite corporativa; también implica hacer entender a los profesores que para ser profesor sindical también tenemos que ser buenos profesores del sindicalismo y de la justicia social. Tenemos que ver como nuestra obligación cívica el enseñarle a los niños, niñas y jóvenes a ver el mundo de una manera crítica y a considerar los diferentes asuntos desde múltiples puntos de vista e interrogarse sobre cuáles son los intereses de esas diferentes posiciones. Y luego actuar sobre lo que piensen que es apropiado: lograr la participación de niños y niñas en la vida cívica de una sociedad, que incluye algunas de las cosas que mencioné, convocar a las organizaciones comunitarias, a los clubes y organizaciones para luchar por lo que creen que es bueno para su escuela y su comunidad.

Me propongo llegar a lograr tanto unos talleres comunitarios como las actividades para el desarrollo profesional sean dirigidos por el sindicato, pero también que el distrito escolar llegue a infundir con mayor profundidad dichas nociones de justicia social y de desarrollo de la profesión docente. También espero lograr que las personas sean más conscientes del trabajo que las escuelas han llevado a cabo en el Distrito escolar porque creemos que las escuelas son un tipo de organizaciones de profesores que promueven la enseñanza de justicia social y no todos los profesores en nuestro distrito saben acerca de esto. Lo que quiero hacer es asegurarme que el liderazgo de nuestro sindicato entienda cada vez más la importancia de que los profesio-

res enseñen en torno a la justicia social. Como líder de un sindicato de profesores y como una persona muy progresiva políticamente, uno se frustra cuando muchos de los miembros no están comprometidos y son apáticos y creo que una forma de alcanzarlos es educarlos políticamente sobre aquello que va a sucederle a sus vidas y a nuestra comunidad si la élite corporativa continua manejando nuestra sociedad. Pero también se trata de animarlos a ver que consideren con seriedad la responsabilidad de enseñar en torno a estos asuntos.

Lo mismo decía el otro día en una reunión de sindicalistas, que si los profesores pueden ser convencidos de que, por ejemplo, en una clase de bachillerato se enseñara el libro *People's*

*History of the United States* de Howard Zinn<sup>4</sup>, un historiador de izquierda, eso quería decir que ellos tendrían que leerse el libro y tendrían que aprender sobre el libro y enseñarlo y se volverían más progresistas, porque uno no puede leer ese libro con una mentalidad cerrada, al leerlo, necesariamente se convierte en progresista, porque cuenta una historia de los Estados Unidos desde otro punto de vista. Estos son algunos de los pensamientos que puedo promover como líder de un sindicato de profesores.



**L.S.N.:** *En Colombia, los profesores están pensando la mayoría del tiempo sobre la tarea que se cumple dentro del salón. ¿Cómo hacerles pensar más en un campo profesional? ¿Cómo hacerles pensar políticamente?*

**B. P.:** Paulo Freire dice que el conflicto es la partera de la consciencia. Entonces puedo decir que Scott Walker, nuestro gobernador, quien es un ideólogo de derecha y una persona que va en contra de la clase trabajadora ha contribuido al incremento de la toma de consciencia entre muchos de nuestros miembros; personas que nunca habían participado políticamente están ahora afuera en las calles protestando, gritando "¡Impuestos para los ricos!" y demás. Entonces, en este sentido, hasta él nos ha ayudado en eso.

Por esta razón, una cosa es lograr la participación de las personas en la amplia lucha política y educarlos polí-

<sup>4</sup> *La otra Historia de los Estados Unidos*, (Amazon 2010). La obra de Howard Zinn ha inspirado a estudiantes y activistas de todas las edades, afirmando que la gente tiene el poder de cambiar la historia. En *La otra historia de los Estados Unidos*, la versión definitiva en español del clásico de Zinn *La historia del pueblo de los Estados Unidos*, Zinn asume la narrativa típica de la historia americana y nos muestra la mentira que se esconde detrás de la historia "oficial" -- revelando a Cristóbal Colón no como descubridor sino como asesino; los fundadores de la nación norteamericana no como liberadores sino como la fundación de una nueva elite adinerada -- y a la vez aboga por héroes americanos alternativos, desde Bartolomé de Las Casas hasta Tecumseh y César Chávez, quienes desafiaron el poder norteamericano imperialista y vencieron. [www.amazon.com](http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2010/03/20/howard-zinn-la-otra-historia-de-estados-unidos). Consultado Octubre 17, 2011) <http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2010/03/20/howard-zinn-la-otra-historia-de-estados-unidos>. Nota de la editora.

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

ticamente mediante reuniones, material impreso, internet, *www.youtube*, y convencerlos de que les conviene formar parte de estas luchas y entender el verdadero alineamiento de clases en esta sociedad, que ve a los profesores como cualquier otra persona de la clase trabajadora, como cualquier otro esclavo del salario, como diríamos nosotros. Históricamente los profesores en la sociedad algunas veces han sentido que son profesionales y que están por encima de la clase trabajadora; en algunos casos manifiestan el interés de pertenecer a una clase media. Y no sé si ese es el caso en otros países, pero somos profesionales y también somos miembros de la clase trabajadora y tenemos que entender que nuestros intereses no son sólo los de nuestro sindicato sino también los intereses de nuestra clase social. Dependiendo de cómo funcione nuestra comunidad y la clase trabajadora en general, así funcionarán las escuelas públicas. Entonces una cosa importante es la educación política más amplia.

48



**L.S.N.** *Y en las universidades, ¿qué piensa el profesorado y los que se están formando a otros profesores?*

**B.P.:** Algo que hemos hecho en los últimos años, -esto ha sucedido en varios Estados-, es que iniciamos con grupos de profesores que enseñan en la educación superior, profesores universitarios y personas que están formando otros profesores. El grupo que tenemos aquí lo llamamos *Red de Educadores para la Justicia Social*, y han alcanzado diversos logros con su actividad. Patrocina conferencias anuales de antirracismo y anticorrupción. Es un grupo de izquierda que ha promovido unos cuantos talleres, películas y actividades en este sentido.

Pero uno de los problemas es que existen profesores universitarios progresistas que enseñan buenas cosas en sus salones y después van a enseñar a unos distritos escolares dominados por un enfoque pedagógico muy tradicional, guiado por



*La escuela Fratney fue creada en medio de una lucha social y comunitaria hace casi veinte años, como una escuela de resistencia y renacimiento en donde, como espacio público, los profesores, los padres, la comunidad y los estudiantes pueden aprender sobre el mundo, sobre lo que necesitan aprender como estudiantes para convertirse en verdaderos ciudadanos y donde las personas pueden discutir y debatir los problemas que enfrentamos en una comunidad.*

datos, por un currículo tradicional, centrado en los profesores, de acuerdo con el libro, a diferencia de un currículo activo, más crítico, basado en proyectos, en el que los niños y niñas participan en su comunidad, se preocupan por su aprendizaje; estos niños y niñas reciben buenas ideas por algunos años y luego llegan a una escuela que simplemente los oprime con la carga y el poder de la burocracia. Lo que estamos tratando de hacer es conectar a los profesores universitarios progresistas y a los profesores nuevos para que haya cierto apoyo institucional, a través de conferencias y desarrollo profesional y también, personalmente, construyendo y manteniendo esas relaciones personales.

Mi esperanza es que a través de una combinación de varios elementos podremos construir nuestra capacidad política en nuestro sindicato. Nosotros representamos a profesores, asistentes educativos, profesores sustitutos, trabajadores sociales; actualmente contamos con ocho mil miembros; somos el sindicato más grande del Estado de Madison, no sólo de profesores, sino de todos los sindicatos del Estado. Muchos de los sindicatos de la gran industria fueron destruidos cuando los capitalistas decidieron mover sus fábricas fuera de Milwaukee y Wisconsin a países como Brasil, Vietnam y otros lugares. Es una carrera a la baja: la globalización.



**L.S.N.:** *¿Cree que la estandarización y cualquier tipo de medición trae problemas al currículo? ¿Cómo percibe estas medidas?*

**B.P.:** La estandarización es un gran problema, un desastre. La obsesión con las pruebas estandarizadas ha hecho dos cosas con el currículo. En primer lugar, es una camisa de fuerza para los buenos profesores y destruye su currículo o al menos lo hiere. En segundo lugar, está creando cada vez más lo que yo llamo un currículo de *Apartheid*. Un *Apartheid* como en Sudáfrica en donde están los distritos suburbanos, la clase media de las escuelas, que siguen teniendo a sus niños involucrados en enfoques más creativos y no la rutina y pasividad que hay en la ciudad. Por otro lado, están los niños pobres, de color o a los que no les va bien con las pruebas estandarizadas, los que están atrasados académicamente; ellos son sometidos a más y más currículos delineados, hojas de trabajo, más exámenes, como si eso fuera a llevarlos al nivel de los otros niños que tienen muchos más recursos familiares y un currículo con mayor y mejor contenido.

A esto se le suma la crisis de presupuesto, y ahora en nuestra escuela no tenemos profesor de música, ni profesor de educación física; perdimos a nuestro profesor de arte, a nuestro bibliotecario. La escuela *Fratney* está perdiendo a un tercio de su personal. Perdimos a nuestro organizador de padres, nuestra enfermera, nuestro líder de matemáticas, nuestro líder de lectoescritura y seis directores de grupo. Por ello, es un desastre, es algo criminal; es la situación que se vive particularmente en Wisconsin en este momento por la acción de nuestro gobernador; pero lo mismo sucede en varias partes del país, en donde las escuelas se ven oprimidas, suprimidas. Las instituciones públicas que están siendo más afectadas son las que se encuentran en las ciudades grandes, las que ayudan a personas pobres y a personas de color. Y la élite corporativa de derecha desea organi-

zar escuelas privadas que no integran ni ayudan a muchos niños. Entonces, por ejemplo, en las escuelas públicas de Milwaukee 20% de los niños y niñas tienen necesidades especiales, pero en las escuelas privadas, a pesar de haber 20.000 niños y niñas en esas escuelas, sólo el 1 o 2% de los niños y niñas tienen necesidades especiales. Y a los estudiantes que se portan mal, simplemente los expulsan, porque no hay derecho a un debido proceso y por eso vuelven a nuestras escuelas. Se afirma que en las escuelas públicas existen más niños con necesidades especiales, con más problemáticas, y que allí se presentaron significativamente mejores puntuaciones en las pruebas que las de los estudiantes de las escuelas privadas.



**L.S.N.:** *Hablemos sobre lo que se llama "alta calidad de la educación". Desde su punto de vista, ¿qué tipo de escuela podría considerarse que cuenta con una mejor calidad de la educación?*

**B.P.:** Pues, la educación de alta calidad comienza con el financiamiento adecuado para las escuelas, para que haya suficientes profesores y servicios a disposición de los estudiantes. También incluiría una escuela que enseñe de manera integral, no únicamente habilidades como leer y escribir, sino que incluya artes, educación física, salud, ciencias sociales, ciencia, teatro, danza, todo. También sería una escuela que tendría maestros de alta calidad, pero sabiendo que para lograr la participación de los estudiantes debe haber un aprendizaje activo, a través de juegos de rol, proyectos, debates y todo tipo de actividades que involucren a los estudiantes en un aprendizaje activo y no simplemente creyendo que los niños y niñas aprenden sentándose pasivamente y repitiendo.

Una escuela de alta calidad en este país debería ser antirracista, debería estar en pro de la justicia, enseñar a los niños y niñas a no tener prejuicios frente a personas que son diferentes, ya sea por raza, idioma, género, orientación sexual o cualquier tipo de discapacidad. Una escuela de alta calidad debe ser rigurosa y tener grandes expectativas para los niños y niñas y tener los medios para contar con profesores que de verdad noten los logros de sus estudiantes y no únicamente una serie de calificaciones en un examen, sino sus logros en diferentes cosas, qué tipo de proyectos llevan a cabo, si tienen un portafolio de su escritura, etcétera. Las escuelas de alta calidad requieren tiempo para sus profesores, requieren una comunidad de aprendizaje colaborativo para los adultos en la escuela, en donde los profesores tengan tiempo para pensar, para hablar con

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •

otros profesores, con los estudiantes o para pensar en sus clases; observarlos los unos a los otros y mejorar en su trabajo. Estas escuelas están conectadas a la comunidad y los padres y las personas de la comunidad también pueden dar su opinión o críticas y son escuchados por el personal de la escuela. Entonces hay colaboración entre los trabajadores y la escuela, pero también entre los trabajadores y los estudiantes y los miembros de la comunidad. Esos son algunos atributos de una escuela de alta calidad.



**L.S.N.:** *¿Cómo ve la calidad de la educación de las escuelas de Milwaukee?*

**B.P.:** La calidad varía mucho. Varía de acuerdo con el financiamiento y con cuánto dinero se cuenta. Tiene que ver también con la calidad del liderazgo, el director; muchas escuelas se enfrentan a problemas porque no poseen los líderes más adecuados sino que sus líderes son dictatoriales, no colaboradores. Hay algunas escuelas muy buenas en Milwaukee y están las escuelas que están luchando, donde 81% de los niños son pobres y son elegibles para tener almuerzo gratis o con tarifa especial, 20% son niños con necesidades especiales. Hay muchos problemas que los niños traen a la escuela, problemas de sus hogares, su barrio, y es difícil para escuelas con pocos recursos trabajar de manera adecuada con esos niños y niñas cuando estos tienen tantos problemas sociales y económicos.



**L.S.N.:** *Hablemos de su nuevo papel como Presidente del Sindicato de profesores de la ciudad de Milwaukee?*

**B.P.:** Pues, como dije anteriormente, pienso que los sindicatos de profesores deben ser sindicatos de unión social. Me desenvuelvo en una plataforma que plantea que los profesores deben integrarse en la lucha por nuestros derechos como trabajadores pero también es nuestra tarea tomar control de nuestra profesión y no dejar que la administración simplemente dictamine lo que debe estar en el currículo o cómo debe ser la forma de evaluación. Y también debemos apoyar los asuntos de justicia social. Mi meta principal es ampliar nuestros lazos con la comunidad; es decir, con diferentes organizaciones: religiosas, asociaciones en vecindarios, grupos estudiantiles y también movilizar nuestra membresía, pues por mucho tiempo los miembros han visto al sindicato como un grupo de personas y no como a ellos mismos. Hemos asistido a reuniones sobre cómo lograr que los miembros se involucren, lograr ma-

yor alcance político, apoyando estas campañas que están teniendo lugar en el Estado y también me he contactado a líderes sindicales alrededor del país para tratar averiguar cómo podemos tener mayor influencia a nivel nacional.



**L.S.N.:** *¿Con profesores de qué nivel ha trabajado?*

**B.P.:** He enseñado a quinto de primaria. Generalmente los padres están más integrados con la escuela primaria. Entonces, los padres son esenciales y planeo reunirme con ellos regularmente como presidente del sindicato y animarlos a que en cada escuela –hay 180 escuelas públicas en la ciudad – haya un miembro sindical identificado como un padre de la comunidad que tenga la responsabilidad de mejorar las relaciones en esa escuela. Luego reunir a esos miembros y trabajar con ellos para mejorar la situación y tratar de compartir ideas sobre qué ha funcionado y, en general, compartir información con las personas en otros colegios.



**L.S.N.:** *¿Qué pasa con los estudiantes? ¿Cuál es el rol de los estudiantes frente al currículo?*

**B.P.:** Creo que los estudiantes de secundaria deben jugar un papel más importante, lo cual será un reto. Creo que nuestros miembros sindicales ya han animado a los estudiantes de secundaria para que participen más en los asuntos de la escuela y la política y eso es bueno. Sin embargo, a nivel de primaria, aún hay mucho por hacer. En mi escuela comencé con un grupo con mis estudiantes llamado *"Salven nuestra bibliotecaria!"* y luchamos; de hecho ganamos el puesto de vuelta.

Los profesores y adultos subestimamos la capacidad de los niños y niñas y de la juventud, de entender lo que está sucediendo y actuar. Tenemos que cambiar eso y ver que mientras nosotros no podemos ir a las escuelas y decirles a los estudiantes que digan a sus padres que voten por alguien, sí podemos – y creo que como profesores tenemos la responsabilidad moral y cívica- de explicarles que estos son problemas serios que está enfrentando nuestra comunidad y que podemos aprender de ellos usando las ciencias, las matemáticas, los estudios sociales. Por supuesto, ellos pueden elegir si quieren o no formar parte del proceso y tratar de solucionar esos problemas o si simplemente quieren hacerse a un lado y dejar que pase el mundo ante sus ojos.

# Y en cuanto a calidad, ¿vamos por el camino correcto?

Edisson Cuervo Montoya<sup>1</sup>



La búsqueda de calidad en la educación viene siendo asociada, en el medio educativo colombiano, a la idea de implementar sistemas de gestión de calidad inspirados en normas de estandarización de procesos industriales, esto es, el traslado de la metáfora de la empresa a la escuela, con todas sus implicaciones. El artículo por un lado reflexiona sobre la supuesta novedad de dichas estrategias de mejora del sistema escolar, desde la adopción de alegorías fabriles; analiza también cómo la adopción de dichos símbolos gerenciales modifica el sentido de las relaciones en la escuela, a favor de elementos ideológicos de corte capitalista e instrumental y finalmente, se proponen algunas ideas para retomar el sentido originario de lo educativo.

**N**o es nada nuevo el hecho que en los entornos docentes y administrativo-docentes, se utilice la palabra calidad de manera indistinta para nombrar múltiples aspectos asociados a la escuela y lo educativo mismo, esto es, que de igual manera se apela al término calidad para referirse tanto a los adecuados procesos de gestión escolar como a la correcta aplicación de esquemas de enseñanza, a los criterios *apropiados* de evaluación del sistema

para su mejora, las políticas públicas en torno al perfeccionamiento de la educación en general y/o las directrices internacionales que apelan a la eficacia en los modelos de escolarización, entre otros. Observando así, como la calidad en la educación se ha convertido desde hace ya un tiempo, tal como lo anuncia Jaramillo<sup>2</sup>, en una suerte de palabra *"muletilla"*, con la cual podemos referirnos a múltiples elementos de mejora del quehacer escolar.

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Candidato a doctor en filosofía y ciencias de la educación por la Universitat de Valencia (España). Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: [ecuermon@alumni.uv.es](mailto:ecuermon@alumni.uv.es).

<sup>2</sup> Jaramillo, Rodrigo. (2004). *La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVI, No. 38, 91-100.

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

Ahora bien, si dicho término adquiere un matiz polisémico y de difícil definición<sup>3</sup>, optamos por preguntarnos por ella, la calidad, en el marco de los “actuales” discursos de calidad educativa en Colombia, fundamentalmente desde lo que se ha entendido como la implementación de sistemas de gestión de calidad SGC (y en especial los basados en las normas ISO), para la mejora y fortalecimiento de la educación básica y media en el país; discursos con que se pretende proponer una serie de inquietudes y reflexiones frente a la supuesta “novedad” en la implementación de criterios de gestión técnica e instrumental de lo educativo, como vía de perfeccionamiento de la misma; también es nuestro interés señalar, la atención que como maestros y maestras debemos tener, para cuestionarnos aquella creciente presencia de un tipo de literatura “científico-administrativa e instrumental” en el quehacer escolar, que abanderara una idea de calidad en la educación, desde los sistemas de gestión, que supuestamente debe ser entendida como la idea de calidad por excelencia. Finalmente, invitamos en nuestro texto a pensar en las alternativas que hoy podemos tener para re-significar nuestra labor, curiosamente devolviéndole su sentido natural.

### ¿Ideas muy novedosas y altruistas?

Es manifiesto que en los últimos años, se viene haciendo presente en distintos ámbitos de gestión escolar y de discusión académica, la idea de que para mejorar el sistema educativo, se deben imponer sistemas de gestión de calidad en las instituciones educativas; propuestas de gran calado y ejecución en el sector educativo privado del país, pero que de la mano de “novedosas” políticas públicas, hemos visto su rápido tránsito hacia el sistema público escolar.

Es así, como no nos es extraño que circule últimamente con mayor ahínco, en los espacios de la escuela, ideas como: Calidad paso a paso, liderazgo, satisfacción del cliente, proveedor, indicador de calidad, auditoría, éxito, control, implementación, verificación y ajuste, entre otros. Esto implica una forma de nombrar aspectos de la vida escolar en un lenguaje técnico administrativo y gerencial, que necesariamente permea las prácticas y las relaciones en la comunidad educativa. ¿Qué ocurrirá entonces en la relación docente-estudiante, cuando sus dinámicas están permeadas de tales formas nominales, inspiradas en concepciones altamente rentabilistas del quehacer escolar?

Reconozcamos que ese discurso de calidad nos llega a la educación colombiana con un origen bastante claro, ya que sabemos que materialmente desde el año 2003 y como política pública,

se ha optado por la implementación de los sistemas de gestión de calidad - SGC -, en todas las entidades del Estado colombiano, desde la búsqueda de una “herramienta de gestión sistemática y transparente que permita dirigir y evaluar el desempeño institucional, en términos de calidad y satisfacción social en la prestación de los servicios a cargo de las entidades y agentes obligados” (Artículo 1º, Ley 873 de 2003 de la República de Colombia).

Es interesante ver cómo unos discursos aparentemente novedosos, encaminados hacia la búsqueda de la calidad en la educación y la calidad educativa, se alimentan de una antiquísima tradición utilitarista y eficientista, que equipara lo que ocurre en los ámbitos escolares, con el mundo gerencial, la fábrica y las organizaciones capitalistas. Por ejemplo, podemos ver cómo en Colombia<sup>4</sup> (aunque no solo en ella, sino en todo Latinoamérica), a mediados de los años 1970 y a partir del énfasis por el *mejoramiento cualitativo* de la educación, se pretendía salir de lo que ya desde la década de 1960 se conoció como la “crisis mundial de la educación”, y que dicha propuestas de mejoramiento cualitativo, centrada en la tecnología educativa como elemento optimizador del sistema escolar y de la educación en general, recogía además, en el plano de la enseñanza, un criterio de espíritu igualmente técnico: la tecnología instruccional, que no buscaba cosa distinta a “la optimización de la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y de la instrucción”<sup>5</sup>. Amparado todo ello en términos poco neutrales e inocuos: efectividad, optimización, rentabilidad y eficiencia, entre otros.

Sabemos que los discursos de calidad en la educación y de gestión de la misma, nos han sido presentados en la última década, fundamentalmente desde las normas ISO, aunque también desde los criterios de gestión del modelo de la Fundación Europea para la Administración de la calidad EFQM<sup>6</sup> (de inspiración netamente europea), pero nuestra inquietud, por dichos discursos sobre calidad en la educación, la orientamos desde los inspirados en normas ISO, no queriendo decir con ello que el modelo EFQM sea mejor o peor; simplemente centramos nuestra mirada sobre uno de los dos, aunque de igual forma, podríamos muy bien reflexionar sobre el otro, toda vez que ambos beben de la fuente que concibe: que el mejoramiento del quehacer escolar vendrá de la mano de la traslación de una metáfora empresarial hacia el ámbito educativo. Y es precisamente desde un preguntar por la fundamentación ideológica que nutre y determina una forma de entender la calidad en la educación, que es presentada como la forma más adecuada de definirla y asignarla. Así pues, que en ese indagar por los matices ideológicos que nutren dicha forma de entender la calidad, vemos algunas curiosidades dignas de resaltar.

3 Zabalza, Miguel (1998). *Criterios De Calidad En La Educación Infantil. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid. En: [http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios\\_calidad\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf).*

4 Martínez, Alberto. (2003). *Currículo y modernización. Bogotá, Ed. Magisterio.*

5 Szczurek (1978) citado por Martínez (2003), op. Cit.

6 EFQM. *La fundación europea para la administración de la calidad es una organización sin ánimo de lucro, con sede en Bruselas, cuya finalidad de proveer “plataformas” para empresas y entidades interesadas en mejorar el desempeño y la excelencia. <http://www.efqm.org/en/>. Nota de la editora. Consultado Octubre 18, 2011.*

El origen de las normas ISO, se remonta al diseño de criterios para la estandarización de la producción en la industria militar de los EEUU y de Gran Bretaña, y si bien ese es el sustrato de los discursos sobre calidad que hoy nos configuran, no es menos curioso que al leer el documento: *La fundación de ISO*, publicado en la página web de la propia Organización Internacional para la Estandarización; nos encontramos con una célebre frase de uno de sus delegados, el señor Willy Kuert, quien en la conferencia de instalación de dichas normas en 1948, incluyó en su discurso la siguiente frase: *"Things are going the right way!"*. Expresión que por esas curiosidades de la traducción al castellano, podría muy bien leerse de dos maneras: *"las cosas van por el camino correcto"*, pero también podría traducirse como: *"las cosas van por el camino de la derecha"*. Y si bien no deja de ser esto, una mera curiosidad lingüística, interesante es pensar las dos posibles traducciones, a la luz del marcado interés que como lo hemos señalado, en nuestro medio educativo colombiano, este discurso se asume supuestamente de manera muy novedosa y eficaz en los últimos años, desde la introyección al sistema escolar, de dichos sistemas de gestión de calidad basados en normas que emanan de un organismo internacional de estandarización que muy bien va por los caminos de la derecha y está determinando el quehacer de la educación pública colombiana.

Más interesante se hace pensar en todo esto, cuando en el año 2005 fue publicada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC)<sup>7</sup>, la guía técnica colombiana *GTC-200*, que basada en la norma *ISO 9001:2000*, tenía y tiene como objetivo fundamental, dar las directrices para la implementación de sistemas de gestión de calidad en instituciones y establecimientos educativos, en sus distintos niveles de formación. Documento que retomado de manera directa e inmediata por un importante número de instituciones educativas privadas del país, se vino a instalar como texto de referencia en los discursos administrativos y de gestión de la educación pública colombiana.

Pero volvamos sobre aquella inquietud por lo *"novedoso"* de estos discursos en la educación, ya que si bien aquella guía técnica es un documento que no supera los seis años de publicación, recoge algo que tampoco representa nada nuevo en el ámbito educativo, y menos desde el espíritu de estandarización, tecnificación e instrumentalización del saber y de la administración del mismo, que le da aliento a lo educativo, en pos de un amplio y clásico discurso de rentabilidad, efi-

ciencia y de *"racionalización científica"* del quehacer escolar. Estos argumentos ya desde finales del siglo XIX y principios del XX, trasladan la metáfora de la industria a la escuela, amén de la entrada al ámbito escolar de los criterios tayloristas de métodos más eficaces para la realización de determinadas tareas en la industria; también los principios de Henri Fayol, mucho más aplicables a los sistemas escolares, estaban referidos a asuntos como cadena de mando, disciplina, segmentación, orden, entre otros<sup>8</sup>. No podemos dejar de mencionar, los trabajos de 1913 de Franklin Bobbit en su libro titulado precisamente: *Algunos principios generales de la gestión aplicados a los problemas del sistema escolar*<sup>9</sup>. No son tan nuevos esos discursos, ya que desde hace bastantes años vienen introduciendo, desde el quehacer más industrial y capitalista, una idea de calidad que se convierte en la noción de calidad por excelencia, que reclama que la institución escolar debe nutrirse del quehacer industrial para su mejor desempeño, *"El auge y éxitos de la industria y del mundo de los negocios muestran la incoherencia de unas instituciones escolares ineficientes e incapaces de proporcionar la mano de obra más adecuada a una sociedad en [...] proceso de industrialización"*<sup>10</sup>.

Así que, *"nuevamente"*, para mejorar la educación, en aras de la calidad y como vía de solución para los problemas educativos, se propone la adopción de dichos modelos y enfoques de gestión técnica y positivista de lo educativo y lo curricular; estos enfoques imprimen una concepción instrumental de ser humano y del sentido de su quehacer social; elementos que podemos encontrar de manera implícita en dichos discursos, ya que los modelos de gestión de calidad y el enfoque de administración basado en procesos, se convierten en el discurso de lo educativo, en la cotidianidad de la escuela y el aula; por ello, se transfiguran las concepciones de ser humano y de formación en el ámbito escolar.

### Un discurso racional y científico no tan neutro

Como hemos dicho los sistemas de gestión de calidad se vienen configurando como texto y discurso que permea la educación colombiana, conformándola desde un ejercicio de *empalabramiento* que ordena y orienta la escuela, desde una concepción eficientista e instrumental de ser humano, y que de manera necesaria modela ideológicamente las relaciones de éste con los otros, con su entorno y con las mismas instituciones u organizaciones. Sabemos así, junto con Teun Van Dijk que *"Los usuarios del lenguaje leen textos o escuchan el habla, usan sus*

7 **ICONTEC. (2005).** *Guía técnica colombiana: GTC-200. Bogotá. International Standardizing Organizations (ISO), The founding of ISO. (S/F). En: <http://www.iso.org/iso/founding.pdf> - Norma ISO 9001:2000.*

8 **Beltrán, Francisco. (2010).** *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidades y desordenes. Valencia: Servei de publicacions Universitat de Valencia.*

9 **Franklin Bobbitt, también escritor del célebre libro: The Curriculum (1918), escribe en el año 1913 el texto: Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. En el cual se propone la aplicación de criterios de gestión y administración científica al sistema escolar.**

10 **Gimeno, José. (1995).** *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata. - (2005).* *La educación que aún es posible. Madrid: Morata.*

## • TEMA CENTRAL - ¿Calidad de la educación? •

informaciones y estructuras con el fin de construir modelos mentales personales de los acontecimientos, e infieren (o confirman) creencias sociales compartidas más generales, dentro del marco de la representación del contexto"<sup>11</sup>.

¿Qué esperar entonces de unas relaciones humanas y escolares mudadas hacia una concepción del otro, en términos exclusivamente de cliente y producto? Pregunta desde la que debemos reconocer que ya no se nos hace extraño leer y nombrar desde la normativa ISO, al padre de familia y al estudiante como cliente, la "propiedad del cliente" por ejemplo, que es la forma en que son nombrados hoy día las libretas, cuadernos, talleres o exámenes que están a cargo del profesor mientras los evalúa; el maestro entonces no está recibiendo un cuaderno o taller hecho por sus estudiantes, para conocer los procesos de aprendizaje por los que ellos y ellas transitan, sino que *tiene en encargo "la propiedad" del cliente*, para que sea verificada la correcta asimilación del producto-servicio, suministrado previamente por el mismo maestro-operario. Existe el riesgo de que hoy día el maestro no acompañe la clase, sino que simplemente verifique el comportamiento de sus clientes. Vemos pues, como se desdibuja y cae en el olvido, desde dicha concepción de calidad, la relación maestro-estudiante, teniendo de presente que el operario-profesor no proporciona un producto, sino que entrega a su ejercicio docente, su maestría, su saber, *su ser que se va en la palabra dada*<sup>12</sup>.

Tenemos pues en frente un discurso sobre calidad, que también ha formado parte en sinnúmero de ocasiones de una reconocible ideología de derecha basada en intereses capitalistas, conservadores y tradicionalistas, que entienden la educación como un *servicio para ser ofertado* y vendido, antes que concebirlo como un derecho de los ciudadanos. Teniendo claro, eso sí, que los ideales de desarrollo y progreso, muy bien pueden asociarse con intereses también conservadores: *"Defienden la conservación de una dinámica económica, política y cultural que en términos sociológicos beneficia a unos cuantos"*<sup>13</sup>. Esta es una justificación bastante racional de concebir la calidad en la educación a través de la metáfora gerencial y científica, que reproduce una *sostenida* estratificación de la sociedad colombiana; teniendo presente claro está, que la aplicación de las normas ISO en el sistema escolar, desde un sentido meramente instrumental o no, recae en el ejercicio reflexivo que la comunidad educativa realice antes, durante y después de su aplicación; toda vez que si dichas prescripciones normativas y de estandarización, llegan a unas instituciones educativas vaciadas ideológicamente o nulas en sus posturas políticas y críticas, muy bien sabemos que el texto

y discurso de las normas ISO allanarán el espacio escolar con sus posturas y concepciones, tal como lo hemos visto.

Asistimos nuevamente con los sistema de gestión de calidad SGC, al hecho de que la empresa y sus metáforas, trascienden sus propios muros y se dirigen al sistema escolar, consolidando un discurso que permite formar (mejor instruir) unos ciudadanos productores, que pueden entender y nombrar la calidad en términos de norma, producción y progreso. Además, que desde las formas nominales y relacionales implícitas en los sistemas de gestión de la calidad en la educación, se modifica nuestra manera de leer al Otro –al semejante– y relacionarnos con él, viéndolo como un *cliente* más, antes que como un ser con el que permite la construcción de comunidad, de sociedad. El autor catalán Lluís Duch nos confirma cómo en cierta medida, la forma como nombramos las cosas, es la manera en que configuramos su realidad, esto es, cómo las concebimos, las reconocemos y nos relacionamos con ellas mismas, toda vez que *"... jamás se puede eludir el empalabramiento de la realidad"*<sup>14</sup>. Si bien el ejercicio de entender la calidad en la educación en los sistemas de gestión, pretenden su mejora y perfeccionamiento desde parámetros altamente fundados en cierta racionalidad *"científica"*, también ha menester reconocer que el hecho de su imposición consolida el sentido instrumental de entender lo educativo y la transmisión de valores culturales a través de ella, desde un ejercicio ideológico fundado en intereses de directriz netamente capitalista, alejada si así se le permite, de un discurso humanista y de las preocupaciones educativas necesarias.

### Otras alternativas, distintas preguntas...

Si bien Colombia no ha construido sus propios modelos de calidad en la educación, y requiere por ello importar los que en el mundo se presentan como los *"más"* adecuados y eficientes es bueno reconocer, que no obstante aquel discurso de calidad en la educación, inspirado desde nociones de rendición de cuentas y control (gerenciamiento), como es aquel que en estos momentos nos ocupa y determina, es importante preguntar si la calidad en la educación se logra únicamente con planificar, hacer, verificar y actuar, tal como lo presenta el ciclo Planear, hacer, verificar y actuar, PHVA<sup>15</sup>; en vista de que, aquellos quienes son soporte de la escuela, deben preguntarse hoy día, entre otras cosas y en dirección a su mejoramiento, por lo que es ella misma como proyecto cultural, por sus responsabilidades con la sociedad: *"Una pregunta urgente que cabe hacerse hoy es si el sistema escolar desde la enseñanza primaria hasta la Universidad tiene un proyecto cultural, con sus*

11 Van Dijk, Teun. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Revista *Anthropos* (Barcelona). No. 186, Sep-Oct, 23-36.

12 Melich, Joan. (2002). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

13 Rodríguez, Octavio. (2004). *Derechas y ultraderechas en el mundo*. México: Siglo XXI.

14 Duch, Lluís. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.

15 [http://www.unalmed.edu.co/josemaya/Ing\\_prod/Control%20de%20Proceso-%20Metodo.pdf](http://www.unalmed.edu.co/josemaya/Ing_prod/Control%20de%20Proceso-%20Metodo.pdf). Nota de la editora; consultado Octubre 18, 2011.

grandes líneas visibles para toda la sociedad y en qué medida ese proyecto es o puede ser asumido por el profesorado”<sup>16</sup>.

La importancia de hacer visibles los intereses e intencionalidades circunscritas a una idea de calidad en la educación, concebida simplemente como un introducir jerga y prácticas técnico-administrativas a nuestro quehacer escolar, cuestionándonos sobre los verdaderos intereses implícitos al concebir la calidad como control, registro y técnica, alejándonos de las preocupaciones que verdaderamente son trascendentes en los procesos formativos. Esos otros aspectos sí se asocian a la calidad educativa, más allá de la gestión; como por ejemplo, la decadencia y desaparición de las humanidades del currículum, la búsqueda de estrategias para un adecuado manejo del conflicto en la escuela, la repolitización de las configuraciones administrativas del espacio escolar, el reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad y la escuela, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza desde una concepción de mejora y no de control, entre otros. Estos aspectos, en vez de estar al margen de la gestión, deben convertirse en elementos inherentes a la gestión.

Así pues, se reconoce<sup>17</sup> que como la calidad es “...un nuevo ‘encantamiento de sirenas’ [y] *El encantamiento es una estrategia de adormecimiento*”, es necesario salir del estado de sopor que hoy nos envuelve frente a dichos discursos de calidad total y de mesiánicos sistemas de gestión de la misma, aplicados a la educación en Colombia, y despertar, leyendo en ellos críticamente, una estrategia política e ideológica, que da mayor importancia y privilegio a los postulados empresariales y capitalistas que significan al ciudadano y la persona, desde ópticas instrumentales de su función en la sociedad. Y como respuesta, podamos volver a la reflexión de cuál es la educación que queremos para nuestros jóvenes, para qué queremos formarlos, si para ingresar en desigualdad de condiciones al universo empresarial, en vista a que les viene determinada una condición de ciudadano-operario, o si se privilegia y se entiende la educación como una posibilidad de promocionarse culturalmente y humanizarse.

De todas formas, la idea de establecer hoy en día un discurso alejado de criterios técnicos, es de difícil asentamiento, más por la clásica creencia en las bondades del diseño “racional-científico y positivista” de lo administrativo, en el ámbito escolar. Pero lo que sí podemos hacer es contextualizar esa noción de calidad, rescatando los elementos que puedan ser útiles al quehacer escolar, no olvidemos que las normas ISO hacen hincapié en la adecuada planificación que deberá ser siempre previa a la ejecución, además del potencial que puede tener ésta cuando señala la relevancia de la adecuada comunicación en la organización, entre otros temas. El asunto entonces es asumir una reconceptualización de forma crítica y reflexiva de la norma, obligándola a que se enfrente

a preguntas claves de nuestro quehacer cotidiano, por ejemplo: ¿Cómo sería posible que el sistema de gestión re-construya al sujeto estudiante en el ámbito escolar? ¿Cuál es el proceso que se encarga de la mejora del salario de los docentes? ¿Qué sistema de gestión de calidad promueve mayor interés por el saber en los educandos? y así devolverle al cliente-estudiante su categoría de educando, al docente-operario su nominación de maestro y al gerente educativo su título de rector. No es tan nueva la pretensión de trasladar la metáfora industrial a la escuela, pero si ha menester preocuparnos hoy por reinventar las categorías de maestro, estudiante y administrador educativo en el plano del reconocimiento de sus identidades y porqué no, de sus subjetividades.

### Bibliografía

- Beltrán, Francisco. (2010). *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidades y desórdenes*. Valencia: Servei de publicacions Universitat de Valencia.
- Duch, Lluís. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Gimeno, José. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Jaramillo, Rodrigo. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI, No. 38, 91-100.
- Muñoz, Diego y Klaus, Andrés. (S/F). *EL SUGI (Sistema Universitario de Gestión Integral) y la idea de Universidad: Reflexiones socio-críticas*. Artículo sin publicar.
- ICONTEC. (2005). *Guía técnica colombiana: GTC-200*. Bogotá.
- International Standardizing Organizations (ISO), *The founding of ISO*. (S/F). En: <http://www.iso.org/iso/founding.Pdf> - Norma ISO 9001:2000.
- Martínez, Alberto. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá, Ed. Magisterio.
- Melich, Joan. (2002). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- República de Colombia Ley 873 de 2003. .
- Rodríguez, Octavio. (2004). *Derechas y ultraderechas en el mundo*. México: Siglo XXI.
- Szczurek, Mario. (1978). Tecnología educativa y tecnología instruccional. *Revista de tecnología educativa*. Vol. 4, No. 3. Santiago de Chile.
- Van Dijk, Teun. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos* (Barcelona). No. 186, Sep-Oct, 23-36.
- Zabalza, Miguel (1998). *Criterios De Calidad En La Educación Infantil*. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid.
- En: [http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios\\_calidad\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf)

16 Gimeno, (2005) Op. Cit.

17 Muñoz, Diego y Klaus, Andrés. (S/F). *EL SUGI (Sistema Universitario de Gestión Integral) y la idea de Universidad: Reflexiones socio-críticas*. Artículo sin publicar.

# A la sombra de la prosperidad: contra la reforma de la educación superior

Alexis V. Pinilla Díaz<sup>1</sup>



Uno de los ejes centrales de la reforma a la Ley 30 de 1992, mediante la cual se regula el servicio de la educación superior en Colombia, es la noción de calidad asociada a la investigación, la acreditación, la vinculación de la universidad con el sector productivo y la gestión de recursos. No obstante, esta noción no es completamente novedosa y su origen reciente se puede ubicar en la década de los años 1980, justo cuando se empezaron a realizar diagnósticos sobre la efectividad y pertinencia de la educación superior y comenzó la asociación de ésta última con la idea de desarrollo económico.

56

## La década de los años 1980

Las políticas económicas lideradas por los *Chicago Boys* a lo largo de los años 1970 en el sur del continente latinoamericano, especialmente en el Chile pinochetista, se extendieron por toda la región tensionando la idea de un Estado que garantizara en su totalidad el acceso de la población a los bienes públicos esenciales, dentro de los cuales se cuenta a la educación. En esta mirada economicista se fomentaron estrategias de política educativa tendiente a fortalecer la capacidad de gestión de la empresa privada y a colocar en el centro del modelo la meritocracia individualis-

ta. El diagnóstico de los organismos internacionales, dentro de los cuales jugaron un papel destacado el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, estableció que la crisis de la educación en América Latina obedecía a un desgaste del aparato estatal en la regulación económica. Este diagnóstico, impulsado por el Consenso de Washington, se fundamentó en tres premisas:

[...] a) los gobiernos no sólo han sido incapaces para asegurar calidad y cantidad, sino que ellos son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas; b) la expansión de los servicios educativos es un objetivo ya conquistado por casi todos los países de América

<sup>1</sup> Profesor Asociado. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C. Correo electrónico: [alepinilla2003@yahoo.com](mailto:alepinilla2003@yahoo.com).

Latina, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de escasa universalización; c) la posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas<sup>2</sup>.

En este contexto, es necesario destacar el diseño y ejecución del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe el cual intentó proponer una alternativa para la educación de la región ligándola a la equidad social. No obstante, la fórmula para desarrollar esta alternativa no fue la mejor: aumento no planificado de la cobertura en unas condiciones precarias. En esta dirección, dentro de las reuniones del PROMEDLAC (Project Mayeur dans le Domaine de l'Education en Amérique Latine et les Caribes) se estableció que *"la pérdida de dinamismo y el agotamiento de una concepción y un estilo de desarrollo educativo que no han sido capaces de conciliar el crecimiento cuantitativo, con niveles satisfactorios de calidad y equidad"*<sup>3</sup>.

En este marco la preocupación de las políticas educativas de los años 1990 se centró en compatibilizar el creciente aumento de la cobertura educativa y las expectativas que ésta generaba para el sistema de la educación superior, con una noción de calidad centrada en la óptica neoliberal de la eficiencia, la productividad y la generación de competencias individuales y colectivas para hacerle frente a la sociedad de la información.

### La política de calidad en el contexto colombiano

La Constitución de 1991 nació y se desarrolló en el marco de un modelo económico que poco o nada garantiza su realización. A la par del reconocimiento del Estado colombiano como un Estado Social de Derecho, las políticas económicas y sociales durante la década de los 90 y la primera década del siglo XXI han fortalecido una mirada eficientista de la educación y han hecho énfasis en la articulación de la gestión educativa en el nivel superior con el ámbito productivo. Así mismo, se asume que la garantía de la educación superior obedece a una lógica meritocrática anunciada desde el artículo primero de la propuesta de reforma a la Ley 30 en el cual se lee que: *"La Educación Superior es un derecho, un bien público basado en el mérito y la vocación, y un servicio público inherente a la finalidad social del Estado"*. Bajo esta lógica se ha construido un modelo de calidad que está asociado a tres factores:

### ○ Calidad, investigación y productividad académica

En el capítulo II del título V se definen los criterios para el aseguramiento de la calidad, acreditación, evaluación y fomento de la educación superior. A lo largo del articulado resulta claro que la investigación y la productividad académica están en estrecha relación con los estándares de calidad de las universidades. La institución encargada de fijar estos estándares es el Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación, Colciencias. En el artículo 119 se anota lo siguiente: *"El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS, es un aliado estratégico del sector de Educación Superior para el fortalecimiento de la capacidad científica, tecnológica, de innovación, de competitividad y de emprendimiento del sector y para la formación de investigadores en Colombia y en el exterior y hace parte de los organismos consultivos del Ministerio de Educación Nacional"*.

Las directrices de COLCIENCIAS en los últimos años han propendido por aumentar los indicadores relacionados con la productividad académica de los investigadores nacionales, lo cual se traduce en el aumento de la exigencia para el reconocimiento y el escalafonamiento de los grupos de investigación en la plataforma del GROUPLAC y en el índice de PUBLINDEX, en el cual se clasifican las revistas de carácter científico. Sin entrar en detalles, estos dos aplicativos constituyen indicadores de primer orden para establecer la productividad y calidad académica de una universidad y, por ende, tienen una implicación directa en los procesos de acreditación institucional. En el artículo 23 de la reforma una de las condiciones para mantener la denominación de *"Universidad"*, y los beneficios académico-administrativos derivados de ésta, es *"Desarrollar investigación de alto nivel demostrable a través de grupos de investigación reconocidos en las dos categorías superiores definidas en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y por lo menos en tres campos del saber"* (literal b).

No obstante, el presupuesto de COLCIENCIAS, particularmente el destinado a las áreas de ciencias humanas, sociales y educativas, puede resultar insuficiente frente a la demanda de investigadores que pretenden ingresar al sistema. Sumado a ello, por un criterio meritocrático, los grupos que tienen más posibilidades de acceder a las convocatorias de COLCIENCIAS son aquellos que tienen mejor posicionamiento en el escalafón, es decir, que los recursos se focalizarán en comunidades académicas ya consolidadas, tornando tortuoso e incierto el camino de los nuevos grupos de investigación.

2 Gentili, Pablo. *"El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina"*, en F. Álvarez, A. Santesmases, J. Muguerza (compiladores) *Neoliberalismo vs. Democracia, Madrid, La Piqueta, 1998, p. 106.*  
3 UNESCO, OREALC, *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, abril de 1991, p. 32.*

• **TEMA CENTRAL** - ¿Calidad de la educación? •



A pesar de la presión social, la Ministra de Educación radicó en el Congreso el proyecto de reforma a la Ley 30 el cual, al igual que dicha ley, encarna un sentido de la calidad que atenta contra las universidades públicas con menores recursos y fortalece la lógica de la desfinanciación de la educación superior pública a través del apoyo económico a la demanda por la vía de los créditos. Las más de 140 mil personas, mayoritariamente estudiantes, que han salido a las diferentes movilizaciones en varias ciudades son una muestra no sólo de la insatisfacción que genera esta reforma, sino del conocimiento que los universitarios han construido sobre la misma.

58

○ *La eficiencia y la gestión de recursos*

El asunto de la financiación de la educación superior no tiene grandes cambios en esta reforma. Además de fortalecer la lógica de la financiación de la demanda, a partir del fomento de créditos blandos a través del ICETEX (artículo 121), se continúa incentivando a las universidades para que generen recursos propios en un contexto de marcada desigualdad entre universidades públicas y privadas, incluso, entre las mismas universidades públicas que deben inscribirse en una competencia voraz por los escasos recursos destinados por el Estado como incentivo a la gestión académica universitaria. Llama la atención que, siguiendo con la lógica meritocrática, el gobierno se abroga del derecho de entregar recursos del Estado para financiar el desarrollo de aquellas instituciones que demuestren altos índices de calidad investigativa y de gestión del conocimiento, independientemente de su carácter público, mixto o privado. Veamos:

*El Gobierno Nacional podrá destinar recursos con criterios objetivos de elegibilidad a las Instituciones de Educación Superior privadas, orientados al mejoramiento del servicio, a través de fondos competitivos o convenios de desempeño.*

Con el fin de incentivar la excelencia, el Gobierno Nacional podrá destinar recursos a las Instituciones de Educación Superior estatales y privadas que cuenten con la Acreditación de Alta Calidad en los términos que defina el Ministerio de Educación Nacional (artículo 101).

○ *El eje de la reforma: la acreditación institucional de alta calidad*

Desde la promulgación de la Ley 30 en 1992 se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), adscrito al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), con el fin de gestionar el Sistema Nacional de Acreditación cuyo objetivo era "garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos" (artículo 53). Las políticas del CNA se fueron fortaleciendo a lo largo de la década de los 90, restando la autonomía de las universidades para definir sus proyectos educativos. Con la creación de estándares articulados a los sistemas de investigación, gestión económica y del conocimiento y evaluación permanente, las universidades empezaron una acelerada carrera para acreditar sus programas académicos a fin de mantenerlos en funcionamiento. Con el proyecto de ley 112 que se encuen-

tra en la Comisión Sexta de la Cámara de Representantes, estos sistemas ajustan y elevan los estándares de calidad relacionados con la acreditación, de allí que éste sea el nudo gordiano de la reforma.

La acreditación se asocia no sólo a la producción de conocimiento e innovación (término muy ligado a la productividad), sino también a la ampliación de cobertura y a la gestión financiera de las instituciones de educación superior. Bajo un falso dilema, se sugiere que la evaluación es un asunto permanente de la vida universitaria, pues de lo que se trata es de consolidar una cultura de la autoevaluación mediante la cual las universidades y los diferentes programas (de pregrado y posgrado) establezcan el grado de correspondencia entre su dinámica interna y los indicadores definidos por el gobierno nacional a través del Consejo Nacional de Acreditación y la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES (artículos 91 al 101 de la reforma). En todo caso, a pesar de la autoevaluación, los estándares de calidad con fines de acreditación se fijan desde la externalidad de las instituciones educativas donde se promueve una noción de éstas como ‘empresas educativas’ que deben articularse a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información (idea que se ha fortalecido desde las cumbres de la sociedad de la información de Ginebra y Túnez, en 2003 y 2005, respectivamente).

Llama la atención que además de fortalecer los procesos de autoevaluación de las instituciones y de los diferentes programas académicos que ofrecen las universidades, se incluye como factor de acreditación de alta calidad los resultados que obtengan los estudiantes de últimos semestres en los exámenes diseñados y aplicados por el ICFES. En el artículo 99 se anota que: *“Los resultados obtenidos por los estudiantes en los Exámenes de Estado aplicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación, ICFES, a quienes terminan los programas de grado en las Instituciones de Educación Superior, serán parte del aseguramiento de la calidad y de la Acreditación de Alta Calidad”*. Valga aclarar que el ICFES pasó de ser el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (capítulo II de la Ley 30 de 1992), al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, transformación que se inició con la Ley 1324 de 2009 mediante la cual se centran las funciones del ICFES en la evaluación restringiendo las facultades otorgadas a esta institución en la Ley 30. Podría sostenerse que, junto al ICFES, las instituciones sobre las que se soporta la actual reforma a la educación superior son el ICETEX y COLCIENCIAS y la lógica que articula esta triada institucional tiene tres vectores: innovación, evaluación y rentabilidad.

## Adenda

Los tres ejes de la reforma a la Ley 30 de 1992 relacionados con la calidad de la educación superior (investigación, gestión y acreditación) fortalecen la idea expuesta desde el artículo primero de la reforma en el que se menciona que la educación responde a un modelo meritocrático de sociedad. Teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo educativo colombiano, en el cual las universidades públicas han pasado por fuertes procesos de re-ingeniería (académica y financiera), pareciera que el modelo antes que ser meritocrático es inequitativo. ¿Cómo garantizar una igualdad en la carrera por la acreditación institucional si las universidades públicas con menos recursos han tenido que gastar la casi totalidad del presupuesto asignado por el Estado en funcionamiento?, ¿qué porcentaje del presupuesto de estas universidades se ha dirigido a la investigación y a la inversión en plataformas tecnológicas e infraestructura física?, ¿por qué se deja intacto el tema de financiación de la demanda si justamente por vía de esta fórmula se ha desfinanciado a las universidades públicas?

Lo anterior se enmarca en un modelo de fortalecimiento de la *“Autonomía Relativa”* de las instituciones de educación superior, pues si bien una de las banderas de la reforma ha sido fortalecer la autonomía institucional ésta queda en entredicho al analizar los procesos de gestión (académica y financiera) que deben adelantar las universidades y los mecanismos de control y evaluación que pesan sobre las mismas.

A pesar de la presión social, el 3 de octubre de 2011 la Ministra de Educación radicó en el Congreso el proyecto de reforma a la Ley 30, el cual, al igual que dicha ley, encarna un sentido de la calidad que atenta contra las universidades públicas con menores recursos y fortalece la lógica de la desfinanciación de la educación superior pública a través del apoyo económico a la demanda por la vía de los créditos. Durante las últimas semanas el pulso político se ha trasladado del legislativo a la sociedad civil. Las más de 140 mil personas, mayoritariamente estudiantes, que han salido a las diferentes movilizaciones en varias ciudades son una muestra no sólo de la insatisfacción que genera esta reforma, sino del conocimiento que los universitarios han construido sobre la misma. Contrario a lo que una y otra vez proclamó la ministra en los medios de comunicación y en las propagandas difundidas en horario triple A, los estudiantes y los gremios docentes sí habían leído la reforma y sí tenían propuestas alternativas. Desafortunadamente esta masiva protesta aún no ha logrado poner freno a la nueva estrategia neoliberal de la prosperidad democrática defendida por el presidente Juan Manuel Santos.

# ¿Por qué el año de la afrodescendencia?

*Luís Alberto Grubert Ibarra<sup>1</sup>*



60

**P**ara los educadores y las educadoras es importante entender por qué el 2011 la ONU lo decreto como el año internacional de la afrodescendencia, comprender como la historia de las llamadas minorías y sobre todo la historia de los afros, ha estado atravesada por unas relaciones de poder hegemónicas; entendiendo estas relaciones como asimétricas, donde unos pueblos han estados en desventajas frente a otros, demostrando la existencia de opresión, subordinación y explotación vivida durante cinco siglos por los descendientes de África en los territorios donde fueron establecidos.

Esta historia construida con base al poder ejercido por Europa y las potencias, sobre los hijos de África y la trata trasatlántica, permite comprender como esa dominación y exclusión está presente aún en los pueblos afros de América, marcando la vida de estos pueblos al abandono, la pobreza, la discriminación, el racismo, no permitiendo el desarrollo económico, realidad que afecta el progreso y el pleno desarrollo de la ciudadanía, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda clase.

Es por ello, que hablar del año de la afro descendencia, es reconocer que los afros han sido víctimas de ese poder colonial que los negó como seres humanos, negó sus cosmovisiones satanizándolos e impidiendo su desarrollo des-

de sus propias visiones de mundo, imponiéndoles lógicas que nada tenían que ver con su manera de asumirse en el cosmos.

Por estas y muchas otras razones el 2011 no puede ser un año de celebraciones donde solo se muestran de manera folclórica, sino llenar de contenido esos aportes (música, gastronomía, el deporte, danza entre otros) para entenderlos como elemento clave del acervo cultural de la nación. Es decir, posibilitar espacios y oportunidad para evocar, reflexionar críticamente la realidad de los y las afros descendientes en el contexto internacional visibilizando y posicionando esa historia que por siglos fue negada y desconocida por muchos, incluso por los mismos afros. En este orden de ideas el 2011 como todos los años deber ser de lucha y resistencia de los hijo/as de África, resaltando la presencia, los aportes de ellos en América no como casual sino como una imposición del poder colonial que arrancó a nuestros ancestros de sus territorios para construir sus riquezas a costa de la vida de muchos seres humanos.

Por ello el año de la afrodescendencia no tendría ninguna connotación si no hay reparación efectiva por todas las violaciones que se cometieron con nuestros padres y madres. Considero entonces que es la oportunidad para hacernos es-

<sup>1</sup> Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos de FECODE. Correo electrónico: [luisgrubert@yahoo.es](mailto:luisgrubert@yahoo.es).

cuchar por el Estado y exigir respuestas a las necesidades de participación política, ciudadanas, igualmente exigir y construir un marco jurídico, allí donde aun no existe y el cumplimiento de las acciones jurídicas ya existentes.

Así mismo luchar porque se garantice el efectivo respeto de nuestros derechos humanos tantas veces mancillados. Se entiende esta fecha como un camino abierto para del auto reconocimiento, y participación afrodescendiente en esos espacios históricamente negados, por lo tanto creo que es el momento para advertir y deconstruir esos estereotipos que niegan el ser afro, al igual la tendencia al desprecio, abuso y negación a partir de la cual se les explotó para beneficio y construcción de ese imperios que aún nos oprimen. Como diría Fanón *"el progresivo enterramiento de la originalidad cultural de nuestros pueblos es propiciada por el colonialismo"*, que hoy se convirtió en el imperio siguiendo con practicas audaces y desbastadoras que no permiten el desarrollo de nuestros pueblos.

De ahí la necesidad de reactivar el movimiento social afro, uniéndonos en lo fundamental para hacer frente a las políticas neoliberales que tienden a desaparecer y negar a nuestros pueblos y cultura, utilizando su mejor arma el racismo y la discriminación, la intromisión en los territorios con los mega proyectos desconociendo las prácticas ancestrales que permitieron vivir en paz y armonía. Así mismo, los esfuerzos que se deben hacer en esta coyuntura, deben estar encaminados en la conmemoración de los procesos de los pueblos cimarrones, que el pueblo afro ha venido desarrollando teniendo como bandera los palenques que fueron ejemplo de unidad, resistencia y luchas que libraron los ancestros por la libertad como valor inalienable de toda condición humana. Para fortalecer acciones de inclusión verdaderas articulándolas tanto en lo legislativo como a las acciones públicas que aun solo están en el papel, para así producir una aproximación que permita vincular a las poblaciones afrodescendientes y negras al reparto de beneficios tanto de sus riquezas e historicidad en América, como en la realización de sus derechos afectados significativamente por la exclusión manifiesta a lo largo de la historia de América donde ser pobre resulta perverso si, además, se es afro descendiente es realmente mayor la exclusión.

### **¿Qué es lo significativo del año de la afrodescendencia?**

Si bien, la historia afro ha estado marcada por el racismo, la negación y la exclusión, es importante reconocer los aportes de hombres y mujeres que han luchado y recreando otras dinámicas, otras visiones de vida aun con el desconocimiento sistemático de sus derechos; han preservado la subsistencia territorial, la herencia étnica y la construcción de identidad, trazando derroteros para el des-ocultamiento étnico y la reva-

lorización de los aportes hereditarios y culturales afrodescendientes, así como para el ennoblecimiento de la vida concreta de seres humanos marcados por la experiencia histórica

En este orden, la conmemoración del año de la afrodescendencia debe ser el puente para articular acciones entre África y América y otras diásporas, manteniendo y, aportando cada territorio elementos que permitan el conocimiento de prácticas y saberes para la elaboración de políticas que permitan el intercambio de saberes y experiencias perdidas con la trata y desconocimiento de los otro/as.

Por lo tanto la afrodescendencia, debe, mirarse como restablecimiento simbólico de los constantes imaginarios que permiten ver la africanía, como la bisagra del pensamiento de rebeldía ante la afrenta europea cifrado en el cimarronaje como construcción libertaria y la iniciativa étnica por la que, pese a los intentos de renovación intercultural, grupos humanos sienten, viven y hacen suyos valores, condiciones y tradiciones que recrean como elemento identitario y cultural entre África y América.

Reconocer las prácticas racistas que subyacen en las mentes de muchos colombianos y colombianas, es también pensar en la necesidad de plantear el desarrollo de acciones que permitan hacer cambios estructurales y demás iniciativas que promuevan e incorporen políticas efectivas para enfrentar las marcadas desigualdades que hacen mucho más pobres a hombres y mujeres afrodescendientes a lo largo del continente, eternizando la invisibilización, la marginalidad; producidas durante el proceso colonial que siguió fortaleciéndose aunque se haya eliminado la esclavización produciendo aún estereotipos negativos en la gente.

Igualmente se debe seguir avanzando en estrategias que afecten asuntos centrales y prioritarios como la educación; no solo en el acceso al sistema educativo, sino también en la revisión de la pertinencia de proyectos etnoeducativos en territorios ancestrales y urbanos, pero también en la ampliación de cupos, pago flexible y becas preferenciales para adelantar estudios universitarios de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados, teniendo en cuenta que en Colombia el 88% de la población está en estratos 1, 2 y 3; donde la mayor parte de esa población es afrodescendiente.

Por último hay que decir que en los últimos años se han dado algunos avances y acciones afirmativas y que existe una riqueza normativa que ampara a las comunidades afrocolombian/negras, raizales y palanqueras, sin embargo, el panorama sigue siendo desalentador frente al cumplimiento de esa normatividad. Por tal razón es el momento para que se empiecen a ejecutar planes de desarrollo con recursos que favorezcan a la población afro de los territorios rurales y urbanos.

# Discurso de asunción a la Presidencia de la Federación de Estudiantes de Chile<sup>1</sup>

Camila Vallejo

**M**i nombre es Camila Antonia Amaranta Vallejo Dowling y quisiera, antes que todo, poder expresarle a los presentes el orgullo y el desafío que significa para mí encabezar la Federación de Estudiantes más importante de Chile, es una gran responsabilidad que significa hacerse cargo de 104 años de historia, 104 años de aventuras y desventuras, 104 años de lucha en el seno del movimiento estudiantil.

Y es un orgullo y un gran desafío porque vengo de aquellos lugares que no reciben condecoraciones, de los cuales poco y nada se dice, porque poco y nada se sabe, lugares que a veces incluso se les llega a olvidar.

Mis estudios secundarios los cursé en un pequeño colegio cuyo nombre significa tierra florida; extraña paradoja, ya que en sus patios se respiraba más tierra que flores y en sus salas de madera se acumulaba el polvo de generaciones de alumnos no emblemáticos, que nunca llegaron a ocupar los puestos de poder más importantes de nuestro país.

Mi carrera, una de las más pequeñas de esta universidad, casi no se encuentra en el consciente colectivo, se pierde entre los pasillos de la FAU y se confunde con otras disciplinas. La geografía en esta universidad casi no tiene tiempo ni espacio, otra paradoja.

Sin embargo, lo más terrible es darse cuenta que de pronto esto no pasa sólo en Geografía, sino que también en Administración Pública, que es carrera de ocho a seis, porque después de las seis de la tarde no hay universidad para ellos, una carrera que debiese ser fundamental para fortalecer el sistema público. Y también ocurre en Educación, y de pronto nos damos cuenta que no son sólo unas pocas carreras, sino que es toda una rama del saber, es toda un área del conocimiento la que ha caído en la pobreza universitaria como consecuencia de las lógicas del mercado implementadas ya a lo largo de estos últimos treinta años.

Y de lo pequeño y olvidado de mi lugar de origen, se suma además mi corto tiempo de vida, con 22 años, vengo a ser la

segunda mujer presidenta de la FECH en más de cien años de historia. Y usted rector tendrá el privilegio de ser el segundo en la historia de la universidad que es acompañado por una mujer en la presidencia de nuestra federación de estudiantes.

Ahora bien, puede que en este momento me toque a mí ejercer el cargo de presidenta, sin embargo, debo decir que yo sola jamás habría logrado todo esto y que mis manos son tan solo un par más dentro de tantas otras, y en donde todas juntas son las que levantan este proyecto colectivo que se llama Estudiantes de Izquierda, el cual ya se encamina a su tercer período consecutivo al mando de nuestra federación.

Si me permiten contarles un poco acerca de Estudiantes de Izquierda, debo decirles que como colectivo político estamos presentes en amplios espacios de nuestra universidad, que en nuestro interior se expresa la máxima diversidad estudiantil, que entendemos que la izquierda debe construirse con participación y democracia y que esta elección, en donde hemos aumentado en casi 400 votos respecto de la elección anterior, nos demuestra que como movimiento estamos vinculados orgánicamente con las bases estudiantiles de nuestra universidad.

Como Estudiantes de Izquierda sentimos la responsabilidad ética de hacer política, porque la administración del poder por los poderosos de siempre nos obliga a entrometernos en sus asuntos, porque estos asuntos son también nuestros asuntos y porque no podemos dejar que unos pocos privilegiados sean quienes eternamente definan las medidas y contornos que debe tener nuestra patria, ajustándola siempre a sus pequeños intereses.

Creemos que la clave del éxito para el movimiento estudiantil está en volver a situar a la federación en una posición de vanguardia en el nivel nacional, en volver a entretener redes sociales con los pobladores, los trabajadores, las organizaciones sociales y gremiales, los jóvenes que se quedaron fuera de la universidad pateando piedras, en otras palabras, habla-

1 <http://cultural.argenpress.info/2011/10/camila-vallejo-discurso-de-asuncion-la.html>. Consultado octubre 12 2011. 4 p.m.

mos de volver nuestra mirada al conjunto de los problemas sociales que hoy rodean a la universidad y con los cuales estamos íntimamente vinculados y comprometidos.

Debemos romper con aquella burbuja universitaria que instala el individualismo, la competencia y el exitismo personal como patrón de conducta para los estudiantes por sobre ideas y conceptos fundamentales como lo son la solidaridad, la comunidad y la colaboración entre nosotros.

Somos contrarios a la visión de que la universidad es sólo venir, sacarse buenas notas y abandonar cuanto antes sus aulas para salir pronto a ganar dinero en el mercado laboral, tenemos los ojos lo suficientemente abiertos como para darnos cuenta de que afuera hay un mundo entero por conquistar, que este mundo requiere de nuestra entrega, de nuestro esfuerzo y de nuestro sacrificio y que para quienes ya hemos abierto los ojos a las inequidades sociales que asoman por todos los rincones de nuestra ciudad, se nos vuelve imposible volver a cerrar la puerta y hacer como que nada hemos visto o como que nada ha pasado. Nuestro compromiso por la transformación social es irrenunciable.

Porque necesitamos hoy, más que nunca, una profunda discusión respecto del país que queremos construir y a partir de aquello de cuál es el tipo de universidad que se pondrá al centro de dicha construcción.

Porque no creemos en la universidad como un espacio neutro dentro de la sociedad, la universidad es un agente vivo en su construcción y en el desarrollo del proyecto país que como ciudadanos levantamos día a día. Nuestra responsabilidad está en generar organización al interior de aquella, lo cual nos permita transformar la universidad, para así poder transformar la sociedad.

Nuestro concepto de universidad nos habla de un espacio abierto, participativo y democrático, con una comunidad universitaria activa, dialogante, una comunidad que se involucra en el diseño y conducción de su casa de estudios.

Nuestra visión es la de una universidad que se ubique ya no en los primeros *rankings* de la competencia o el *marketing* universitario, de los cuales hoy en día mucho se habla, sino que se ubique en el primer lugar de aporte al desarrollo social del país, el primer lugar en el fomento de la equidad en cuanto a la composición social de sus estudiantes, que ocupe el primer lugar en el desarrollo de la ciencia y tecnología al servicio de los intereses de Chile y su pueblo.

Creemos en una universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro pueblo le presenta, activa en

la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento.

Sin embargo, nuestra realidad actual dista mucho de estos conceptos brevemente aquí esbozados, hoy la universidad es cada vez más un proyecto sin otro norte que no sea el que le señala el mercado; a la educación superior se le ha puesto precio y nuestras universidades son medidas por criterios industriales de producción como si fueran una empresa más dentro del esquema productivo de la nación, una empresa especial con muchas comodidades en su proceso productivo, pero empresa al fin y al cabo.

En este esquema, un rol fundamental lo jugó el desfinanciamiento sistemático que vivió la universidad pública al momento de implementarse las políticas neoliberales. El autofinanciamiento, establecido como doctrina, fue un golpe seco que dio en la esencia misma de lo que constituía el quehacer universitario hasta ese momento, condicionando y sometiendo a la universidad a lógicas y esquemas mercantiles que le eran desconocidos. La universidad pública tuvo que verse obligada a competir en situaciones desfavorables dentro de lo que se llamó "*el nuevo mercado de la educación superior*"; se le puso precio, tuvo que venderse a sí misma para poder captar mayores recursos y continuar así con su proyecto educativo, perdió su brillo y su color, perdió su esencia transformadora y quedó botada en un rincón, ya incapaz de reconocerse a sí misma.

Estamos hablando de que se operó un cambio estratégico en el desarrollo de la universidad, el cual ha sido irremontable hasta este momento. Con ello hubo sectores importantes del quehacer universitario que producto de su no rentabilidad económica fueron cayendo rápidamente en la desgracia y el abandono, las universidades públicas se volcaron a sí mismas, viviendo casi un chauvinismo institucional, donde cada una se preocupaba de su propia sobrevivencia, perdiéndose la visión de conjunto que poseía nuestro antiguo sistema de educación superior pública.

Este procedimiento operado en plena dictadura, siguió su curso con los gobiernos de la Concertación, la cual no operó mayores cambios, más bien se dedicó a administrar con comodidad el modelo heredado y en algunas líneas, incluso, lo profundizó. No obstante lo anterior, pasaron los años y el control del gobierno volvió a las manos de quienes tiempo atrás habían gobernado con trajes de civiles detrás de los uniformes de soldado.

Según nuestra mirada, esto representa un peligro fatal para la universidad pública hoy día, creemos que el gobierno

## • ACTUALIDAD •

de los empresarios busca poner el broche de oro a la privatización total de la educación superior, sellando definitivamente la obra que iniciaron desde las sombras en los años ochenta. La designación de Harald Beyer y Álvaro Saieh en nuestro consejo universitario, dos grandes defensores del modelo de mercado y el actual presupuesto nacional en el área de la educación superior, son dos grandes indicativos de aquello. Son medidas que nos muestran nítidamente que el gobierno se apresta a poner en marcha una agenda privatizadora a gran escala y que, por lo tanto, el año 2011 será estratégico en su implementación.

Ésta será una batalla importante que enfrentará nuestro sector el próximo año, para dar respuesta a este desafío debemos desplegar un movimiento que escape a tan solo los estudiantes, necesitaremos de los académicos, los trabajadores, las autoridades universitarias, todos juntos en las calles exigiendo que el Estado cumpla con sus universidades, que el Estado cumpla con la educación superior pública de nuestro país.

Pero el problema no pasa tan solo por exigirle al Estado lo que a nuestras universidades le debe, sino que también debemos mirarnos con visión autocrítica y preguntarnos qué es lo que como universidad le estamos entregando a nuestro pueblo. Necesitamos un nuevo trato del Estado para con la educación superior pública de nuestro país y, a la vez, necesitamos un nuevo compromiso de las universidades públicas para con el pueblo de Chile y sus intereses, esta universidad tiene que ser la universidad de todos los chilenos y no solo la de unos pocos.

A nadie le es indiferente que en nuestra casa de estudios se perpetúen desigualdades fundamentales que determinan, por ejemplo, que el 20% más rico de la población tenga más del 50% de las matrículas, en cualquier sociedad que se precie de ser justa y democrática esta desigualdad fundamental es inaceptable.

¿Seguiremos educando solo a las élites socioeconómicas, o nos aseguraremos de implementar un sistema de acceso que permita que todos los jóvenes con talentos y habilidades, independiente de su origen y capacidad de pago, puedan permanecer en la universidad?

¿Seguiremos dejando que solo aquellas disciplinas que son rentables en el mercado alcancen niveles de desarrollo armónicos y de excelencia, o aseguraremos de manera efectiva que todas las áreas del conocimiento tengan un trato justo y así puedan contribuir a consolidar la sociedad

que anhelamos, ya no solo en términos económicos, sino que en términos culturales, intelectuales, cívicos, valóricos, es decir, con seres humanos íntegros?

Por más que quieran hacernos creer lo contrario, para nosotros la universidad no puede ser un negocio ni mucho menos la educación puede ser una mercancía.

La pelea será dura, pero está el futuro de la universidad en juego y en esta batalla nosotros no bajaremos los brazos.

No quiero terminar mis palabras sin antes aludir a un hecho que para mí reviste gran notoriedad, algo señalaba más arriba pero quisiera ahora poder extenderme un poco más en aquello, me refiero a mi condición de mujer.

Como mujer puedo ver y vivenciar en carne propia las actuales formas de opresión de la que somos víctimas en la actual configuración machista de la sociedad. En Chile nos decimos un país desarrollado y nos llenamos de orgullo por nuestro reciente ingreso a la OCDE, no obstante, detrás de la cortina del progreso económico y del optimismo del jaguar latinoamericano se esconde una historia de opresión y sexismo que aún perdura hasta nuestros días. Las mujeres seguimos sufriendo hoy día todo tipo de discriminaciones, a la hora de buscar trabajo, en los planes de cobertura para nuestra salud, en la escala de sueldos, incluso a la hora de participar en política.

Tan solo ayer leía unas ideas que quisiera poder trasladarles en este momento ya que me parecen esclarecedoras respecto de lo que les quiero decir, abro comillas "respecto de las mujeres, cuando buscan trabajo, además de calificación se le pide presencia y no basta con que sean amables y generosas, sino que deben además ser graciosas, simpáticas y coquetas, pero no mucho. Se les exige estar presentables y cuando juzgan que se ha pasado un milímetro, se les critica por presuntuosas. Se les elogia por ser madres y se les excluye por tener hijos.

De la mujer se sospecha cuando es joven porque desestabiliza a la manada y se le rechaza cuando los años pasan porque ha perdido competitividad. Es excomulgada por fea y también cuando es bella. En el primer caso se dice que es repulsiva, en el segundo provocadora. Cuando no es lo uno ni lo otro la tildan de mediocre", cierre de comillas.

Estas son las condiciones en las cuales las mujeres nos desarrollamos actualmente, estas son las condiciones que desde mi Presidencia también buscaré transformar.

# Mirada crítica y reflexiva al fenómeno de la convivencia escolar

Héctor José López Quintero<sup>1</sup>

*“No podemos resolver los problemas de la misma manera que los creamos”*

Albert Einstein

– Alberto Motta –



Para abordar la complejidad de la convivencia escolar, desde la pedagogía crítica, se incluyen unos planteamientos de lo que la escuela como institución política y espacio de interacción y reproducción social; debe garantizarle a los estudiantes para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Posteriormente, se abordará los factores de incidencia en la realidad social y de convivencia de la escuela pública actual, para culminar una propuesta institucional y estrategias pedagógicas encaminadas al mejoramiento de la convivencia escolar.



## La escuela y el espacio social

Las instituciones educativas, entendidas como aquellos espacios donde se enseña y aprende, a través de procesos de interrelación entre docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia y agentes externos; se construye mediante la práctica de la convivencia y la resolución constructiva del conflicto. En este sen-

tido, asumimos que el conflicto es inseparable de la condición humana del individuo y de la sociedad. Por tal razón, consideramos que la sana convivencia escolar no es sólo la ausencia del conflicto como tal, sino las estrategias y mecanismos de resolución positiva. Por tal razón, la escuela debe concebir la sana convivencia escolar, como un proceso de crecimiento institucional, que busca la manera de prevenir, abordar, mediar y solucionar el conflicto; de manera respetuosa, sin violentar los derechos de los involucrados, permitiendo espacios de discusión, análisis, expresión y opinión, enmarcados en los valores del respeto y la tolerancia; no entendida como la sumisión y permisividad ante un hecho violento, sino como un mecanismo que nos da la posibilidad de disentir, concertar, dialogar en un ambiente propicio para el crecimiento común.

Debemos pensar y reflexionar, sobre el papel de la escuela y del docente, frente a los factores externos de incidencia en la convivencia escolar y de esta manera asumir una posición crítica, que nos permita establecer un sistema de convivencia, que permita el acompañamiento, formación y crecimiento de los educandos, como sujetos libres, democráticos y críticos frente a la posición que deben asumir en su rol de ser social; Giroux sostiene, *“la pregunta crítica es qué futuro, historia e intereses representa la escuela. La Pedagogía Crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales*

65

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Básica Primaria, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y Candidato a Magister en Sociolingüística. Docente del Instituto Tecnológico Santa Rosa de cabal sede Colegio de Jesús. Correo electrónico: [galiken35@gmail.com](mailto:galiken35@gmail.com).

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes<sup>2</sup>. Es decir que las prácticas cotidianas, las interacciones personales, las estrategias educativas, que se dan al interior de la escuela, apunten hacia la formación de un ser autónomo que ejerza un mayor control de su vida social, política, económica y cultural; que los procesos que se den al interior de las aulas, junto al desarrollo del saber, privilegien la construcción de un sujeto con mentalidad democrática y participativa, generador de cambios políticos y que se asuma como parte fundamental en la estructura social.

### La escuela en el marco general de la sociedad

La escuela como espacio de interacción social del niño, debe convertirse por excelencia en un espacio para la construcción de la democracia; que le permita sentir, pensar, expresar y actuar crítica y libremente a nivel individual y grupal, que desde su experiencia de vida y su realidad personal, familiar y social, pueda actuar coherentemente dentro de un clima adecuado para la buena convivencia. La escuela como espacio para la formación, se convierte en el punto donde confluyen los sentimientos, sueños, angustias, temores y necesidades de los estudiantes; las prácticas cotidianas, las relaciones interpersonales, las dinámicas educativas y las experiencias de aprendizaje, deben abordarse desde un enfoque democrático y del respeto por los derechos humanos, que les permita el acercamiento a procesos de educabilidad y no de manipulación; que les de la libertad de manifestar, contradecir y disentir, bajo los principios del respeto y la responsabilidad. La formación de valores es para la liberación y no la subyugación; puesto que, estamos inmersos en un sistema educativo que pretende formar ciudadanos aptos para vivir bajo los parámetros trazados por la sociedad *"Por otra parte, muy pronto en su educación se enseña al niño a experimentar sentimientos que de ningún modo son suyos; de modo particular, a sentir simpatía hacia la gente, a mostrarse amistoso con todos sin ejercer discriminación crítica, y a sonreír. Aquello que la educación no puede llegar a conseguir se cumple luego por medio de la presión social"*<sup>3,4</sup>

La escuela como institución política y social, está llamada a la generación de procesos pedagógicos y a la creación de ambientes educativos propicios para enfrentar los problemas de la sociedad que confluyen en la escuela, sin alterar notoriamente la convivencia escolar, que les permita transformar su entorno inmediato, es en este sentido que recurrimos las palabras Giroux (2008) quien manifiesta: *"Evidentemente, muchos de los problemas impactan en la escuela, y la escuela sola nunca cambia una sociedad;*

*pero al mismo tiempo, la escuela es uno de los pocos lugares en donde las preguntas pueden ser formuladas críticamente. En un sentido, la escuela representa una de las pocas esferas sociales en la que los alumnos tienen la posibilidad de cuestionar la relación entre la escuela y la sociedad. Quizás la escuela es el único lugar donde los estudiantes pueden formularse preguntas acerca de a qué deberían parecerse la escuela y la sociedad. No se trata solamente de aprender a vivir en sociedad sino a cambiarla cuando sea necesario. La tensión es entre una escuela que enseña a los chicos cómo ser gobernados y otra que les enseña cómo gobernar"*<sup>5</sup>. Siendo la escuela, un espacio para la reproducción social, es allí donde los educandos, proyectan los estímulos del medio social donde se desenvuelven y es allí donde buscan el conocimiento, el amparo, la protección, la seguridad y las herramientas educativas que les permita formarse una personalidad para su desempeño autónomo en la vida. En síntesis como dice Paulo Freire: *"La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de aprehender la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador"*<sup>6</sup>.

### Factores que influyen en la convivencia A nivel familiar

Siendo la familia un espacio de socialización primaria para el niño, es allí donde debe adquirir los primeros elementos, que le contribuyan a la formación de un carácter y una personalidad adecuada para enfrentarse a círculos más amplios de interacción social *"Los valores y normas se aprenden por medio de los ejemplos y de las acciones de los adultos con quienes los niños establecen vínculos afectivos"*<sup>7</sup>. Para nadie es un secreto que la familia como institución social, está en crisis, la falta de empleo, la pérdida de valores, la descomposición social y la pérdida del arraigo cultural como consecuencia de las políticas neoliberales del estado; han permeado la estructura de la familia, cambiándole los paradigmas en la formación y desarrollo de valores. Por consiguiente, todas estas situaciones anómalas que influyen en las relaciones al interior de la familia, se reflejan en las interacciones de comunicación y convivencia en el ámbito escolar y lo

2 Entrevista a Henry Giroux disponible en: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>

3 Reproducción social (Artículo) disponible en: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>

4 Fromm, E., (1982), p. 268.

5 Entrevista a Henry Giroux disponible en: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>

6 Enseñanzas de Paulo Freire. Extractos del libro de pedagogía de la autonomía disponible en: <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>

7 Kleinmann Viviana, Andinach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla.* Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.

peor aún la escuela se convierte en cómplice de la subordinación ideológica, impuesta por el estado. Según Emilio Durkheim, “*el sistema de valores y normas de una sociedad deben ser aprendidos por los miembros de ésta, adoptando en el individuo la forma de una conciencia colectiva, pues la educación no es más que la socialización metódica. La constante presión que sufre el niño es la presión del propio medio social, el cual quiere formar lo a su imagen y semejanza, mientras los padres y maestros sólo cumplen la función de mediadores de los objetivos que persigue la superestructura*”<sup>8</sup>. De esta manera los educandos se ven limitados a obedecer normas impuestas, a no contradecir y a no ejercer el derecho a la libre opinión.

### La cotidianidad escolar

“*La escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosa de esta sociedad.*”<sup>9</sup> Consideramos que sin proponérselo, la escuela pública actual, replica formas de manipulación social; lo anterior se evidencia en la construcción del manual de convivencia, proceso que se realiza, sin involucrar a los organismo estudiantiles, el grito y el regaño como medida inmediata de persuasión, la exclusión del sistema escolar como medio de castigo y represión; son medidas que se toman para preservar la sana convivencia escolar, pero lo que está logrando es agudizar la crisis no sólo de la convivencia en el ámbito estudiantil, sino también a nivel social. La escuela no se debe considerar como victimaria de los procesos democráticos y de convivencia, sino por el contrario como víctima de la política pública educativa que ha trasgredido la cotidianidad escolar; concibiendo la educación como un servicio y el conocimiento como una mercancía.

El aumento en los horarios de trabajo, el hacinamiento en las aulas de clase, la fusión de instituciones y el desmonte paulatino de los derechos laborales, conlleva a que la práctica docente se convierta en un proceso instrumental, donde los resultados numéricos, prevalecen más que la verdadera formación integral del educando. Todo lo anterior, lo podemos resumir a continuación, en las siguientes características de la escuela actual: La relación docente – estudiante es jerárquica; el poder es normativo; el saber es de tipo bancario; las relaciones entre estudiantes están basadas en la competencia; el rol del padre es pasivo; los procesos comunicativos entre docentes y estudiantes son unilaterales y los procesos de evaluación son de mero control.

### La acción del docente

La política pública educativa, incide notoriamente en el accionar del docente en el aula, los nuevos requerimientos estadísticos, el número exagerado de estudiantes, la ampliación de la jornada laboral y la restricción de los permisos; han convertido la labor docente en una actividad instrumental, que limita la humanización de la labor; que los contenidos siguen siendo el eje principal del currículo y el discurso no coincide muchas veces con su actuar, situación que perjudica enormemente las relaciones interpersonales en el ámbito escolar “*Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago*”<sup>10</sup>. Es decir, que el accionar pedagógico del docente tenga congruencia con su discurso.

Las relaciones en el aula están mediatizadas por el poder jerárquico; donde el docente es el que organiza, coordina, expone, concluye y ordena; limitando las posibilidades de construir el conocimiento en forma bilateral, de propiciar espacios democráticos y de mejorar las relaciones para la convivencia estudiantil; “*No poder opinar implica inhibir la posibilidad de formular críticas e hipótesis, tan necesarias para el conocimiento científico como para la participación social*”<sup>11</sup>. Otro factor que influye en la creación de ambientes hostiles en la institución, son las diferentes ideologías de los maestros que allí confluyen, lo que propicia desavenencias en muchas de ellas sin solución, desacuerdos que se reflejan en las relaciones interpersonales; donde el más fuerte resulta imponiéndose ante los demás, imposición carente de diálogo, de la mediación y de estrategias positivas para la resolución de los conflictos. “*No siempre existe coherencia entre las visiones de los docentes que integran el plantel de una escuela, debido a que coexisten distintas formas de interpretar la disciplina*”<sup>12</sup>. No queriendo decir con esto, que debemos estar todos matriculados bajo los mismos parámetros políticos e ideológicos, pero si tenemos el deber moral y ético de llegar a acuerdos que favorezcan la sana convivencia institucional. “*Por lo tanto, los docentes deben entender su función como una práctica ética y política, no técnica. Para hacer esto, tenemos que tener una visión del tipo de sociedad que queremos que los estudiantes creen. También tenemos que tener en claro la relación entre conocimiento y los efectos que produce*”<sup>13</sup>.

8 Reproducción social (Artículo) disponible en:<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

9 Apple, Michael. *Ideología y Currículo*, Akal., Madrid, 1986. Disponible en: <http://autorecurriculum.blogspot.com/2010/07/michael-apple-escuelas-democraticas.html>.

10 Enseñanzas de Paulo Freire. Extractos del libro de pedagogía de la autonomía disponible en:<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

11 Kleinmann Viviana, Andiñach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.

12 Kleinmann Viviana, Andiñach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.

13 Entrevista a Henry Giroux disponible en:<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

### Las políticas del Estado

Las políticas del Estado enfocadas en la concentración de riquezas, en mercantilizar la vida social, impulsar los procesos de privatización, desligarse de las funciones sociales y económicas, concebir la educación y la salud como un servicio y el conocimiento como una mercancía, ha catapultado los fenómenos de violencia, corrupción, pobreza e impunidad. *"En este contexto emerge con fuerza la disyuntiva Estado/mercado. Al Estado se lo ve débil; desregulador; inoperante como regulador social; dependiente en extremo del mercado internacional; culpable de la delincuencia, de la corrupción y de las tensiones sociales. Al mercado se le atribuye el hecho que las personas han pasado a ser clientes consumidores de baja intensidad, espectadores más que ciudadanos participantes. En este sentido se aprecia que, si bien se han introducido, procesos de modernización, con componentes de una justicia social distributiva, la participación ciudadana ha quedado relegada a un segundo plano"*<sup>14</sup>. Es en esta medida que todo tipo de legislación en contra del pueblo, va incidir directamente en la manera de sentir, pensar, actuar y expresar; acciones que después se verán reflejadas en los hogares, sitios de trabajo y en la escuela como espacio institucional por excelencia para la socialización de la comunidad.

### Actividades

Con el uso de las tecnologías de Información y Comunicación se propone desarrollar una serie de estrategias encaminadas a fortalecer las buenas relaciones interpersonales, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar. Que los estudiantes a través de los medios virtuales de la información y la comunicación, tengan la posibilidad de conceptualizar, expresar, opinar y proponer alternativas de solución a los conflictos que se presenten en la cotidianidad escolar.

- través del correo electrónico, enviar a los docentes, padres de familia, directivos y administrativos los resultados del diagnóstico.
- Los estudiantes elaborarán presentaciones en PowerPoint, con el contenido del documento (Siete maneras de logra la convivencia pacífica). Las más creativas se utilizarán para proyectarlas a todos los padres de familia de la institución.
- Los estudiantes elaborarán volantes con el uso de las herramientas virtuales sobre el documento anterior, se fotocopiarán y distribuirán en las comunidades donde interactúan los niños y niñas de la institución.
- Con las situaciones conflictivas detectadas en el aula y la institución, los docentes escribirán textos (cambiando personajes y algunas situaciones), con el objetivo de realizar estudio y análisis de casos. Dónde el estudiante tenga la posibilidad de tomar posición, disentir y proponer mecanismos de solución. Con estas situaciones se compilarán digitalmente con el propósito de trabajarlos con los otros miembros de la comunidad educativa.

Planteándoles los siguientes interrogantes entre otros:

¿Qué haría usted en caso de vivir la situación del personaje X?

¿Cree que la situación se resolvió de la mejor manera?

¿Cómo se podría evitar esa situación?

¿Cómo la manejaría en caso de ser usted el mediador del conflicto?

¿Qué alternativas de solución puede plantear?

Este tipo de análisis servirán para evitar, mediar o solucionar situaciones similares que se nos vayan a presentar en el aula y la institución,

68

La Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos implican una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros y maestras de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es consciente de que el propio sentido de justicia y de igualdad están también sujetos a cuestionamiento. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos.<sup>15</sup>

### Propuesta Pedagógica: "Uso de la Tecnología de Información y Comunicación TIC'S para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar"

Entendiendo a estas tecnologías como aquellos dispositivos que sirven de puente de comunicación, expresión, creatividad información, debate y trabajo colaborativo entre los miembros de una comunidad. *"Podemos decir que las nuevas tecnologías por sus características, facilitan a los docentes la tarea de atender a la diversidad del alumnado"*<sup>16</sup>.

14 Magendzo Kolestrein, Abraham. *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos julio 2002.*

15 Magendzo Kolestrein, Abraham. *Introducción. La educación en derechos humanos en América latina: una mirada de fin de siglo. Dic. 1999.*

16 Kleinmann Viviana, Andiñach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

- E. Se promocionará el Concurso virtual de cuento (tema la convivencia escolar)
- F. En colaboración de los docentes de sistemas, diseñar un blog para compartir documentos, experiencias sobre el buen trato y la solución pacífica de los conflictos.
- G. Organizar la Red Escolar del Buen Trato Infantil; conformada por docentes, padres de familia, la psicóloga de la institución y líderes estudiantiles.
- H. A través de la Red, coordinar talleres con profesionales de la salud y del derecho, para que orienten talleres sobre el buen trato infantil, dirigido a padres de familia y estudiantes.
- I. Los estudiantes navegarán por internet y buscarán documentos relacionados con la convivencia escolar, la mediación y resolución de conflictos, los leerán y los socializarán en clase, presentando sus puntos de vista a favor y en contra.
- J. Buscar, observar y analizar videos sobre la convivencia escolar. Aplicar técnicas de la dinámica de grupo para el respectivo análisis.
- K. Los estudiantes elaborarán historietas sobre el buen trato infantil, utilizando el programa virtual comics life.
- L. Al finalizar la aplicación de las actividades, se organizarán convivencias familiares donde se compartirán experiencias de vida que contribuyan a mejorar las relaciones padres e hijos.
- M. Los líderes estudiantiles organizarán el campeonato interclases de microfútbol y baloncesto, con el objetivo de evidenciar los valores adquiridos en el proceso.  
  
Se promocionará y se dará a conocer el desarrollo del campeonato a través de las redes sociales y herramientas virtuales de mayor uso por lo estudiantes.
- N. Se realizará un registro fotográfico con las acciones positivas de todos los integrantes de la comunidad educativa, se socializarán a través de un video a toda la población estudiantil, se subirán al blog y a las redes sociales creadas para mejorar la convivencia de la institución.

Después de realizar todo este tipo de trabajo y en especial de asumir una posición crítica y reflexiva frente al papel que desem-

peñamos como Docentes con respecto al manejo de conflictos, se pueden implementar las siguientes estrategias como política institucional para el mejoramiento de la convivencia escolar.

### **Estrategias ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia?**

*“La Educación en Derechos Humanos, por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos adopta distintas iniciativas pedagógicas que han sido usadas en la enseñanza, como por ejemplo : el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte del estudiante; el diseño de aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente (grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria)”<sup>17</sup>*

### **A. La Transversalización como proceso para desarrollar la democracia**

Para la democratización de la convivencia humana, bajo el concepto de transversalización, Berra y Dueñas, proponen la agrupación de ocho temas principales: educación ambiental - educación para la salud sexual - educación vial - educación para la paz - educación para la igualdad de oportunidades - educación del consumidor - educación multicultural. Como temas que permiten el desarrollo de procesos encaminados al respeto de los derechos humanos y la participación en procesos de democratización. *“Los temas se identifican con grandes valores democráticos de igualdad y justicia, que representan las aspiraciones de seres racionales y valorativos, para una vida auténticamente humana, que nos permiten pasar de la coexistencia a la convivencia y evitar la hostilidad y violencia en el aula”<sup>18</sup>.*

### **B. La asamblea de aula**

La asamblea de aula como modelo para desarrollar una dinámica democrática, un pensamiento crítico, la participación reflexiva, la tolerancia y la pluralidad, permite que la labor educativa sea pensada de manera real para el desarrollo integral del niño *“Quizá los niños nunca puedan independizarse en forma absoluta de nosotros al cumplir los roles de la asamblea. Sin embargo, cuanto más puedan autorregularse y pensar independientemente, más cerca estaremos de formar sujetos críticos, responsables y libres”<sup>19</sup>*

17 Magendzo Kolestrein, Abraham. *Introducción. La educación en derechos humanos en América latina: una mirada de fin de siglo. Dic. 1999.*

18 Kleinmann Viviana, Andinach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

19 Kleinmann Viviana, Andinach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

**¿Qué es una asamblea de aula?** Es un espacio para el diálogo, la discusión, la opinión y la toma de decisiones sobre los asuntos, proyectos y trabajos pedagógicos en el aula. En síntesis es un espacio para la participación y el aprendizaje mutuo. Es un espacio para desarrollar la autonomía, ejercer la libertad y el derecho en forma democrática. "Y para fomentar todas estas actitudes en los niños, tomaremos en cuenta que un gesto de aprobación es más fructífero que un reproche. La aceptación y el afecto incondicional son las herramientas para permitir a cada niño alcanzar el desarrollo de su potencial, dentro de un clima de respeto mutuo"<sup>20</sup>

### C. Reglamentar el comité de la mediación y la conciliación

La mediación es una técnica de resolución de conflictos interpersonales, por la cual las partes, asistidas por un tercero neutral, buscan una solución de sus diferencias a través de un acuerdo que convenga a ambos. La metodología de la mediación se fundamenta en reconocer que las partes son quienes más saben acerca de las causas de sus disputas y posibles soluciones"<sup>21</sup> Shvarstein, L.

### D. Revisar, analizar y construir colectivamente los códigos, pactos o manual de convivencia.

Que los códigos de convivencia que se insertan en el ámbito escolar, respondan a verdadero procesos democráticos y de discusión de la colectividad educativa. Consideremos los conflictos como elementos para el crecimiento institucional, sean abordados como posibilidades de aprendizaje para la obtención de una sana convivencia escolar. "*Si la violencia se aprende, también es posible aprender actitudes positivas que apunten al logro de una convivencia más armónica y cooperativa*"<sup>22</sup>

Es necesario revalidar en las instituciones educativas el respeto por los derechos humanos, la construcción colectiva de los procesos democráticos y la resolución creativa y positiva de los conflictos, como mecanismos para el crecimiento institucional y la formación de seres autónomos aptos para vivir y transformar la sociedad. Dicho de otra manera la Educación en Derechos Humanos constituye aquel espacio al que Giroux (1992) apunta, "*abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona puede expresar su voz y profundizar colectivamente en los valores democráticos y los procesos de igualdad: En este marco se puede desarrollar un discurso contrahegemónico*"<sup>23</sup>

### Bibliografía

Apple, Michael. Ideología y Currículo, Akal., Madrid, 1986. Disponible en:

<http://autorecurriculum.blogspot.com/2010/07/michael-apple-escuelas-democraticas.html>.

Berra, Bortolotti y Dueñas Fernández, Rafael. Convivencia escolar y habilidades sociales. Revista científica electrónica de psicología. Disponible en:

[http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/12\\_-\\_No.\\_7.pdf](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/12_-_No._7.pdf).

Enseñanzas de Paulo freire. Extractos del libro de pedagogía de la autonomía disponible en:

<http://www.reproduccion-social.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

Entrevista a Henry Giroux disponible en: <http://www.reproduccion-social.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

Reproducción social (Artículo) disponible en: <http://www.reproduccion-social.edusanluis.com.ar/2008/06/la-escuela-como-reflejo-de-la-sociedad.html>.

Magendzo Kolestrein, Abraham. Introducción. La educación en derechos humanos en América latina: una mirada de fin de siglo. Dic. 1999 disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/ddhh/img/LA%20EDUCACION%20EN%20DDHH%20EN%20AMERICA%20LATINA.%20UNA%20MIRADA%20DE%20FIN%20DE%20SIGLO.%20Abraham%20Magendzo.pdf>.

Magendzo Kolestrein, Abraham. Pedagogía crítica y educación en derechos humanos julio 2002 disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/pedagogi-asteoricos/12.pdf>.

Kleinmann Viviana, Andiñach marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.

20 Kleinmann Viviana, Andiñach Marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

21 Kleinmann Viviana, Andiñach marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

22 Kleinmann Viviana, Andiñach marcelo, Tedesco Gladys, Leibovich Elsa, Nuñez Zonia. *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Grupo CLASA. Buenos Aires Argentina. 2005.*

23 Magendzo Kolestrein, Abraham. *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos julio 2002.*

# Entresijos de la escuela tradicional y la escuela conductista

Ángela Arias Ruíz<sup>1</sup>

Dentro del contexto educativo y la realidad percibida por los maestros y por los sujetos que en él se encuentran inmersos de manera directa o indirecta: estudiantes, padres de familia, rectores, dirigentes, etc. subyacen diferentes cuestionamientos acerca del rol, el enfoque, el horizonte, los intereses, las expectativas, los deseos y por qué no las exigencias institucional es y gubernamentales propuestas para guiar las prácticas pedagógicas. Dichas prácticas están cobijadas por un sentido particular impregnado por el maestro, uno de sus actores principales. No solamente este propósito recae en los hombros de ese maestro como responsable del acto educativo, sino también de lo que su contexto escolar (políticas institucionales) espera como resultado de esas prácticas.



Los entresijos que pueden surgir a partir de los planteamientos y las prácticas de dos de las escuelas más renombradas, analizadas, comparadas, criticadas y por qué no defendidas por varios autores, psicólogos, maestros, filósofos y en general por diferentes profesionales o investigadores de fenómenos sociales o de las ciencias netamente humanas: “La escuela Tradicional” y “La Escuela Conductista” forman parte del siguiente escrito. Se demuestra cuál es el papel del maestro en las prácticas pedagógicas fundamentadas en la escuela tradicional, así como el papel del estudiante y de la escuela bajo el mismo enfoque pedagógico. Posteriormente se presenta el mismo análisis a partir de la perspectiva de la escuela conductista.

La escuela tradicional ha sido definida como “Las tendencias pedagógicas que la caracterizan son propias del siglo XIX y su concepción descansa en el criterio de que la escuela es una institución social encargada de la educación pública masiva y es fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral”<sup>2</sup>. Dentro

de los pilares de este enfoque es claro el alcanzar y forjar la conservación del orden de las cosas; es así entonces como la labor del maestro tradicional comienza con la búsqueda de mecanismos y herramientas necesarias para no perder el control de todo lo que ocurre no solamente dentro del aula de clase sino en la escuela.

El maestro tradicional gana y cosecha una figura de total autoridad y control, es el trasmisor esencial del conocimiento, es quien exige disciplina y obediencia absoluta, prevalece en él una imagen impositiva y coercitiva. Es el maestro quien tiene la capacidad y la total soberanía para limitar la singularidad, la expresión, la espontaneidad y la creatividad en los estudiantes.

Este maestro está completamente ligado a programas curriculares preestablecidos, poco flexibles, a sistemas de evaluación memorísticos, a proporcionar resultados óptimos en términos de contenido y de repetición más no en términos de comprensiones del mundo, en el mundo y para el mundo; pues se encarga de alejar al estudiante de las oportunidades de conocer y aproximarse al mundo que lo rodea. Es evidente cuál puede ser el rol o la concepción del estudiante dentro de un proceso educativo amparado bajo el enfoque tradicional. Aquí el estudiante visto más como alumno<sup>3</sup> está limitado a fundar en su existencia una personalidad pasiva y dependiente, con una única responsabilidad de memorizar lo que su maestro, la máxima y única autoridad le exige que repita. El estudiante aquí está completamente alejado de la posibilidad de pensar y elaborar conocimientos; pues estos ya han sido dados por el maestro, siendo únicos y absolutamente verdaderos, y está negado así mismo a la posibilidad de experimentar, de conocer y de crear a partir de lo que su maestro le “dicta”. El estudiante se equipara al mueble de una biblioteca que debe estar llena de libros, pero en este caso es necesario llenarle de conocimiento, de conceptos, definiciones y temas que debe quedar almacenados en un cerebro para que en 10 o 20 años tal vez logre recordar algo de lo que allí ha acumulado con tanto trabajo, y que muy seguramente, de lograr recordarlos, difícilmente tendrá la destreza para que ese conocimiento adquirido le permita trascender en la sociedad.

1 Magistrante en Ciencias de la Educación Universidad de San Buenaventura, especialista en Educación Bilingüe, especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura, especialista en el desarrollo del pensamiento creativo, licenciada en Educación Preescolar, Docente Bilingüe Colegio Mayor de los Andes Interasesores S.A Correo electrónico: [ariasangy@yahoo.com](mailto:ariasangy@yahoo.com).

2 Blanco, N. (2008). PHPBB Teorías pedagógicas. 22 de mayo de 2011. Obtenido de <http://djav2008.mejorforo.net/t36-escuela-tradicional>.

3 Desde el punto de vista de la etimología, alumno deriva de: a= Sin; y lumno= Luz. En otras palabras el alumno es sin luz.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

¿Cuáles serían entonces los entresijos que emergen de la enseñanza tradicional? En primer lugar, este tipo de práctica o de enseñanza está negada a la flexibilidad, sus métodos son directivos y autoritarios, posee dos rasgos esenciales<sup>4</sup>: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida del alumno. Debesse afirma: *“estamos ante una pedagogía de la vigilancia, que siente repugnancia por el uso, por la espontaneidad de la expresión, exactamente igual a como rechaza confiarse a la espontaneidad de la vida”*<sup>5</sup>. El mundo que es permitido para el estudiante en la enseñanza tradicional ó el mundo que se crea allí es construido por el maestro, es un mundo ficticio que tiene como eje fundamental mantener y perpetuar sus leyes, sus normas, sus reglamentos y sus saberes sin la más mínima posibilidad de participación o de escuchar la voz del niño, sus intereses, opiniones, ideas, pensamientos y saberes simplemente *no* están, no existen, no son y si más bien son reemplazados por su silencio.

El discurso de los entresijos de la escuela conductista” parte de, *“El conductismo en una corriente dentro de la psicología que, en su momento, representa la revolución más radical en el enfoque del psiquismo humano. Nace en un momento histórico (siglo XIX) dominado por el introspeccionismo e irrumpe en el mismo considerando que lo que le compete es la conducta humana observable y rechazando que se tenga que ocupar de la conciencia. Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente”*<sup>6</sup>.

En campo educativo y más claramente dentro de las prácticas pedagógicas, se ha acudido al conductismo con el propósito de darle una nueva mirada a lo que tradicionalmente se ha venido desarrollando. Estas prácticas pedagógicas del modelo conductista han pretendido en primera instancia desarrollar procesos de aprendizaje repetitivos en el cual *“la enseñanza se plantea como un programa de contingencias de refuerzos que modifiquen la conducta del alumno”*. La concepción del maestro está orientada a condicionar al alumno para realizar actividades previamente definidas y dando oportunidad a un refuerzo. Aquí es importante aclarar que dentro de esta fundamentación el refuerzo que debería a título personal emplear o crear el maestro debe ser de reconocimiento por los logros alcanzados o por los aprendizajes aprendidos más que mecanismo de *“castigo”* por conductas, comportamientos o aprendizajes aún sin aprender. La perspectiva de esta escuela es la de que el maestro está altamente comprometido con enseñar no solamente conocimientos

en términos de contenido sino, de manera más marcada en inculcar o transformar hábitos, normas, conductas o comportamientos que a su juicio son pertinentes u óptimos para el desarrollo del estudiante.

En el papel del maestro cobijado bajo el conductismo es clave la agilidad y eficacia que maneje para generar los estímulos o refuerzos de manera inmediata u oportuna; pues de poco serviría que un estudiante reciba un estímulo por una tarea realizada o un logro alcanzado uno o más días después de haberlo logrado. Esto cuando nos referimos al momento en el que el estudiante ha aprendido algo, pero de la misma manera el maestro debe estar preparado para brindar refuerzos a los estudiantes realmente eficaces para obtener una respuesta inmediata. Así pues el maestro es un administrador de estímulos y refuerzos a partir de los cuales espera respuestas positivas de comportamiento o la adquisición y transformación del conocimiento del estudiante. Este maestro comparte algunas de las posiciones del maestro tradicional puesto que es el centro del proceso de enseñanza, centraliza el poder y ve y limita al estudiante como mero receptor pasivo.

Aquí se encuentra entonces la concepción del estudiante quien bajo la constante estimulación se convierte en un hábil receptor de contenidos con una única aspiración que es aprender lo que le enseñan. Aquí el estudiante está sujeto al maestro, a quien debe cumplirle órdenes y de quien depende el 100% del tiempo generándole absoluto sometimiento y lo incapacita para producir su propio conocimiento. Su mayor pretensión es entonces mostrar lo que ha aprendido y poder ser observado y medido por su maestro. Pero entonces ¿Qué tan eficaz puede llegar a ser el proceso educativo y de formación de un estudiante que ha sido limitado e incapacitado para ser agente activo de su propio proceso de formación? Este representa el gran interrogante que puede generarse dentro de esta escuela.

A partir de estas dos concepciones maestro–estudiante, el papel o el rol de la enseñanza conductista queda encaminado al total control del comportamiento de sus estudiantes, se esmera por tener siempre una respuesta (estímulo–refuerzo positivo o negativo) y en lograr conductas *“adecuadas”* gracias a su inseparable táctica: estímulo–respuesta. Su mayor pretensión es lograr modificaciones de conducta y lograr que el estudiante adquiera la información que a juicio de este sistema de enseñanza sea necesario. Es evidente que los entresijos de estas dos escuelas son varios; así como en una de ellas prima la absoluta autoridad y la coerción y en la segunda sobresalen las metas por alcanzar preestable-

4 Debesse, M. Y. (1974). *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos.

5 Debesse, (1974), *Op. Cit*, Pág. 15.

6 Begles, J. (SA). *Conductismo: Escuela Psicológica*. Obtenido de [http://pdf.rincondelvago.com/conductismo\\_escuela-psicologica.html](http://pdf.rincondelvago.com/conductismo_escuela-psicologica.html).

7 *Conductismo en la educación*. (2009). Obtenido de <http://www.slideshare.net/yadyrau/conductismo-en-la-educacion>.

cidas por las instituciones sin tener en cuenta por supuesto la realidad y los intereses de los estudiantes; existe una realidad dentro de los planteles educativos enmarcada por la poca claridad de los maestros; sin pretender generalizar, ellos carecen de claridad acerca de sus prácticas pedagógicas y del enfoque o modelo que encamina su labor. La invitación es entonces a sumergirnos en una realidad latente y en un sinnúmero de posibilidades que contribuyen en la gran tarea de educar y de recuperar al sujeto dentro de ese proceso de formación.

Vale la pena mencionar que desde hace varios años han venido surgiendo modelos pedagógicos tales como la Escuela Nueva, cuya única pretensión ha sido darle un mayor y real significado a la labor pedagógica; ella busca acabar con el exceso de formalismo en el proceso de formación de niños y niñas, restando importancia a la memorización para en cambio llenar de significados lo que dentro del aula ocurre; y además invita a la reflexión acerca de lo que a partir de la interacción con el otro se puede llegar a alcanzar. Así mismo, permite ver y comprender cómo todo lo anterior permite lograr una verdadera construcción de conocimiento y una formación realmente integral. *“La eficacia de este modelo radica, entre otras cosas, en la consolidación de ambientes propicios para el aprendizaje, en donde los maestros, estudiantes y comunidad construyen el conocimiento relevante para su desarrollo”*<sup>8</sup>.

La escuela constructivista propone estrategias que buscan brindar una educación más significativa e influyente para los estudiantes, a partir de la cual les sea posible conocer y utilizar sus capacidades y las múltiples formas de comprender la realidad del mundo que le rodea. Para poder lograr esto no solamente se requiere que el estudiante sea un miembro activo de este proceso, que sus intereses primen ante cualquier otra cosa, ni que la plena libertad individual sea precisamente la que oriente y garantice la eficacia de su proceso de aprendizaje. Es necesaria la participación del otro, de ese maestro quien en cambio de *“dictar”* una serie de temas o contenidos se esmera por invertir su tiempo en la generación de estrategias y espacios que le permitan al estudiante un desarrollo integral, no fraccionado como ocurre cuando se plantean las asignaturas, las unidades, los temas o los contenidos a tratar con extensos programas que sin creerlo se desarrollan en una carrera contra el tiempo y de forma lógicamente organizada para ese maestro pero poco comprendida por el estudiante quien simplemente acepta y cumple lo que su maestro, su guía le propone. Aquí nos podemos evocar uno de los planteamientos de J. Dewey:

*“La nueva educación se halla en peligro de considerar la vida de desarrollo de un modo demasiado formal y vacío a la vez. Se espera del niño que desarrolle de su propio espíritu tal hecho o tal verdad. Se querría que pensase en las cosas que realizará por sí mismo sin que se le facilite ninguna de las condiciones exteriores que son necesarias para iniciar y dirigir el pensamiento”*<sup>9</sup>.

Considero complejo poder definir o establecer un modelo pedagógico más o menos apropiado que otro; conociendo y comprendiendo los objetivos educativos e institucionales es importante empoderarse del modelo propuesto y buscar siempre darle sentido a lo que hacemos con los estudiantes y por su conocimiento. De poco sirve un modelo pedagógico muy bien fundamentado si el maestro no logra comprender e interpretar lo que ocurre dentro del aula. Ahora bien, si es totalmente claro que el maestro no es quien posee el conocimiento y la verdad absoluta y mucho menos que el estudiante sea un ser *“sin luz”*. Es precisamente el estudiante quien da luz a nuestras prácticas pedagógicas y es un agente activo de su proceso de formación. Es necesario buscar y comprender las posibilidades que se han generado para transformar nuestro que hacer pedagógico.

#### Bibliografía

- Altablero. (s.f.). <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87929.html>.
- Begles, J. (SA). *Conductismo: Escuela Psicológica*. Obtenido de [http://pdf.rincondelvago.com/conductismo\\_escuela-psicologica.html](http://pdf.rincondelvago.com/conductismo_escuela-psicologica.html).
- Blanco, N. (2008). *PHPBB Teorías pedagógicas*. Obtenido de <http://djav2008.mejorforo.net/t36-escuela-tradicional>.
- Conductismo en la educación*. (2009). Obtenido de <http://www.slideshare.net/yadyrau/conductismo-en-la-educacion>
- Debesse, M. Y. (1974). *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos.
- Dewey, J. (2001). *EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR*. Buenos Aires: LOSADA S.A.

8 Altablero. (s.f.). Recuperado el 2011, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87929.html>. Para que Colombia sea cada día mejor: Escuela Nueva.

9 Dewey, J. (2001). *EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR*. Buenos Aires: LOSADA S.A.

## Horizontes discursivos: Miradas a los Estudios del Discurso.



tean, además, sus perspectivas teóricas en estos campos de estudio del lenguaje, así como sus desarrollos investigativos y aplicados.

Es importante plantear que este libro surgió por el deseo de aproximar a los estudiantes y académicos, que inician sus procesos de indagación teórica e investigativa en el variado campo de los Estudios del Discurso, a algunas de las perspectivas de estudio del lenguaje en sociedad. Por ello, sin ser un manual de Estudios del Discurso que en profundidad desarrolla complejos principios teóricos y metodológicos, este es un trabajo colectivo que expone de manera sencilla, sin esoterismos, en términos del profesor van Dijk, a través de las voces de algunos estudiosos protagonistas, fundamentos relevantes sobre este campo de abordaje del lenguaje. De ahí que lo expresado en dicha compilación sea un preámbulo para la lectura de los libros y los artículos de los analistas entrevistados, donde abordan de forma más completa y profunda sus propuestas analíticas.

El libro fue prologado por la doctora Adriana Bolívar. Para la autora el texto "se caracteriza por su originalidad, debido a que, por primera vez, se publica una obra con entrevistas a algunas de las personas que han sido muy importantes para el desarrollo de los Estudios del Discurso y para la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). También, porque son hombres y mujeres líderes en su campo, y esta es una forma de honrarlos por el trabajo realizado en la búsqueda de explicaciones en los Estudios del Discurso tanto en los aspectos teóricos y metodológicos como aplicados y críticos". Cabe decir, igualmente, que *Horizontes discursivos: Miradas a los Estudios del Discurso* tuvo un lanzamiento internacional el pasado mes de agosto, en el marco de dos eventos de gran importancia para el campo de las Ciencias del Lenguaje en América Latina: El *V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso* y las *II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, celebrados y organizados por la Universidad Nacional de Villa María (Villa María, Córdoba-Argentina), bajo la coordinación general de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Regional Argentina. (ALEDar). Queda entonces en sus manos este libro que, junto con las múltiples publicaciones del campo, podrá contribuir de manera significativa en la enseñanza y el aprendizaje del abordaje de esta transdisciplina. Para mayores informes sobre su compra, escribir a los correos electrónicos: [oscar.londono@unibague.edu.co](mailto:oscar.londono@unibague.edu.co). [publicaciones@unibague.edu.co](mailto:publicaciones@unibague.edu.co).

**Londoño Zapata, O. I.** (Org.) (2011). *Horizontes discursivos: Miradas a los Estudios del Discurso*. Ibagué, Universidad de Ibagué. Pág: 242. ISBN Impreso: 978-958-754-036-9. ISBN Digital: 978-958-754-037-6.

*Horizontes discursivos: Miradas a los Estudios del Discurso* es un libro (impreso y en versión digital) publicado por la Universidad de Ibagué en agosto de este año, que agrupa entrevistas a importantes estudiosos del discurso de algunos países de Europa y América del Norte. El profesor de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué, Oscar Iván Londoño Zapata, entrevistador y organizador, se da a la tarea de indagar sobre los Estudios del Discurso y los Estudios Críticos del Discurso a través de las voces de algunos de sus protagonistas. De esta manera, Teun A. van Dijk (Holanda), Dominique Maingueneau y Patrick Charaudeau (Francia), Klaus Zimmermann (Alemania), Lars Fant (Suecia), Helena Calsamiglia Blancafort y Antonio Miguel Bañón Hernández (España) Anna De Fina (Italia-Estados Unidos) y Rodney Williamson (Canadá), dan a conocer, a través de los diálogos orales y escritos (presenciales y virtuales) establecidos con el profesor Londoño en el transcurso del año 2010, algunos de sus planteamientos sobre los Estudios del Discurso y los Estudios Críticos del Discurso, como campos de investigación del lenguaje en sociedad. Los autores plan-

# Homenaje a Lorenzo Miguel Morales, Moralito

(Guacoche, Cesar, 19 de junio de 1915 Valledupar, Agosto 26 de 2011)<sup>1</sup>

Rodolfo Quintero Romero<sup>2</sup>



***“Yo soy Lorenzo Morales al derecho y al revé.  
Yo soy quien deja la huella antes de poner el pie”  
(Paseo, La primavera florecida)***

“Lorenzo Miguel Morales, hijo de Epimenio Herrera y Juana Morales, nació en Guacoche, antiguo palenque de cimarrones, tierra de alfareros del barro carmesí inigualables en el arte de hacer tinajas. Allí, entre cardonales, transcurrió su niñez escuchando décimas compuestas por su tío Félix Morales y persiguiendo turpiales guacochoeros, famosos por su peculiar habilidad para memorizar y silbar las melodías más enrevesadas. Aprendió a tocar el acordeón y a los 17 ya era conocida su nota alegre y melodiosa influida por la escuela de Chico Bolaños, el más talentoso y conspicuo juglar vallenato del siglo XX. Su consagración como acordeonero de respeto la obtuvo cuando en parranda memorable, en la plaza Alfonso

López de Valledupar, demostró que tenía requisitos suficientes como para tocar de tú a tú y aventajar a Abel Antonio Villa, a la sazón un acordeonero curtido en muchas correrías por trochas y recodos del Magdalena Grande.

La música de acordeón era verdaderamente anónima y se propagaba por todas partes siguiendo los senderos de la tradición oral; a las canciones no había necesidad de ponerles nombre, de esa tarea se encargaban los parranderos una vez estas se habían vuelto célebres en las cumbiambas y solitas. Los músicos se pedían prestadas las melodías y hasta los versos, a nadie le molestaba que otro tomara sus creaciones; por el contrario, era un honor y una muestra de reconocimiento; no habían llegado aún los tiempos de las grabaciones, las regalías y las trifulcas por la autoría de las canciones más famosas. Como todos los músicos de su época, Morales desde muy temprano entendió que el acordeón no era una herramienta de trabajo sino de placer, de diversión. Con el tiempo,

<sup>1</sup> Preparado a partir de: <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=14760>. Consultado Octubre 27 de 2011. 5 p.m.

<sup>2</sup> Tomado del Suplemento Dominical de El Tiempo, 2 de mayo de 2004

## • ARTE Y CULTURA •

por razones de trabajo algunas veces, otras por excusas del corazón o por motivos de cumbiambas de fiestas patronales, se convirtió en un hombre andariego. En ocasiones estaba en el Valle o en La Paz, después lo veían pasar por Patillal, algunos aseguraban haberlo oído tocar en Corral de Piedra o en Caracolí, mientras que otros lo vieron resembando guineo en Sevilla y en Guacamayal.

Lorenzo fue un músico popular, no solo en el sentido de contar con una amplia y merecida fama en toda la región, sino porque el pueblo lo vio y trató como algo muy suyo, de sus entrañas, de su patrimonio como grupo social. Es famosa la anécdota acaecida en los años cuarenta cuando se enfrentaron dos 'barras' de trabajadores: la una seguidora de Efraín Hernández, notable acordeonero de Atánquez, y la otra de Moralito, en sana competencia de sol, machete y sudor, para limpiar la pista del aeropuerto de Valledupar y ver cuál de las dos cuadrillas terminaba primero el contrato de rocería y se iba directo a la tienda de Vacoluque' a comprar el único acordeón que en 'El Valle' estaba para la venta. Ganó la liderada por Pablo Galindo y Enemirlo Montero, seguidores de Morales y, ese 19 de julio de 1946 le regalaron el acordeón que, por su color blanco, bautizaron con el nombre de . 'Blanca Noguera', por ser Doña Blanca de Araújo la mujer con la piel más clara en la tierra de Chpuco, en ese entonces.

Famosas fueron sus piquerías con Juan Muñoz y con Emiliano Zuleta Baquero; sobre esta última, es pertinente que se resalte para la historia, por respeto a la verdad y a la figura de Lorenzo Morales, su relevante actuación en el más famoso duelo de acordeones de que se tenga memoria en las tierras de Macondo.

Morales fue un músico virtuoso de singular habilidad para ejecutar el acordeón y, sin lugar a dudas, un gran compositor. Cantor de la primavera, hijo del sudor y el barro,

del cardón y la arcilla, lo acompaña una sencillez y humildad proverbiales a pesar de ser el inspirador de una escuela musical que tuvo como discípulo más destacado al insuperable 'Colacho' Mendoza, recientemente fallecido, e impregnar las notas de los mejores acordeoneros contemporáneos, muchas veces sin que ellos mismos se percaten del origen de la savia que los nutre. No obstante, me parece advertir cierta ausencia de equidad en la valoración de su significativo aporte al folclor. Reducen la importancia de su nombre a la piquería sostenida con Emiliano, en donde con frecuencia suelen presentarlo como perdedor. Ignoran que Morales tiene un gran repertorio de composiciones en los cuatro ritmos del vallenato, ajenas al enfrentamiento con Zuleta, que por sí solas le permiten brillar con luz propia y le aseguran un sitio de honor en el Olimpo vallenato. Merengues como *Carmen Bracho*, *El secreto*; paseos como *La Primavera florecida*, *El errante*, *La mala situación*, *Sevilla*, *La nena Rondón*; sones como *Amparito* y puyas como *El Torito*, o *Ya me están haciendo bulla*, son piezas de antología que no pueden estar ausentes en las auténticas parrandas vallenatas.

En 1957, con solo 43 años de vida, y ya ganada la fama que trascenderá a su muerte, Moralito desaparece del mundo de las cumbiambas, colitas y parrandas. Nadie sabe para dónde cogió. Qué rumbos tomó. Qué se hizo. Si murió o estaba enfermo. Lo cierto es que agobiado por la mala situación y el poco dinero que dejaba en esos años tocar el acordeón: *"aproveché una oportunidad que se presentó y me compré, en la Sierra de Perijá, arriba de Codazzi, una tierra, no una finca, en donde me puse a sembrar café"*. En su otoño crepuscular, cuando ya se acerca su hora definitiva, vive contento, alegre, satisfecho y conforme, porque -como él mismo asegura: *"A mí la plata me ha desprotegido siempre"*.

76

**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**

[www.serviciospostalesnacionales.com](http://www.serviciospostalesnacionales.com)

# Primer Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano



Internacional de la Educación  
Oficina Regional para América Latina  
www.ei-ie-al.org



FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



GOBIERNO DE LA CIUDAD

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

## Por la defensa de la Educación Pública

BOGOTÁ, D.C. DICIEMBRE 5, 6 Y 7 DE 2011

HOTEL TEQUENDAMA

**D**iferentes causas sacuden a este mundo globalizado: Las crisis económicas que derrumban las bolsas y quiebran empresas; las movilizaciones populares que tumban gobiernos en búsqueda de nuevos estadios de democracia; la construcción de nuevas alternativas de cooperación internacional como el ALBA o UNASUR; las luchas estudiantiles y de jóvenes en Francia, España, Chile, Grecia y Portugal por un futuro digno; en todos los rincones del planeta los ciudadanos y trabajadores denuncian y repudian la mercantilización de los derechos humanos fundamentales como: el agua, la salud, la educación, la seguridad social; en resumen un gran contingente de hombres y mujeres en el mundo se levantan contra el dios capital que envilece la vida y dignidad de los seres humanos.

Los profundos cambios políticos que se han sucedido en América Latina, con la llegada al poder de fuerzas patrióticas y democráticas que le apuestan a lo social y a la defensa de intereses nacionales se constituyen en referente de la lucha política y social. Es compromiso de la Internacional de la Educación la defensa de la educación pública, gratuita y de calidad; la dignificación de la profesión docente y el respeto a los derechos del magisterio; la integración cultural, educativa, política y económica de América Latina; por lo tanto la I.E. considera indispensable en este contexto de lucha por la democracia y la dignidad, la articulación e intercambio de experiencias de los educadores latinoamericanos en aras de construir un Movimiento Pedagógico que fortalezca la transformación democrática de nuestras sociedades con la esperanza de contribuir a los cambios que el mundo requiere.

### Objetivos

1. Definir las orientaciones para impulsar la construcción de un movimiento Pedagógico Latinoamericano.
2. Debatir la incidencia de las políticas de privatización de la educación en el continente y cómo enfrentarlas.
3. Avanzar en la organización y movilización de la comunidad educativa latinoamericana por la defensa de la educación pública.

### Ejes temáticos

#### 1. SOBRE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO:

- ¿Cómo concebimos el Movimiento Pedagógico Latinoamericano?
- ¿Para qué? Políticas educativas y propuestas pedagógicas alternativas en: contenidos, administración y perspectivas del proceso educativo.
- Un modelo educativo se combate con otro modelo educativo. Sólo un sindicato legitimado socialmente y con capacidad de articular iniciativas con los estudiantes y otras expresiones del campo popular puede defender la educación pública y plantear otro modelo educativo.

## • AGENDA PEDAGÓGICA •

- El Movimiento Pedagógico con perspectiva regional e implementación nacional, fundamentado en las experiencias y trabajos de las organizaciones afiliadas a la IE en la región permitirá integrar las comunidades educativas de América Latina.
- Fortalecimiento sindical para incidir en el proceso de elaboración e implementación de políticas de Estado.
- Papel de los gobiernos democráticos existentes en la región con predisposición a construir políticas públicas priorizando los factores sociales.
- Una condición estratégica para la elaboración e implementación de políticas de Estado es estructurar alianzas con el movimiento estudiantil, organizaciones populares, movimientos sociales y centrales de trabajadores.
- Las demandas laborales y pedagógicas, sean en situación de resistencia como en los casos de Chile, Honduras y Colombia, o en situación de avance en países cuyos gobiernos son democráticos deben ser consideradas como avance hacia la construcción del concepto de calidad social de la educación.
- La identidad profesional y sindical como factor de transformación cultural, pedagógica y educativa.
- Los docentes y funcionarios como sujetos sociales, políticos y culturales.
- Reconocimiento de los aportes de las organizaciones de la educación articuladas con otros sectores organizados de la sociedad para la defensa de la educación pública.
- Institucionalización de congresos pedagógicos en los sindicatos.

### 2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA:

#### 2.1. Educación pública y justicia social

- Reconstruir la idea del derecho social de la educación pública y rescatar lo público de la educación. Educación pública contra el ideario neoliberal de la educación segmentada para una sociedad de ganadores y perdedores.
- Espacio para el pensamiento crítico, la construcción de identidad individual y colectiva, para el aprendizaje desde y para la transformación.

- Educación pública guiada por la perspectiva integral de derechos humanos, educación para la vida, para la inclusión, la igualdad y la transformación social.
- Inclusión, diversidad e igualdad: una visión más allá del mundo del trabajo.
- Desarrollo humanista, científico y tecnológico para el país.
- Instituciones educativas entendidas como espacios para la garantía de derechos y para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

#### 2.2. Democratización del acceso y permanencia:

- Gratuidad, democratización de acceso y condiciones para la permanencia.
- Políticas públicas nacionales versus políticas focalizadas.
- Obligatoriedad de educación básica y superior.
- Trabajo infantil.
- Relación de dimensiones extraescolares, dimensión socioeconómica y cultural que también intervienen en proceso educativo (Hambre, violencia, drogas, homofobia, racismo, sexismo, acceso a salud, a recreación).
- Otras políticas de Estado necesarias para resolver la exclusión social y exclusión escolar: la consolidación del sistema educativo y la erradicación de las desigualdades sociales, de género, étnica y relativa a la orientación sexual.
- Educación de primera infancia: primera herramienta para los derechos y la igualdad.
- Educación Superior: rompiendo las barreras del elitismo y la exclusión.

#### 2.3. El papel del Estado en la garantía del derecho social a una educación pública de calidad integral y su provisión:

- Sistema Nacional de Educación que integre y regule todos los niveles, modalidades, (instituciones públicas, privadas y particulares que reciben fondos públicos).
- Estado presente en todos los niveles de la educación (primera infancia, primaria, secundaria, educación superior)

- Regulación de la Educación Nacional y legislación de la educación pública: un único estatuto público.
- Rol del Estado, social, solidario y educativo contra la desregulación, reglas de Mercado, comercialización de la educación pública.
- Papel del Estado en la privatización de la educación pública: ¿garante o contratante?

#### **2.4 Financiamiento de la Educación y control social.**

- Presupuesto público estatal para educación pública (PIB, Renta, reformas tributarias)
- Definición del presupuesto desde las necesidades reales ¿Cuánto cuesta educar integralmente?
- Visión sistémica de la educación: Presupuesto nacional, disparidades regionales, niveles educativos, programas inclusivos.
- Malas prácticas de pago por asistencia de estudiantes, estímulos a centros de alumnos y centros de padres.
- Financiamiento público para la formación de docentes en servicio.
- Programas de apoyo a la permanencia de estudiantes en las instituciones.

### **3. SITUACIONES Y FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

#### **3.1. Calidad de la educación y evaluación del proceso educativo:**

- Definición de la calidad de la educación pública desde los contextos del proceso educativo: condiciones del currículo, del alumno, del docente, estudiantes por aula, por docente y por funcionario, condiciones internas y externas a las instituciones educativas.
- La calidad de la educación como responsabilidad directa del Estado.
- La calidad de la educación y condiciones de trabajo de profesionales de la educación.

- Comprensión del proceso educativo y su dimensión pedagógica, institucional, relacional, cultural y social.
- La evaluación: ¿un instrumento o un fin? ¿Evaluar o medir?
- Evaluar el qué y el cómo del proceso educativo en su contexto real: ¿qué se requiere, qué debemos profundizar, cómo funciona la escuela, en qué condiciones se desarrolla el trabajo docente, cuáles capacidades didáctico-pedagógicas se desarrollan en el aula?
- Política nacional de gestión y de evaluación de la gestión educativa, garantizando mecanismos para democratizar escuelas.
- Concepción de éxito escolar, desempeño y rendimiento. El mito del “fracaso permanente” como estigmatización mediática de la educación pública.
- Superando los procesos técnico instrumentales y las lógicas de mercado.
- Políticas públicas para resolver las áreas evidenciadas como carentes en el proceso evaluativo: en salas de aula, en escuela, en administración, programas educativos, formación profesional.
- Desarrollo de los distintos enfoques del concepto de calidad social de la educación: Calidad de financiamiento, calidad de inclusión social, calidad de formación y valorización de profesionales en educación (docentes y funcionarios), calidad de gestión educativa.

#### **3.2. Gestión democrática:**

- Espacios articulados de decisión y debate colectivo sobre la educación nacional.
- Participación en Consejos educativos y órganos de deliberación colectiva de instituciones educativas en consonancia con política nacional respetando diversidades locales (nacionales, departamentales provinciales, municipales).
- Definición de conceptos como autonomía, democratización, descentralización calidad y participación en la educación.

## • AGENDA PEDAGÓGICA •

- Mecanismos de acompañamiento y participación para la definición, implementación monitoreo y evaluación de políticas educativas y sus resultados.
- Consejos escolares, órganos estudiantiles, madres y padres de familia.
- Regulación de la educación privada en el mismo marco de sistema nacional.
- Autonomía didáctico-científica, financiera y administrativa de la educación superior.
- Política nacional de paridad salarial.
- Formación Inicial, articulación con formación continua (referente curricular nacional y reducción de carga horaria).
- Reconocimiento del trabajo de preparación pedagógica, y práctica investigativa.
- Carreras profesionales docentes y para funcionarios.
- Educación técnico profesional.

### 3.3 Currículum:

- ¿Cómo y para qué se define el currículo?
- Organización y gestión de tiempo y espacio pedagógico.
- Currículo integrador de la realidad social: Inclusión de temas claves para la democratización, inclusión, diversidad, identidad latinoamericana, luchas y conquistas sociales. (Asignaturas en la era neoliberal: aislamiento, ausencia de relación e integración).
- Currículo obligatorio y adecuación de currículo.
- Educación intercultural en todas sus dimensiones.
- Diseño curricular y prácticas pedagógicas para el reconocimiento y valoración de la diversidad, educación antisexista, antirracista y antihomofóbica.
- Integración social, aulas integradas.
- Igualdad de oportunidades.
- Tecnologías de la comunicación.
- La estandarización de la competencias ¿una necesidad neoliberal?
- Docentes: creadores de pedagogía o aplicadores de programas.
- Condiciones laborales y profesionales del trabajo docente y de funcionarios.
- La formación profesional de docentes indígenas y de minorías étnicas.
- Derechos laborales y libertad sindical.
- Impacto del neoliberalismo en el quehacer docente, en la concepción y valoración del trabajo docente: convivencia de docentes formados bajo dictaduras, formados bajo el neoliberalismo.
- Formación docente de los años 90's: carencias de contenido, sin identidad docente, con identidad de "empleado".
- Convenios colectivos que recuperen formación profesional y perfeccionamiento.
- Programas de formación inicial y continua sobre temáticas de igualdad y diversidad étnica, de género y de orientación sexual, de atención a estudiantes con necesidades diferentes, altas habilidades y combate a las formas de violencia y exclusión que afectan negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 4. FORMACIÓN Y VALORIZACIÓN DE LAS TRABAJADORAS Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN.

- Política nacional para formación y valorización de profesionales de la educación (docentes y funcionarios).

#### Informes:

[ceid@fecycle.edu.co](mailto:ceid@fecycle.edu.co)  
y [ceidnalfecycle@gmail.com](mailto:ceidnalfecycle@gmail.com)

# Declaración del 7º. Congreso Nacional de Educación Técnica, Media Técnica y Tecnológica

(Cali, Agosto de 2011)

La educación técnica, media técnica y tecnológica en Colombia está amenazada. Esta amenaza proviene del modelo económico de la globalización neoliberal que bajo las imposiciones y mandatos de instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial, el FMI y la OCDE, imponen políticas y normas encaminadas a desconocer los derechos fundamentales de la población y a sustituirlos por la reducción drástica de financiación de la educación pública estatal y el predominio de la privatización y la mercantilización. La defensa de la educación técnica y tecnológica supone la defensa de la educación pública estatal, gratuita, obligatoria, financiada por el Estado, sin intermediarios, de completa cobertura, científicamente fundada, con la garantía de las condiciones materiales para el desarrollo de su práctica, laica y basada en la libertad de cátedra. Esto parte de reivindicar en la práctica, el derecho del pueblo a la ciencia, a la técnica y a la tecnología.

Aplaudimos la asistencia de las diferentes delegaciones del país, así como los esfuerzos y sacrificios que han hecho al presentar sus proyectos y trabajos; exaltamos la labor que en medio de diversas dificultades hacen los maestros y maestras por preservar y empoderar a la educación técnica y tecnológica como una alternativa de formación para sus estudiantes. Conocemos su enorme esfuerzo por contribuir, desde el espacio pedagógico y educativo, en la búsqueda de herramientas que incidan en la formación de los estudiantes y en sus opciones de vida en el árido terreno de la sociedad y la economía actuales.

Por ello, el 7º. Congreso Nacional de educación técnica y media técnica declara:

1. Por el derecho a la vida y denunciando la precariedad del ejercicio de la profesión docente, rechazamos el vil asesinato de que fueron víctimas la profesora MYRIAM BOTERO CORTÉS, del departamento del Tolima y la profesora MARÍA EUGENIA ARANGO ZAPATA, del departamento de Antioquia, ocurridas durante el desarrollo del presente evento. Por nuestros muertos, ni un minuto de silencio, toda una vida de lucha y movilización.
2. La educación técnica está amenazada, todos advertimos los riesgos y las acciones que buscan su desaparición. Sin embargo, paradójicamente podríamos caer en la trampa de querer defenderla con las mismas herramientas políticas y conceptuales de quienes buscan su eliminación. De ahí la importancia de dar un viraje con el fin de impulsar una educación técnica diferente, distinta, que busque la formación y el desarrollo del ser humano tanto individual como colectivamente, a partir de la potenciación de todas sus facultades y de la búsqueda inaplazable de lo más avanzado del conocimiento científico y tecnológico de la humanidad.

Pero, eso no se puede hacer desde miradas funcionalistas e instrumentales. Por eso, debemos apartarnos de ellas y proponer un rumbo distinto.

3. Los grandes enemigos de la educación técnica son los que han impuesto políticas de ajuste fiscal y de privatización de la educación, son los mismos que buscan transformar la educación científica en un modelo educativo ambiguo, flexibilizado y homogéneo. Es preciso apartar conceptual y políticamente a la educación técnica de los modelos precarios de formación en competencias, estandarización del conocimiento, desarrollo de la competitividad, de la productividad y del marco estrecho del emprendimiento (emprenderismo). Esta ideología del mercado es la mayor amenaza a la educación técnica y es el argumento preferido por los gestores de la política neoliberal para buscar sustituir la educación fundamentada en el conocimiento, por una educación centrada en las competencias laborales y para el empleo precario en condiciones de flexibilización, informalidad, desregulación laboral y de muy mala remuneración salarial, a la vez que se propone homogenizar un pensamiento mercantilista.
4. La educación técnica es la del conocimiento especializado, la de su aplicación a la vida práctica del ser humano y conlleva la búsqueda de avanzados niveles de desarrollo del pensamiento, la técnica, la ciencia y la tecnología, pero, esto no se puede hacer desde las competencias laborales que pasan la escuela de negocios a la educación formal, donde únicamente los trabajadores con su capital humano individual, sus talentos individuales, medidos por estándares externos pueden sobrevivir en un mundo en donde ni económica ni socialmente hay oportunidades reales.

Se habla de competitividad, de productividad, de éxito, de prosperidad; pero las debilidades académicas y de formación técnica, centradas en conceptos como capital humano, no aportan a las personas las suficientes herramientas en el conocimiento que le permitan afrontar las dificultades de la economía y el mundo laboral.

5. Es importante entender que las prácticas educativas del emprendimiento, el empresarismo y las competencias laborales, no ofrecen oportunidades de formación calificada en lo más avanzado de la ciencia y la tecnología; sino que por el contrario, son una formación sin ciencia, sin tecnología, de tipo general en habilidades para trabajos en la informalidad y el empleo precario. Frente al tema de las competencias laborales es necesario exigir que la formación sea en el conocimiento, la ciencia y la tecnología avanzadas. Se habla de emprendimiento, pero lo que pre-

## • AGENDA PEDAGÓGICA •

domina en el mundo es precarización laboral, flexibilización en el empleo y marginalidad.

6. Los currículos que se han venido imponiendo desarticulan y separan ciencia, técnica y tecnología, desconocen las necesidades de los territorios y su entorno; el resultado es la negación de los objetos de conocimiento como objetos de formación de los sujetos individuales y colectivos, la negación de currículos integrales y de sus principios éticos claros. La existencia del taller, el laboratorio, la biblioteca, los espacios lúdicos no son simples agregados sin importancia, son elementos esenciales para el desarrollo del proceso educativo.
7. Quienes conspiran contra la educación pública tienen en su agenda deteriorar las condiciones de existencia y de trabajo del sujeto docente. Los programas de articulación y/o integración han generado en las instituciones educativas la pérdida de la autonomía curricular, y en algunos casos, ocasionan el desplazamiento de profesores y profesoras. Los maestros no pueden ser reemplazados, separados o liquidados del proceso de enseñanza-aprendizaje el derecho a la vida y al trabajo deben ser prioritarios.
8. Se evidencia que la política educativa actual busca la privatización y la mercantilización de la educación. El interés es suprimir la educación técnica para beneficiar el mercado educativo de las "Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano", que ofrecen programas de bajo nivel técnico y académico y refuerzan el modelo de precarización laboral para la empleabilidad y la informalidad.

En el marco del trabajo colectivo por el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo es imprescindible avanzar en las siguientes perspectivas:

1. La defensa de la educación técnica exige la defensa del sistema educativo en su integralidad, como un todo completo en el que lo académico tiene igual cabida que lo técnico y lo tecnológico, manteniendo la debida especificidad que le compete a la educación técnica y a la media técnica en sus diferentes modalidades. De igual manera, luchar por la educación técnica y tecnológica pasa por la exigencia del fortalecimiento de todo el sistema de educación pública y el rechazo contundente a los procesos de privatización y de entrega de lo público para el beneficio económico del sector privado.
2. Lo anterior implica poner en marcha un proceso de movilización por una política educativa pública, con una financiación estatal adecuada que permita fortalecer las instituciones de educación técnica en todas sus modalidades, ampliar su infraestructura, la adecuada y permanente actualización de la dotación de equipos de alta tecnología; el nombramiento de docentes especializados, el establecimiento de condiciones dignas para el ejercicio de la profesión y el correspondiente plan para su formación continua.

3. A través de los comités de defensa de la educación pública y de la movilización, denunciar e impedir la aprobación del Proyecto de Acto Legislativo 054 de 2010. Esto implica confrontar los convenios de articulación con la educación privada y los planes de privatización de la educación pública, pero al mismo tiempo, ser solidarios en la defensa de la naturaleza del SENA para que cumpla con los fines de su creación, de tal manera que no interfiera en la autonomía institucional, no invada los currículos ni los espacios de las instituciones de educación formal y se respete el carácter de la educación media, media técnica y tecnológica.
4. Denunciar la política de privatización trazada en el Plan Nacional de Desarrollo que atenta contra el derecho a la educación de los niños y jóvenes colombianos y el derecho al trabajo digno de los docentes. Este Plan contempla políticas sobre innovación y tecnología que enmarcadas en el servilismo de las falacias sobre la sociedad del conocimiento, apuntan a consolidar la dependencia económica y el atraso tecnológico. Además, consagra la eliminación de la autonomía escolar a través de la imposición del currículo básico, único y uniforme.
5. Proponemos al movimiento sindical en general, retomar la lucha en torno al derecho al acceso a la educación pública con un mínimo de catorce grados de escolaridad en educación formal, incluyendo los tres grados de preescolar y la obligatoriedad, en todo el territorio nacional, de la financiación de los grados 10 y 11 por parte del Estado, sin distinción alguno para los niños, niñas y jóvenes colombianos.
6. Nuestra propuesta tendrá que armonizar las normas y leyes de modo tal que se pueda garantizar el derecho a la educación y a la ciencia, a la técnica y a la tecnología como un componente esencial para el desarrollo de las personas y de la sociedad; para ello es necesario impulsar la reglamentación del artículo 208 y el cumplimiento de los artículos 32 y 33 de la Ley 115 de 1994.
7. Apoyar la propuesta del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA, de FECODE para posibilitar una educación alternativa, diferente a la impuesta desde los organismos financieros internacionales.
8. Es un compromiso de FECODE, sus filiales y las organizaciones convocantes del Congreso, incluir dentro su agenda de lucha por la educación pública, la defensa de la educación técnica, media técnica y tecnológica, definiendo para ello la estructura orgánica pertinente que dinamice, evalúe y haga seguimiento a las propuestas y tareas planteadas para este propósito.

**La educación es un derecho, no una mercancía.  
Viva la lucha por la defensa político pedagógica  
de la educación pública.**

**Cali, 12 de agosto de 2011**

# Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

## Distribuidor Nacional



YSL MARKETING GROUP

Hernán Restrepo Isaza

Teléfonos: 8109437 - 3007752141

Cra. 29B N° 1A - 24 Barrio Santa Isabel (Bogotá)

email: yslmarketinggroup@hotmail.com

### 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  
Manuel Guzman Espitia  
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista  
Celular 314 5410085  
Teléfonos 094 7835630  
094 7865231

Eida Tobias  
N. 26-52  
Teléfono 094 7823522

### CUNDINAMARCA

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

Luis Fernando Abadia Tasama  
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America  
Celular 320 2736995  
Teléfonos 091 2444155  
091 2444174

Luis Fernando Betancur  
Cra. 13A N. 34-36  
Celular 315 8149282  
Henry Castro  
Cra. 13A N. 34-36  
Celular 300 8283560

### GUAJIRA

FONSECA  
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

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

### NORTE DE SANTANDER

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

### PUTUMAYO

MOCOCA  
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  
SIMATOL  
Avda. 37 Cra. 4 Esquina  
Teléfono 098 2646913

### VALLE

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

### VAUPES

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



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

# Ter ENCuentRO

## Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Por la defensa de la Educación Pública



Diciembre 5, 6 y 7 de 2011 Bogotá, D.C., Colombia



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN