

AUTONOMÍA ESCOLAR Y LIBERTAD DE CÁTEDRA

EL SIGNIFICADO DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA * PONER EN PRÁCTICA
LA AUTONOMÍA ESCOLAR: UN PROPÓSITO DEL MAGISTERIO
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN COLOMBIA (1848-1868)



VOLUNTAD

Castellano

Matemáticas

Inglés

Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para el desarrollo de competencias

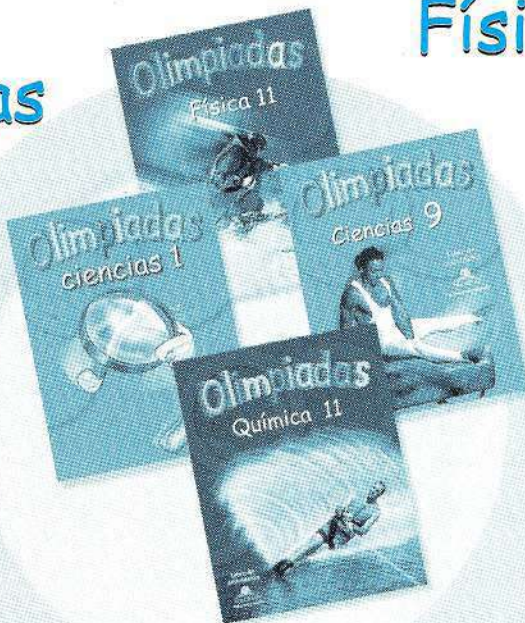
Química

Filosofía

Física

Sociales

Ciencias



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 www.voluntad.com.co E-mail: voluntad@voluntad.com.co

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
 - JULIO de 2001 • No. 57 •
 - Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •
 - Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo, Gloria Inés Ramírez Ríos, Miguel de Zubiría •
 - Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
 - Diagramación, pre prensa digital e impresión: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •
 - Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
 - Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

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

Se autoriza su reproducción citando la fuente.

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

Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá, D.C.

e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 57

Editorial

Defendamos la Autonomía Escolar y la libertad de cátedra

Nota de la Directora

¿En qué queda la Autonomía Escolar?

5

DEBATE EDUCATIVO

La Autonomía Escolar: alcances y contrapuntos

MEN - Mario Díaz - Ceid-Fecode

7

POLÍTICA EDUCATIVA

Autonomía Escolar y Educación Pública

William René Sánchez Murillo

19

Poner en práctica la Autonomía Escolar: un propósito del magisterio colombiano

José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva

25

El significado de la libertad de cátedra

Ricardo Sánchez

31

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La libertad de enseñanza en Colombia (1848-1868)

Olga Lucía Zuluaga - Diego Bernardo Osorio

38

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela

Nelson Ernesto López Jiménez

42

VIDA DE AULA

Centro Educativo Distrital El Libertador "CEDIEL", sentido y conceptualización

Colectivo de profesores - Juvenal Nieves Herrera

50

AGENDA EDUCATIVA

El XVIII Congreso de Fecode frente a las políticas educativas

57

ARTE Y LITERATURA

Selección de poemas

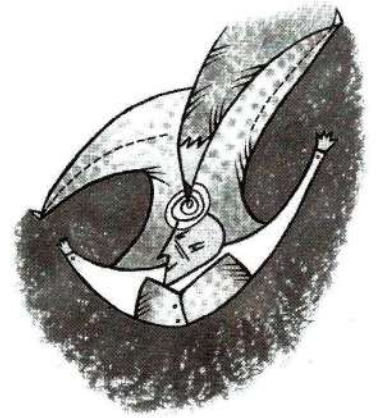
Germán Rodríguez Pineda

63

Próximo número de *Educación y Cultura*:
LAS TRANSFERENCIAS Y SUS CONSECUENCIAS
PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

EDITORIAL

Defendamos la autonomía escolar y la libertad de cátedra



La incorporación de la Autonomía Escolar en la Ley General de Educación tiene su historia, llena de avatares, avances y retrocesos. A lo largo de los dos últimos siglos, el control sobre los contenidos y los métodos siempre ha constituido un punto neurálgico de las políticas educativas y las tendencias pedagógicas que pugnan por definir el rumbo de la educación. La revolución liberal le arrebató a la Iglesia esa prerrogativa y se la entregó al Estado. De allí, provino la idea de una educación laica y gratuita, basada en el desarrollo y difusión de la ciencia y el humanismo y financiada por los recursos de los presupuestos estatales. A diferencia de la educación concebida para atender los intereses de la aristocracia, surgió en la modernidad el sistema masivo de educación sobre el fundamento de la separación de la Iglesia y el Estado, de aquella respecto de la escuela. En la mira de ofrecer una formación integral, además de la difusión de los conocimientos más avanzados de la ciencia, la escuela asumió la responsabilidad de afirmar una conciencia democrática ante una concepción que decía fundar su autoridad a partir de la voluntad divina y que refrendaba en la sociedad misma con la idea de la fe, la obediencia y la sumisión. Sin embargo, los avatares sufridos por la educación liberal en el último siglo dejan un sabor entre amargo y trágico, desde la irrupción del fascismo de la primera mitad del siglo XX hasta el neoliberalismo, el cual irrumpe a finales de los años ochenta del último siglo.

Colombia significó una excepción en el ámbito americano por la manera como las clases gobernantes claudicaron ante el ideal democrático. En virtud de la derrota sufrida por el liberalismo en 1880 a manos de Rafael Núñez y la Regeneración, se abrió paso la Constitución de 1886, desapareciendo la educación laica y retomando la Iglesia el control de los contenidos educativos bajo un sistema híbrido estatal-religioso, protegido por el Concordato y los gobierno de turno, proceso que se reafirma a partir de la derrota de los liberales en la Guerra de los Mil Días. Solamente después de un siglo, en 1975, en circunstancias muy diferentes de política nacional e internacional, el control de los contenidos de la educación fue retomado por el Estado mediante la reforma del Concordato con la Santa Sede. No obstante, el liberalismo había perdido su impronta progresista y había abandonado la reivindicación de los contenidos estatales. La burguesía cancelaba la

disputa ideológica, y los partidos políticos tradicionales, otrora encarnecidos adversarios por las ideas educativas, adoptaron la política del Frente Nacional. El Estado, entre tanto, seguía a pie juntillas los programas imperialistas que los organismos internacionales imponían en virtud de la sumisión del país al dictamen norteamericano. Ante el surgimiento de nuevos protagonistas históricos y la configuración de un nuevo mapa mundial, la Iglesia y el Estado perdían la legitimidad y el derecho de abrogarse la dirección de la educación pública.

Cuando la Constitución de 1991 modificó la función presidencial de inspeccionar la educación y añadió la disposición de aplicarse «de acuerdo a la ley», Fecode se dio a la tarea de elaborar un proyecto de Ley General de Educación. Se iniciaba un período histórico sin precedentes desde la Reforma Instruccional de los liberales radicales en 1870. El proceso partió de una amplia discusión en el seno del magisterio; fue concertada mediante una larga negociación con el Ministerio de Educación y el Congreso; contó con una furiosa oposición desde el Ministerio de Hacienda y el Departamento de Planeación Nacional, lugares en los cuales se han anidado los más rudos opositores a la educación pública. El país entraba en la onda neoliberal mediante la apertura económica que ha traído funestas consecuencias para la economía nacional. Ese mismo año apareció el programa de la Apertura Educativa tendiente a adecuar la educación según el modelo neoliberal. Mientras tanto un poderoso movimiento nacional en defensa de la educación pública consolidaba la fuerza propositiva de Fecode a través del proyecto de ley que colocó en el centro la autonomía escolar en torno a los contenidos educativos y la financiación completa por parte del Estado. No obstante, el Departamento de Planeación Nacional y el Ministerio de Hacienda siempre han conjurado contra la educación pública y han contribuido a acelerar el proceso de privatización sobre la base de instituir la autonomía financiera en las escuelas y colegios, y convertir la institución escolar en empresas de producción. Bajo esta lógica, retorna la política del currículo único, obligatorio y uniforme; y los discursos educativos giran hacia la calificación de la educación según los factores asociados, la evaluación de competencias, la plantelización, la percapitación, etc.



Mediante la movilización de Fecode, el magisterio defendió los principios de autonomía escolar y financiación estatal y logró derrotar el Plan de Apertura Educativa. Desde entonces no ha pasado un día en que los neoliberales no hayan maniobrado para desvirtuar la autonomía escolar e imponer la autonomía financiera de privatización de la educación pública. Ningún gobierno se exceptúa en los últimos doce años. Normas como la Resolución 2343 con sus más de 450 indicadores de logro y la reconceptualización de la Ley General de Educación; la intromisión permanente de la Oficina de Inspección y Vigilancia de la Educación desde el Ministerio de Educación Nacional; el intento permanente de los funcionarios por imponer un enfoque pedagógico único de corte constructivista, constituyen amenazas contra la autonomía escolar.

Las políticas neoliberales puestas en marcha desafían la autonomía escolar, desconocen la libertad de cátedra e imponen un régimen autoritario de pensamiento único para legitimar la contrarreforma educativa. Varios programas conducen a este mismo propósito: las evaluaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, las pruebas de Estado del Icfes, las concesiones de instituciones a la empresa privada y el programa de Nuevo Sistema Escolar del gobierno de Pastrana. Los dos primeros apuntan al retorno del currículo único, obligatorio y uniforme por la vía de las evaluaciones y la conculcación de la libertad de cátedra. Los otros dos se dirigen a la privatización por la vía del autofinanciamiento de las instituciones bajo la figura demagógica de la «cobertura, equidad, eficiencia y calidad», a sabiendas de que la racionalización del gasto público y los convenios de desempeño dismantelan las instituciones, producen hacinamiento de estudiantes en las aulas, recortan el personal docente e imponen criterios gerenciales en contravía de los conceptos de formación y saber pedagógico.

El propósito de evaluar a los estudiantes mediante el modelo de competencias es inducir la contrarreforma educativa, legitimar la ideología de la disolución de lo público, imponer una corriente de pensamiento pedagógico y la teoría psicológica que resulten funcionales al modelo neoliberal. De esta forma los estudiantes no son sino conejillos de Indias y los maestros blanco de ataque, todo destinado a desacreditar la educación pública y preparar las condiciones de entrega de las instituciones a las empresas privadas. El fondo de la aplicación de estas pruebas consiste en eliminar la autonomía escolar y reestablecer el currículo único, obligatorio y uniforme y eliminar el derecho constitucional de la libertad de cátedra de los educadores para terminar sometidos a la «pedagogía por competencias».

Esta política educativa abarca procesos de privatización sumamente graves: las concesiones de colegios de la Secretaría de Educación de Bogotá a la empresa privada; el Nuevo Sistema Escolar de gestión gerencial; la reforma

constitucional del Acto Legislativo 012 que elimina el situado fiscal; y la reforma de la Ley 60 que «planteliza» la financiación, legaliza el «subsidio a la demanda» y «focaliza» los escasos recursos del llamado Sistema General de Participaciones y Transferencias. Así, la autonomía escolar queda desbaratada. La liquidación de las funciones sociales del Estado como fundamento de la política neoliberal y la dominancia del Fondo Monetario Internacional significa la renuncia por parte del Estado de la financiación de la educación, la cual es transferida a las comunidades.

Desde la perspectiva del magisterio y de las comunidades educativas, la autonomía escolar constituye la fuerza colectiva de las instituciones para construir y diseñar su propio proyecto de enseñanza y formación. La libertad de cátedra consagrada en el artículo 27 de la Constitución Nacional significa un derecho individual de los educadores en el proceso de apropiación y transmisión del conocimiento en el aula de clase, de la difusión de la concepción del mundo y de la sociedad y adopción de la corriente de pensamiento pedagógico. La libertad de cátedra es el derecho constitucional de los maestros como individuos en el ejercicio de su profesión. Ahora bien, este derecho es limitado. La libertad de cátedra en la educación primaria y secundaria depende de la institución educativa, del PEI, del currículo, del plan de estudios. En concordancia con lo anterior, la libertad de cátedra tiene su corresponsabilidad en las decisiones colectivas de la institución escolar. Los maestros la ejercen sobre pautas definidas institucionalmente. De la misma manera que la autonomía escolar se enmarca en las normas consignadas en la ley, el Plan de Estudios define los lineamientos generales en cada área y los maestros podrán orientarla autónomamente de conformidad con su visión del mundo y su libertad de elección de los métodos de enseñanza.

Pese a las múltiples dificultades y a la creciente intromisión por parte de los organismos internacionales y del dominio de la lógica del mercado, todavía es tiempo de emprender un proceso de profundización de la autonomía escolar. Necesitamos desplegar una amplia iniciativa de recuperación del liderazgo social e intelectual de las escuelas que contribuyan a preservar la histórica conquista de la autonomía escolar. En cada escuela y colegio, en las Juntas de Educación y en las venideras batallas por la educación pública, el magisterio y las comunidades educativas librarán una hermosa contienda por el pensamiento, el conocimiento, la institución escolar y la democracia.



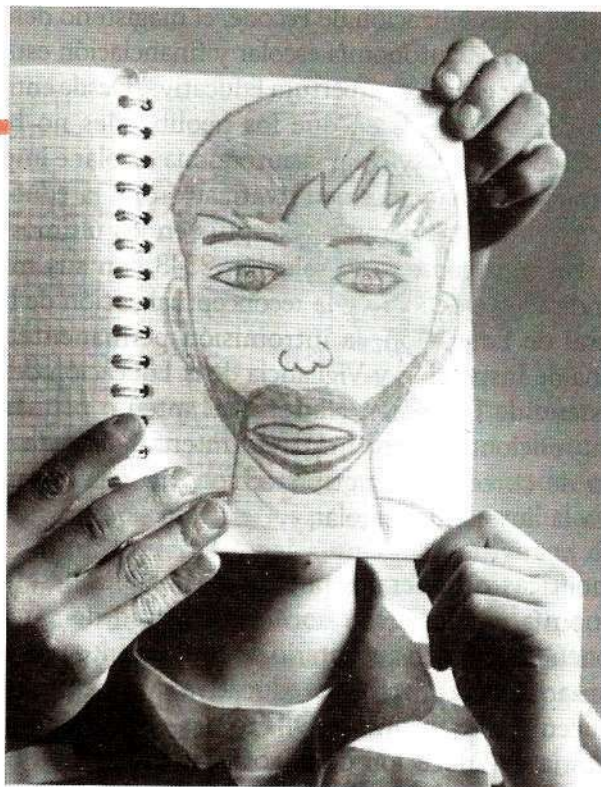
¿En qué queda la Autonomía Escolar?

Corren tiempos amenazantes para la sociedad colombiana. Las conquistas sociales están siendo arrasadas por la fiebre neoliberal. La estabilidad laboral ganada en arduas batallas pretende ser liquidada. Y como la ofensiva es total, también la libertad de pensamiento pretende ser suprimida de nuestras escuelas, como resultado de la contrarreforma educativa en curso.

Con la fuerza que da la organización y la unidad del magisterio, hemos logrado un régimen laboral que, sin ser el mejor, contribuye a la dignidad de la profesión docente. Esta conquista está establecida en el Estatuto Docente. Así mismo, hemos podido cimentar una concepción de la educación que parte de reconocer la libertad de pensamiento y de crítica como el soporte de la formación de las nuevas generaciones. Con esta concepción pedagógica logramos el reconocimiento de la libertad de cátedra en la Constitución Nacional de 1991 y ganamos la autonomía curricular, complementada con el gobierno escolar, y su incorporación en la Ley General de Educación.

Estabilidad, condiciones adecuadas para la enseñanza, autonomía escolar y libertad de cátedra están estrechamente vinculadas. Desvirtuar alguno de estos elementos es atentar contra el conjunto de los principios pedagógicos que favorecen la formación integral de la niñez y la juventud colombiana.

Quando se consignó en la Ley General de Educación que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas”, se estaba avanzando hacia el fortalecimiento de la iniciativa, la crítica y la presencia en la escuela de diversas opciones y métodos pedagógicos de enseñanza, como fuente del pensamiento creativo, autónomo, crítico y liberador, indispensable en la formación humanística de toda persona. Quedó bien claro que esta autonomía para nada hacía referencia a la autofinanciación de las instituciones educativas. En ese momento, por la relación de fuerzas en el



proceso de elaboración de la Ley General de Educación, esa pretensión neoliberal quedó aplazada.

En efecto, la aspiración neoliberal de una escuela eficiente y eficaz, entendida como aquella que resuelve sus problemas financieros y logísticos por su propia cuenta, donde además se afinen los mecanismos de control ideológico y político por medio de la inestabilidad laboral y el currículo único y centralizado, vuelve y entra en juego con el conjunto de medidas de contrarreforma educativa que viene organizando el gobierno de Pastrana mediante el llamado Nuevo Sistema Escolar y la reciente reforma constitucional (Acto Legislativo 012) que modificó el régimen de transferencias de las entidades territoriales, recortando los recursos para la salud y la educación.

La aprobación en el Congreso de la República del proyecto de acto legislativo de reforma al régimen de presupuesto y al régimen de transferencias arroja un balance que expresa el estado actual del conflicto social y de clases que caracteriza a la sociedad colombiana. Al tiempo que el gobierno de Pastrana logró sacar adelante lo esencial de su política, fue evidente la existencia de un inmenso acumulado de resistencias y de luchas sociales para enfrentar las estrategias neoliberales en escenarios que afectan el futuro de la nación y la calidad de vida de los colombianos.

Más allá del debate jurídico en torno al ordenamiento constitucional, lo que estuvo en juego fueron las visiones enfrentadas: de una parte, la tecnocracia neoliberal, que en ocasiones como ésta se arroja con discursos sociales, y de la

otra, el movimiento sindical y social, que supo entender la dimensión del engendro de reforma constitucional que se había puesto en marcha. Estas visiones se manifestaron particularmente en la argumentación del proyecto de acto legislativo. Mientras que el gobierno señaló al régimen de transferencias vigente como el causante del deterioro fiscal del Estado y su reforma como uno de los aspectos fundamentales de la sostenibilidad futura de las finanzas públicas, los trabajadores mostraron con claridad que la situación de las finanzas públicas se explica esencialmente por el crecimiento de la deuda pública interna y externa y por una política de manejo del endeudamiento que sólo atiende los intereses del capital financiero nacional e internacional y de los organismos de regulación supranacional como el FMI y el Banco Mundial. La deuda pública asciende a 35.000 millones de dólares. En este año, 21.6 billones de pesos (mucho más del doble de las transferencias proyectadas para el 2001) se destinarán a cubrir el servicio de la deuda pública. Eso equivale a más del 40% del total del presupuesto del año 2001 y a cerca del 90% de los ingresos corrientes. En los debates en torno a la reforma al régimen de transferencias se pudo demostrar que éste era consecuencia y no causa del endeudamiento público y del creciente servicio de la deuda, y que su ocurrencia respondía a la lógica de las políticas neoliberales de hacer descansar el peso del ajuste fiscal sobre los hombros de los trabajadores y de la mayoría de la población.

El gobierno de Pastrana utilizó todos los dispositivos posibles para imponer su reforma, recurrió al expediente represivo, movilizó con amplitud un complejo aparato de propaganda que encontró su mejor aliado en los medios masivos de comunicación controlados por los principales grupos económicos, apeló a prácticas clientelistas y a la disposición de recursos del presupuesto para ganar el apoyo de alcaldes y gobernadores y de sectores mayoritarios del Congreso, encontró incluso aliados en las fuerzas paramilitares que prohibieron la protesta social en algunas regiones del país, y quiso reducir la oposición a la reforma a un asunto de "minorías sindicales" de la educación y de la salud, interesadas en la defensa de sus presuntos privilegios.

Empero, las movilizaciones de decenas de miles de colombianos, en ciudades y municipios, en carreteras y calles, en lugares céntricos y apartados, demostraron un importante avance en la politización de la lucha social, la presencia viva del poder constituyente del nuevo obrero social. Tras el velo de un proyecto de reforma aparentemente técnico y de interés para expertos en aspectos fiscales, se entendió que estaban en discusión definiciones sobre los alcances de la política social y la disposición futura de recursos para su materialización, la perspectiva democrática del proceso de descentralización, la organización de la educación y de la salud públicas de acuerdo a la lógica de la privatización y de la rentabilidad capitalista y, si se quiere, la primera gran contrarreforma para infringir un golpe certero al ordenamiento del llamado Estado Social de Derecho emanado de la Constitución de 1991. Y desde luego, en un sentido más

general, la política de ajuste fiscal impuesta por el Fondo Monetario Internacional.

El magisterio colombiano, junto a los trabajadores de la salud y otros sectores sindicales y sociales, se constituyeron en la fuerza nuclear del movimiento, cuyo eje principal fue la realización del paro nacional indefinido. En el paro se sintetizó la política de confrontación a la estrategia neoliberal. Y vale decir que, pese a no lograrse la caída completa del proyecto de acto legislativo, además del importante saldo pedagógico-político señalado, la contrarreforma constitucional no salió del todo inmune del Congreso. La fuerte presión social se hizo sentir en todo caso.

Con la aprobación del proyecto de acto legislativo se cierra apenas una etapa de la estrategia neoliberal frente a la educación pública. El nuevo ordenamiento constitucional impone una reforma a la Ley 60 de 1993, con la que se pretenderá concretar y profundizar las políticas delineadas por el Acto Legislativo 012. El escenario de lucha que se prefigura compete de manera más directa al magisterio, pues la viabilidad financiera de la reforma descansa en buena medida sobre el supuesto de desmontar el estatuto docente.

Tras la pausa actual, seguirán las luchas que se avecinan, una vez se inicie la segunda legislatura del 2001 el próximo 20 de julio, la cual contempla también el inicio del trámite de reforma al régimen de pensiones, que afectará al conjunto de los trabajadores colombianos y en especial al magisterio.

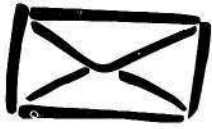
Frente a este panorama, Fecode convoca a la defensa de la educación pública y del derecho a la educación. La autonomía curricular y la libertad de cátedra deben ser fortalecidas con la movilización del magisterio en su lucha por garantizar los adecuados recursos para la educación, así como el desarrollo del Movimiento Pedagógico. Hoy más que nunca debemos enseñar a los gobernantes que los intereses de los colombianos no se pueden feriar a los apetitos de la gran banca nacional e internacional.

A los niños y jóvenes, a los padres de familia, al movimiento sindical, a las organizaciones populares, a los parlamentarios que no desfallecieron, a la opinión pública que nos dio la razón en todas las encuestas y que nos acompañó en las calles y plazas públicas, a todas y a todos nuestra gratitud y reconocimiento.

GLORIA INÉS RAMÍREZ RÍOS.



CARTAS



La Libertad de Enseñanza en la historia

Cali, mayo 15 de 2001

Señores

Consejo Editorial
Revista Educación y Cultura

Cordial saludo.

Estamos enviándoles un artículo sobre la libertad de enseñanza, tema del próximo número de la revista. Teniendo en cuenta nuestra investigación al respecto, estamos convencidos de su pertinencia.

Los dos autores que firmamos el artículo hemos adelantado nuestras respectivas tesis doctorales sobre este tema: Olga Lucía Zuluaga ya ha terminado su investigación sobre la libertad de enseñanza en Colombia; caso Bogotá y Diego Osorio Vega la está realizando sobre el caso Antioquia.

Esperamos contribuir, de esta manera, con su prestigiosa revista, tan cercana a los intereses de los maestros colombianos.

Con toda nuestra consideración y afecto,

Olga Lucía Zuluaga Garcés
Diego Bernardo Osorio Vega.

Oportuno y reconfortante recibir el artículo de la profesora Olga Lucía Zuluaga y Diego Osorio, el cual publicamos en la sección Historia de la Educación, en la seguridad de que aportará elementos de análisis para comprender el presente y futuro de la educación pública colombiana. (El Editor).



Consejo Editorial
Revista Educación y Cultura

Respetados señores:

Con la presente nota quiero agradecerles su gentileza por la publicación del artículo "El conocer y el saber humano", en la edición No. 56 de su prestigiosa revista, artículo que ha sido bien recibido por los lectores maestros.

Hoy les envío una nueva colaboración, titulada "El viaje de las léyades: ¿una historia fantástica o el compromiso histórico del maestro?", en espera de que sea evaluada por el HH. Consejo

Editorial, y dada su pertinencia, sea tenida en cuenta para su publicación. Considero que la temática tratada en esta ocasión se adapta a las necesidades de la edición del próximo número: "Autonomía curricular y libertad de enseñanza". Sería un nuevo artículo que se pondría en manos de colegas maestros para la reflexión y discusión, ya que el tema lo amerita. Les reitero mis sinceros agradecimientos.

Atentamente,
Profesor Orlando Zuleta Araújo

Agradecemos la carta del profesor Orlando Zuleta, así como el nuevo artículo que nos envía, el cual está a consideración del Comité Editorial para su eventual publicación. (El Editor).



¿Maestros para qué?

San Gil, mayo 16 de 2001

Señores:
Revista Educación y Cultura

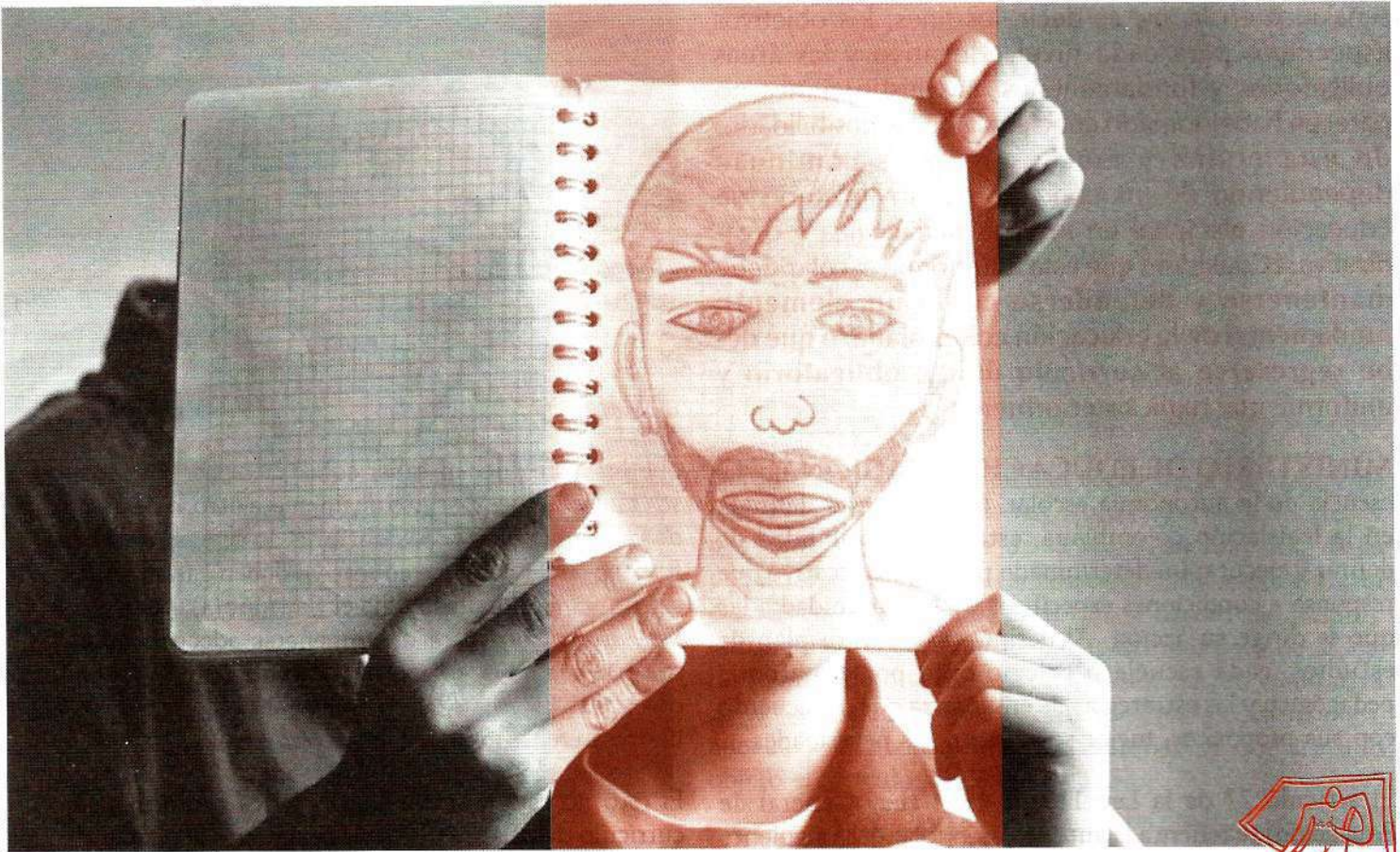
Con particular respeto y en la timidez de los neófitos, me animo a proponerles este imperfecto escrito de un educador santandereano al servicio de jóvenes estudiantes colombianas de la escuela secundaria y, de algunos universitarios, moldeados todos desafortunadamente, con sendos esquemas de la insuficiencia y la mediocridad que por doquier abundan.

Francamente, está de moda matricularse para pasar, simplemente pasar u obtener un título solamente; no importa cuánto se aprenda y qué tanto se crezca en el conocimiento; sin valorar que se alcance o no el dominio de las competencias necesarias para el cabal desempeño de cada individuo dentro de la sociedad. Por eso, éste es el lamento de un militante de la escuela de la *ética*, es la soberbia del que se resiste a dimitir el serio compromiso que le asiste: "formar hombres y mujeres de recio carácter y sanas costumbres", es la queja de un profesor ofendido con las falaces posturas de los altos mandos del sector educativo, es el llamado de atención que hace un educador provinciano a todo el sistema educativo, sistema al que observamos —todos lo dicen— fracturado y desfasado, obstaculizando que aterricen los verdaderos fines de la educación en Colombia.

Parecerá fuerte y producirá ampolla; en fin, es el fruto de la misma crisis aguda del sector educativo, y que nos obliga, a cada uno de sus agentes, a mudar, a romper ataduras, a proponer tan siquiera que andamos sin norte, y que se requiere un alto en el camino y un positivo cambio de dirección.

Atentamente,
Eduardo Santos Rincón
Colegio Seminario San Carlos

Aspiramos, en un próximo número, poder publicar su colaboración, y agradecemos sus empeños en poner por escrito conceptos y apreciaciones sobre los maestros y su quehacer. (El Editor).



La Autonomía Escolar: alcances y contrapuntos

Ministerio de Educación Nacional — Mario Díaz — Ceid-Fecode

La Autonomía Escolar y la Libertad de Cátedra constituyen dos de los más importantes logros de la Ley General de Educación, como quiera que devolvieron al maestro y a la institución educativa la facultad de establecer los contenidos y las metodologías de los planes de estudio y la orientación de la enseñanza. De esta manera se puso fin a la injerencia y control férreo del Estado sobre los contenidos y orientaciones de la labor de enseñanza de los maestros. La autonomía escolar cobra hoy especial interés y atención por parte del magisterio ante la amenaza de conculcarla y restringirla en razón de políticas educativas como las nuevas pruebas de Estado y el llamado Nuevo Sistema Escolar. En esta oportunidad hemos invitado al Ministerio de Educación Nacional, y al profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle, quienes junto con el Ceid-Fecode, controvierten los alcances de la autonomía escolar en el marco de la actual coyuntura educativa.

EDUCACIÓN Y CULTURA: La autonomía escolar consagrada en el artículo 77 de la Ley General de Educación suprimió el currículo único, obligatorio y uniforme que rigió en Colombia desde la independencia y le otorgó a las instituciones educativas la facultad de elaborar su plan de estudios. Solamente le colocó la limitación de ceñirse a los parámetros señalados en la ley, es decir, los fines, los objetivos específicos para cada nivel educativo y las áreas obligatorias y fundamentales. Las instituciones no parecen haber tomado conciencia de las posibilidades de esta norma y muchos rectores continúan dependiendo de los conceptos del Ministerio de Educación Nacional en materia pedagógica y organizativa. **¿Considera que esta autonomía escolar debe mantenerse y defenderse como un elemento fundamental de la educación colombiana, o que debe regresarse al currículo único, obligatorio y uniforme que regía anteriormente?**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: La esencia de la autonomía escolar, tal como está definida en la legislación colombiana, está en la posibilidad de definir y ejecutar un determinado proyecto educativo que responda a condiciones específicas de la comunidad a las que se dirige su acción. Al definir su PEI y su plan de estudios, cada escuela o colegio opta por el enfoque pedagógico y las estrategias de enseñanza que, de acuerdo con sus propósitos, mejor se ajuste a sus necesidades.

El artículo 77 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) se refiere a la autonomía escolar de la siguiente manera: "...las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas, dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza, y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, **dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.**

Los referentes curriculares que está desarrollando el Ministerio Nacional no atentan por lo tanto contra la autonomía. Al contrario, el MEN lo hace en cumplimiento de las facultades que le otorga la ley.

La educación obligatoria es, por definición, educación para todos, y como tal, debe ofrecer las mismas oportunidades a todos. Las regulaciones del MEN en materia de currículo deben garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su sexo, raza, religión o procedencia socioeconómica, tengan acceso a tales oportunidades. No hay razón para pensar que lo



que los niños deben saber sobre ciencias y matemáticas sea radicalmente distinto de un país a otro, o de una región de Colombia a otra. Al contrario, lo que el Ministerio de Educación y el sistema educativo deben garantizar es que, sin importar dónde estudie el (la) niño(a), cuente con las bases necesarias para desempeñarse adecuadamente, no sólo en cualquier región de Colombia sino en cualquier otro país. Éste es el motivo por el cual es preciso tener unos referentes curriculares comunes.

El reto no está en crear una práctica uniforme, sino un currículo desafiante que sea igualmente accesible a todos los estudiantes. Las escuelas y colegios seguirán siendo totalmente autónomos con respecto a las prioridades, el enfoque, el diseño y desarrollo de su plan de estudios, y en la manera como se organice para lograr sus objetivos.

MARIO DÍAZ: Pienso que hay necesidad de socializar en los maestros lo que significa autonomía escolar y currículo descentralizado. En uno u otro currículo existen formas de autonomía que no son incompatibles. Mi preocupación básica sobre la descentralización reside en el hecho de que la cultura escolar celebra dos órdenes: el instruccional y el regulativo. En términos instruccionales, bien sabemos, puede privilegiarse la diferencia de acuerdo con demandas externas y con necesidades propias de los estudiantes. Desde el orden instruccional cada institución puede avalar la diversidad, la heterogeneidad y hasta la particularidad de uno u otro contexto. Dicho de otra manera, el orden instruccional puede privilegiar una diferenciación horizontal que hace que las instituciones definan de manera propia y autónoma los contenidos de su currículo. En el orden regulativo la situación es más compleja pues se requiere articular unos principios



culturales nacionales con otros más específicos, derivados de las diferencias de etnia, región, o cultura local, por ejemplo. En la situación actual, creo que la escuela debiera efectuar una declaración de **valores nacionales** que conduzcan a una restauración moral, social y política del país, sin que esto menoscabe la recreación de valores, principios y prácticas culturales particulares. Creo, sin embargo, que esta situación no la han comprendido, ni el Estado ni los maestros. Estos últimos han constituido su conciencia pedagógica a partir de la centralización de que fue objeto la educación básica y media por muchas décadas. De allí su poca iniciativa, capacidad innovativa y responsabilidad para traducir en propuestas concretas las necesidades que demanda un currículo descentralizado y relativamente autónomo. Así mismo, el Estado tiene una gran responsabilidad por la falta de políticas coherentes y permanentes que faciliten el verdadero crecimiento educativo de sus ciudadanos. Lo que yo llamaría crisis de autonomía es la incapacidad para desempeñar las tareas de formación con directrices institucionales propias que signifiquen un auténtico

ejercicio de la responsabilidad social de la escuela y de los maestros frente a las inmensas necesidades y problemas educativos de la inmensa mayoría de la población marginada de este derecho fundamental. Hasta el momento, podríamos decir que la descentralización y autonomía del currículo, a partir del mandato de la ley, ha significado una muy débil transformación cualitativa de la formación comparativamente con las distorsiones, adecuaciones o recontextualizaciones de que ha sido objeto el artículo 37 de la Ley 115.

CEID-FECODE: Durante el proceso de discusión del proyecto de la Ley General de Educación tanto en el Ministerio como en el Congreso, la idea de establecer una autonomía sobre los planes de estudios tuvo que afrontar una oposición cerrada del Gobierno, tanto del Ministerio de Educación Nacional como del Ministerio de Hacienda y de Planeación Nacional. Los tres unieron fuerzas para hundir el concepto de la autonomía escolar y el artículo que la consagraba. En el Congreso hasta última hora estuvo a punto de perecer. Introducir la autonomía escolar en la ley y eliminar el currículo único, obligatorio y uniforme fue una idea de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, apoyada por los maestros colombianos y defendida en el gran movimiento de 1993.

Para el Gobierno el control de los contenidos debía ir de mano con la autonomía financiera de las instituciones para autofinanciarse como se había consagrado en la Ley 30 de la educación superior. Para algunos esa autonomía no debía tener límites y, en consecuencia, sólo competía a las instituciones libérrimamente definir el plan de estudios. Fecode siempre defendió que la autonomía debía

ser limitada por la misma ley y establecerse unos parámetros allí que la circunscribieran. No se podía pasar de un control total como el que ejercía el Ministerio de Educación Nacional a una anarquía completa como la pedían algunos. Lo que se jugaba era la unidad nacional, es decir, que la educación colombiana tuviera una impronta que la unificara y la caracterizara dentro de una gran diversidad de aproximaciones a la enseñanza.

Como soporte de esta idea fundamental emerge el convencimiento de que el Estado no debe erigirse como el educador del pueblo. Con la autonomía pueden florecer diferentes orientaciones, distintas tendencias pedagógicas, posibilidades de diversos enfoques, variedad de formas de estudiar las áreas obligatorias y fundamentales, y también una emulación ideológica sobre el contenido de la educación. Las editoriales pugnarán por abrirle camino a sus contenidos; el Ministerio de Educación Nacional planteará los suyos; el magisterio buscará presentar a consideración del país su propia visión; las ONG's tratarán de ganar terreno con sus propuestas; y cada institución educativa, que en último término es la que decide, también intentará su propia elaboración. Pero es la única forma en que los maestros toman libremente sobre sus hombros la educación, despliegan su iniciativa, adoptan la responsabilidad que les corresponde, se comprometen con la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, PEI, aun en medio de las inmensas dificultades que enfrenta la educación de este país.

Todo da a entender que en el Ministerio de Educación Nacional se hubieran diseñado dependencias para obstaculizar el desarrollo de la autonomía escolar y regresar al currículo único, obligatorio y uniforme. ¡Qué ridículo papel, por ejemplo, ha jugado la Oficina de Inspección y Vigilancia de la calidad de la Educación desde el Ministerio de Educación Nacional, imponiendo su criterio sobre contenido y metodología! Por casi un quinquenio desorientaron la educación colombiana interpretando a su amañó la ley y las normas reglamentarias en torno a la promoción automática, propinándole un golpe muy grave a la calidad. Pese a que las cortes han definido el verdadero sentido de las normas en el caso del artículo 96 de la Ley 115 y de los artículos 52 y 53 del decreto 1860, siguen

tendenciosamente buscándole abrirle campo una vez más.

En un momento en que todo atenta contra la autonomía escolar, el magisterio y el pueblo colombiano la defienden, como un elemento fundamental de la transformación de la educación en Colombia.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Una serie de normas han modificado la autonomía escolar como la concibió la Ley General de Educación y han ido imponiendo el currículo único. La famosa resolución 2343, por ejemplo, redefine los elementos fundamentales del



currículo, establece más de cuatrocientos indicadores de logro, impone una concepción pedagógica de corte constructivista y trata de introducir la educación por competencias. El decreto 0907 sobre la inspección y vigilancia le otorga a los supervisores la facultad de intervenir los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, dejando a su arbitrio la aprobación que la ley no había ni siquiera entregado a las Secretarías de Educación. Y ahora el Icfes pretende llevar a cabo una contrarreforma educativa obligando a todas las instituciones a adoptar la educación por competencias. **¿Esta pretensión del Ministerio de Educación Nacional de intervenir los PEI, definir en detalle los indicadores de logro, imponer una determinada tendencia pedagógica o inducir una educación por competencias desde el Icfes, violenta la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación?**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL:

Con la definición de referentes curriculares, sean éstos lineamientos, logros, o estándares de evaluación, el MEN no pretende intervenir los PEI, sino ejercer la facultad que le otorga la ley en materia de currículo. El hecho de que el Ministerio de Educación dibuje con claridad el punto de llegada, para nada viola la creatividad o la autonomía de las instituciones con respecto a la forma de llegar. Por el contrario, éste constituye la base sobre la cual las instituciones educativas construyen un PEI que garantice a todos igualdad de condiciones.

Los fines de la educación planteados en la Ley General deben redundar en la formación de ciudadanos integrales competentes para vivir en sociedad, sujetos de derechos y deberes. Sobre estas competencias existe un consenso cada vez mayor, en la medida en que se reconoce que todas las personas, independientemente de su sexo, raza y condición socioeconómica, requieren de ellas. Según la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) "...tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo".

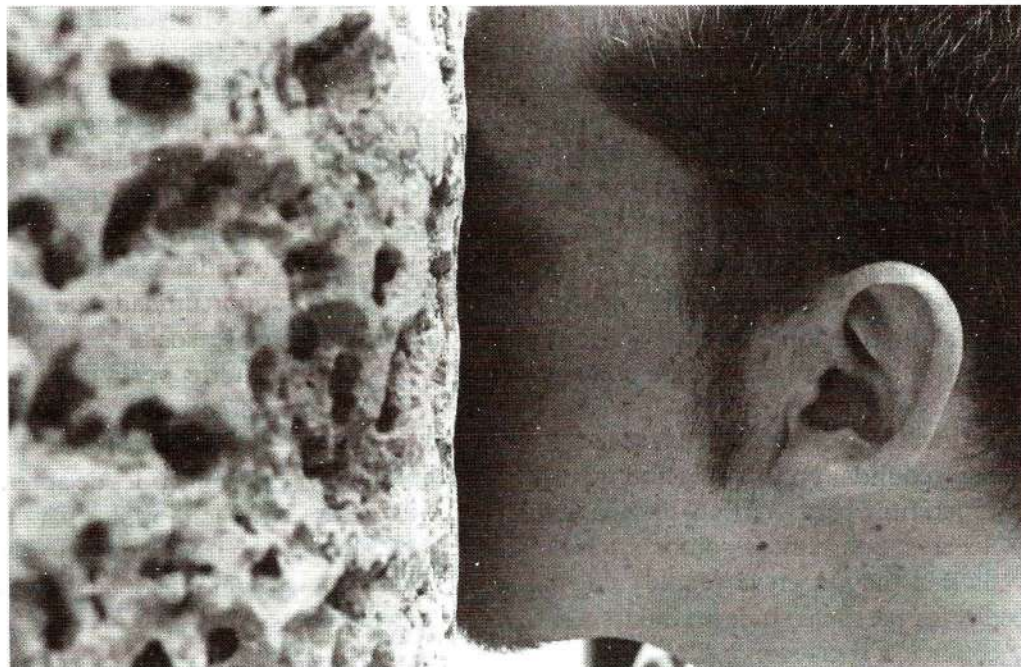
Estas competencias y saberes constituyen la base para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones. No se definen, por lo tanto, a partir de una visión especializada que frecuentemente se atribuye a las evaluaciones externas.

El desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes que acuden a los establecimientos educativos colombianos sería imposible de alcanzar sin la existencia de una propuesta curricular dirigida en tal sentido. Teniendo en cuenta la potestad que le confiere la ley (artículo 78) y la responsabilidad social que la prestación del servicio educativo representa, le corresponde al Ministerio de Educación Nacional jugar un papel protagónico.



El Ministerio de Educación Nacional ha asumido este desafío desarrollando lineamientos e indicadores de logros que, si bien requieren ajustes para hacerlos más transparentes para la comunidad educativa, buscan precisar el alcance del currículo en las áreas básicas del conocimiento y en los diferentes grados en que se subdividen la educación básica y media. Ello permitirá brindar a los estudiantes de todo el país las mismas oportunidades de aprendizaje sin distinciones de raza, origen, clase social y situación socioeconómica. La equidad no puede ser vista única y exclusivamente desde la perspectiva del acceso o la cobertura, sino que resulta necesario ofrecer a todos los educandos las mismas posibilidades de aprender y desarrollarse intelectualmente, capacitándolos para participar en igualdad de condiciones en los beneficios y retos derivados del desarrollo económico, social y cultural del país.

MARIO DÍAZ: Cuando se habla de autonomía hay que entenderla en términos relativos, pues ella posee unas bases que están reguladas por el poder y el control. Es el Estado el que entonces define la arena o el espacio de autonomía de que puede gozar una institución. Esto significa que así haya autonomía hay determinación unilateral que puede ser motivo de conflictos y tensiones entre las agencias pedagógicas del Estado y el campo pedagógico, esto es, aquel referido a las instituciones con sus respectivos agentes, discursos y prácticas. No es gratuito que el Estado haya ido reforzando las formas de intervención en el campo pedagógico, como consecuencia del impacto que las expresiones de la autonomía de éste puedan generar en los diferentes escenarios sociales de su influencia. Aquí hay que analizar el problema en dos sentidos. El primero tiene que ver con los desafíos que enfrentan las instituciones para generar autónomamente transformaciones educativas que podrían ser profundas y radicales. Aquí el Estado utiliza la herramienta constitucional para garantizar que la autonomía no desborde los límites establecidos, El Estado ejerce el poder. El segundo hace referencia a la influencia o determinación profunda del campo educativo nacional por las políticas y programas internacionales. El ejemplo básico aquí es aparición de la formación por competencias asociadas con perspectivas, intereses, políticas y programas hegemónicos. Hoy es casi que una obligación de cualquier gobierno introducir la noción de competencia asociada al nuevo vocacionalismo



que reproduce nuevamente la relación entre una formación cortoplacista centrada en desempeños genéricos y campos ocupacionales específicos. Obsérvese, por ejemplo, cómo el Estado a través de sus agencias de recontextualización interviene en los discursos, introduciendo un nuevo tipo de educación por competencias y una práctica de evaluación por logros, produciendo una normatividad que debilita el marco de autonomía otorgada al campo pedagógico. Éste ha sido un fenómeno recurrente en la educación colombiana, carente de políticas y sí de diversas y dispersas posiciones de gobierno. La evaluación por competencias no es un problema que tenga que ver con la autonomía, es un problema de concepción sobre la formación y sus logros: una formación para el trabajo o para la vida. Sin embargo, el imponer una evaluación por competencias no sólo se convierte en un ejercicio del poder sino también en un ejercicio de la distorsión. La distorsión tiene que ver con la tensión entre una formación centrada en desempeños a partir de discursos fragmentados y de prácticas pedagógicas unidireccionales carentes de contextos múltiples de interacción y aprendizaje y una evaluación por competencias.

CEID-FECODE: Una vez fue aprobada en el Congreso de la República la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional empezó a planificar un ataque solapado con miras a desvirtuar la autonomía escolar. Con ese propósito desde allí se tramaron bajo la anuencia del ministro de turno normas y normas con ese propósito. Es indudable que el mayor atentado contra la autonomía lo constituyó entonces la funesta resolución 2343. En un acto de tergiversación se redefinieron en ella la autonomía, el currículo, el plan de estudios, los logros, la evaluación escolar, es decir, todos los aspectos de

organización académica de la educación, con el propósito de desmontar el contenido de la autonomía escolar. Los más de cuatrocientos cincuenta indicadores de logro de estructura constructivista, buscaban imponer un currículo único, obligatorio y uniforme. Resulta increíble que a pesar de su carácter abstracto, su lenguaje circunloquial y farragoso, su contenido inasible, siga teniéndose en cuenta ese esperpento en las instituciones con destino a la elaboración de logros.

La facultad dada a la función supervisora de intervenir los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, constituye también un atentado contra la autonomía. La Ley General de Educación establece un control sobre ellos consistente en que las Juntas de Educación deben examinar su concordancia con las normas de unidad nacional que establece la ley. La autonomía no es absoluta. La elaboración de los PEIs es un proceso interno de cada institución educativa, con la participación de la comunidad educativa bajo la responsabilidad de los Consejos Académicos y sometido a los parámetros que establece la Ley 115/94 en torno a los fines, objetivos específicos de cada nivel, áreas obligatorias y fundamentales, condiciones de organización, gobierno escolar, y demás. Se trata de un proceso democrático autónomo limitado por las normas generales que preservan la unidad educativa del país. Unidad en la diversidad, es la pauta. Por tanto, no puede imponerse el criterio de las Secretarías de Educación en su intención arbitraria de interferir la autonomía de las instituciones. Por eso, la Ley General de Educación remitió a la Junta de Educación la verificación del cumplimiento de las normas en la elaboración del currículo y no su aprobación —véase artículo 158— y le suprimió toda injerencia a las Secretarías.



Más grave aún es el nuevo fenómeno de las pruebas del Icfes y de la Secretaría de Educación de Bogotá. Ya no se trata de que el Ministerio de Educación Nacional establezca el currículo como se hizo por casi dos siglos, sino que el Icfes mediante los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior induzca un tipo de educación —la educación por competencias— so pena de que los estudiantes o no lo aprueben o resulten con puntajes tan bajos que pongan en peligro su acceso a la universidad y su aceptación en un empleo. Lo mismo puede decirse sobre las pruebas de la Secretaría de Educación de Bogotá orientadas con un criterio tendencioso y sesgado sobre la calidad con el propósito de desacreditar la educación pública e imponer el Nuevo Sistema Escolar.

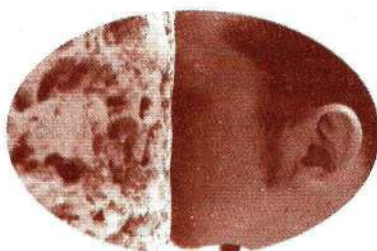
Como lo planteó el Ceid en el debate de la revista *Educación y Cultura* N° 56, las competencias escogidas por el Icfes y por Bogotá para las pruebas, son arbitrarias, subjetivas, ideológicas, sesgadas, pero sobre todo, atentatorias contra la autonomía escolar y la libertad de cátedra. Las instituciones se ven obligadas a adoptar la educación por competencias y los maestros a someterse a los criterios ideológicos sobre la ciencia y la sociedad que determinan los cuestionarios de los exámenes. Es una arbitrariedad mayúscula que atenta contra los estudiantes, los maestros y las instituciones tratar de imponer una metodología y un contenido educativo por medio de un examen y aprovecharse de la obligatoriedad de la norma para inducirlos. Los estudiantes se convierten en conejillos de Indias utilizados para probar una posición ideológica y desacreditar las demás. Resulta inconcebible que las pruebas de Estado destinadas a definir el ingreso a la educación superior versen sobre un sistema de educación que no existe, que no está operando, que no se ha puesto en práctica, pero que tampoco se puede obligar a adoptar simplemente porque el Icfes lo quiere imponer burlando la autonomía de las instituciones que permite la diversidad de contenidos y metodologías.

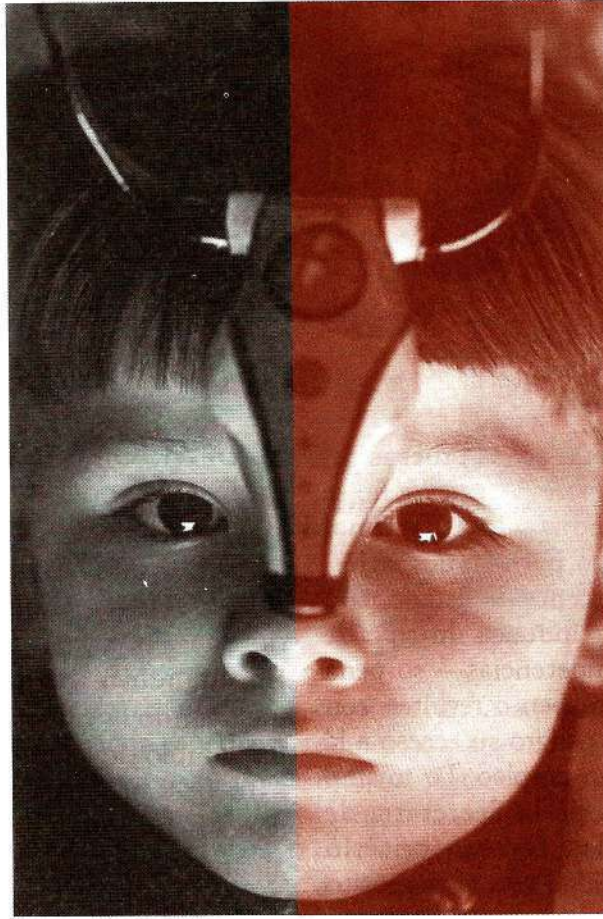
EDUCACIÓN Y CULTURA: El Nuevo Sistema Escolar auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, apunta a convertir las instituciones educativas de la educación pública en empresas eficientes dirigidas por gerentes “gestionadores de recursos” sobre la base de una autonomía financiera que se encargue de la financiación y administración de los colegios, incluyendo la vinculación de los docentes. Se trata de un cambio de la autonomía escolar dirigida al plan de estudios por una autonomía financiera bajo la concepción de la gestión gerencial. **¿El contenido y alcances de la autonomía escolar en las instituciones deben apuntar a la elaboración de los planes de estudio y del PEI o a la gestión gerencial del autofinanciamiento que implica la autonomía financiera, o a ambas a la vez?**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: La autonomía escolar abarca tres dimensiones fundamentales de gestión que deben funcionar armónicamente:

La **gestión política** hace referencia a la capacidad de orientar la escuela y los diversos estamentos que la constituyen (maestros, estudiantes y familias) hacia un propósito común (filosofía y fines) e imagen futura, compartidos y coherentes.

La **gestión pedagógica** se refiere a la función educativa y a la manera como se aplican los enfoques, métodos y conocimientos para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Supone la capacidad para definir e implantar principios pedagógicos institucionales, la generación de un clima escolar favorable y la combinación





Por el contrario, lo que se pretende es que las organizaciones escolares puedan manejar recursos para dar solución inmediata a situaciones que por la vía tradicional puedan tomar mucho tiempo, excluyendo expresamente aquellos que tienen que ver con la contratación de personal docente. En ningún momento se pretende trasladar a las familias los costos de la educación en los establecimientos educativos, pues se parte de las disposiciones de la Constitución

de recursos docentes y medios pedagógicos que se requieren para el logro de los resultados.

Por último, **la gestión administrativa** hace referencia a los procesos mediante los cuales se establecen las condiciones para la prestación del servicio educativo, en cuanto a la cantidad, calidad y oportunidad de los recursos. Contempla, entre otros, la conducción de los equipos de trabajo; la optimización de los recursos físicos; la capacidad de negociar y ejecutar recursos con el ente territorial correspondiente; y el desarrollo de actividades específicas que faciliten la gestión académica (selección, admisión y evaluación de estudiantes, calendario y programación).

La gestión en su conjunto, implica la capacidad de planear, coordinar, controlar y evaluar un Proyecto Educativo Institucional cuyo centro es la gestión pedagógica.

El tema no se puede reducir a "la gestión gerencial del autofinanciamiento". En primer lugar, porque no es intención del gobierno nacional sustraerse de la obligación constitucional de financiar la atención de los niños en edad escolar, particularmente de los que se encuentran en situación de desventaja. Otorgar a los establecimientos autonomía para administrar recursos no quiere decir que se les esté obligando a autofinanciarse.

Política en materia de gratuidad de la educación pública.

Tampoco puede argumentarse que esta autonomía administrativa va a desplazar la autonomía que escuelas y colegios tienen para definir su proyecto educativo. Como se dijo anteriormente, éstos gozan de plena autonomía pedagógica, en el marco de los lineamientos que define el MEN de acuerdo con las facultades que le otorga la ley. Lo que se busca es hacer de los PEIs proyectos viables, pues para su desarrollo requieren organizaciones escolares sólidas, con un liderazgo legítimo y con la organización interna necesaria para lograr sus objetivos.

MARIO DÍAZ: La gestión se ha convertido en uno de los procesos de mayor relevancia que marca de manera decisiva una nueva forma de relación entre el Estado y las instituciones educativas y nuevas prácticas dentro de ellas. La gestión como lenguaje propio del campo empresarial, considera la educación como una empresa cuya productividad debe darse en términos de rentabilidad académica y rentabilidad financiera. De esta manera, una institución educativa es una empresa que tiene una especificidad organizativa ligada a la producción de un servicio. La metáfora distorsionada de "producción" y de "producto" implica gerenciar todos los procesos académicos de formación en términos de su organización,



rapidez, eficiencia, seguridad, apoyos, etc. Mientras el Estado se asume como la instancia reguladora y fiscalizadora a través, por ejemplo, de la evaluación, las instituciones se asumen como escenarios relativamente autónomos que deben competir entre sí por mejores recursos. En este sentido, la estructura de la gestión descentralizada es un medio fundamental del Estado para hacer de las instituciones unidades autónomas pero eficientes en el manejo de su presupuesto, en su distribución y en la administración del mismo. Nótese entonces la relación entre la autonomía adscrita (no alcanzada) por ley y la fuerza obligada de la gestión institucional que tiene que prestar atención a la actuación en la dimensión cuantitativa con sus respectivos indicadores y mantener un equilibrio con la productividad cualitativa, so pena de no adquirir competitividad en el mercado educativo. En el Nuevo Sistema Escolar fomentado por las agencias internacionales, la relación entre autonomía escolar y gestión empresarial de lo curricular, pedagógico e institucional, es una trampa. En este sentido, cualquiera que sea el enfoque del discurso pedagógico institucional, su relevancia depende básicamente de la gestión que lo oriente, la cual no está regida por la diversidad sino por los patrones o parámetros comunes de la cultura empresarial. La gestión es, pues, un medio poderoso para la creación de una cultura empresarial y competitiva de las instituciones educativas. En este orden de ideas es conveniente analizar la relación que existe entre el discurso pedagógico oficial (fuerza de la ley) que crea, como hemos dicho, los espacios de relativa autonomía, y el discurso pedagógico institucional que recontextualiza –desde la relativa autonomía– los mandatos estatales expresados en el discurso pedagógico oficial del Estado con sus dos cartas en la manga: la centralización y la descentralización. Son estas tensiones las que deben analizarse para comprender la naturaleza reproductora, contestataria o transformadora de los PEIs y de sus diferentes realizaciones en los programas de formación.

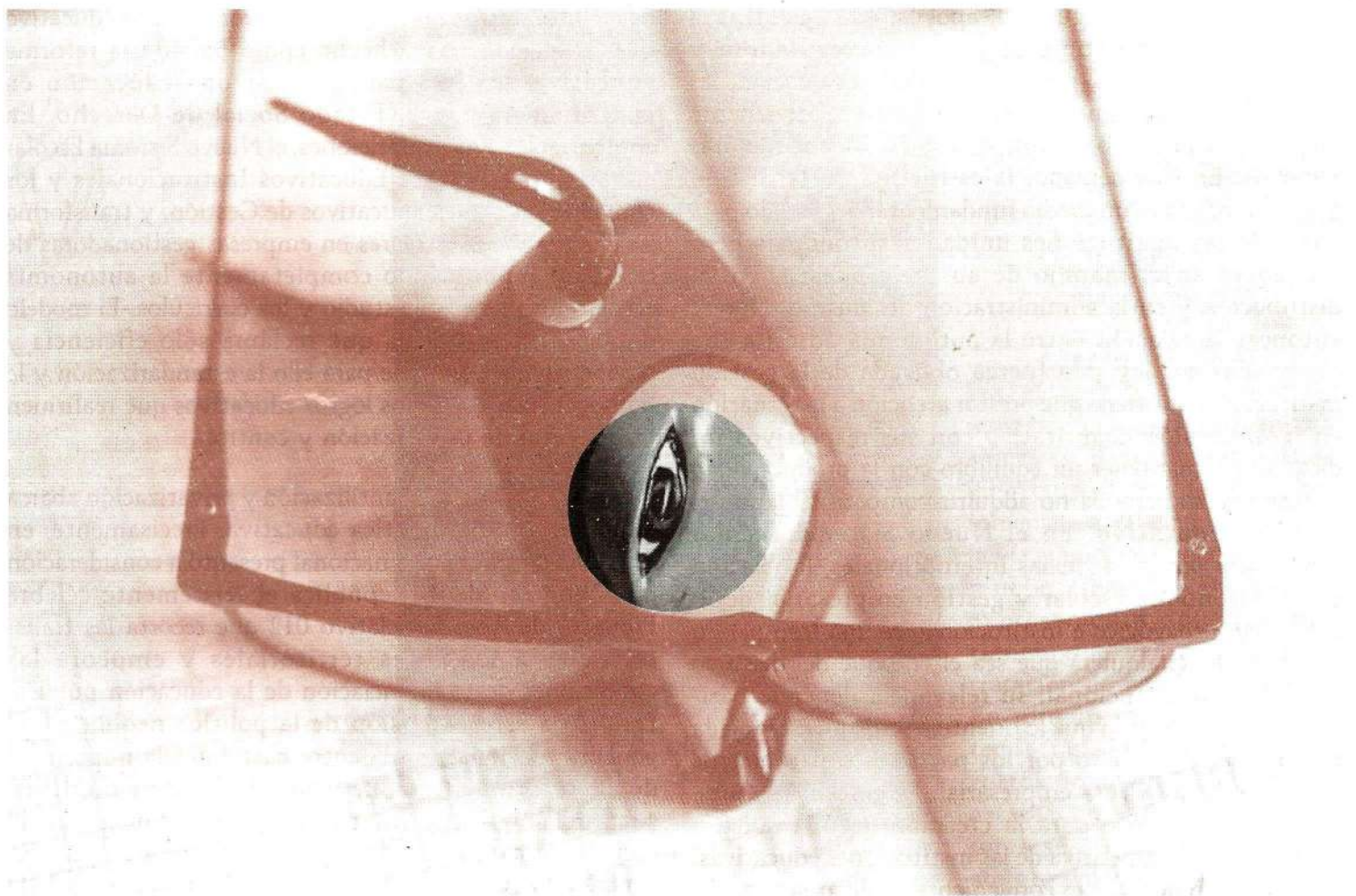
CEID-FECODE: El Nuevo Sistema Escolar representa la imposición de una contrarreforma educativa que violenta la normatividad vigente, y socava los intereses de la población y de la nación. Este programa –inducido por los recursos internacionales del Banco Interamericano de Desarrollo, BID–, tiene el propósito expreso de propiciar una transformación de la educación pública cuyo eje central es la conversión de las escuelas en empresas privadas, reguladas según la ley del libre mercado. Sin haber sido discutido por el país, ni haber contado con la participación de la comunidad educativa y de los educadores, el programa BID-MEN trata de imponer en la sociedad colombiana una visión gerencial, mercantil y competitiva del proceso educativo. No sólo responde a los intereses de los organismos internacionales

de crédito, sino que desvirtúa el mayor esfuerzo educativo que la sociedad haya hecho como ha sido la reforma educativa de 1993 para perfilar una educación en concordancia con el Estado Social de Derecho. En contravía de estas disposiciones, el Nuevo Sistema Escolar elimina los Proyectos Educativos Institucionales y los convierte en Planes Educativos de Gestión, y transforma las instituciones escolares en empresas gestoras de recursos, modificando completamente la autonomía escolar, los planes de estudio y los currículos. El modelo de gerencia educativa que reclama sólo eficiencia y competitividad, impone para ello la estandarización y la homogeneización de los logros educativos que reafirmen los procesos de privatización y control.

Esta estrategia de mercantilización y privatización abarca el conjunto de la política educativa. Precisamente, en este marco el Gobierno nacional presentó a consideración del Congreso de la República el tristemente célebre Proyecto de Acto Legislativo 012 que recorta las transferencias a los entes territoriales y empeora las condiciones de la financiación de la educación pública. Paralelo a esta extensión de la política neoliberal, el gobierno nacional trama entre bastidores la imposición de la reforma de la Ley 60/93, la cual modifica sustancialmente la financiación de la educación, la escuela, la carrera docente y la autonomía escolar. En concreto, significa la *plantelización*, la legitimidad de la autonomía financiera, el dominio de los rectores gerentes-administradores, la adopción del subsidio a la demanda, la focalización, el control comunitario, el sometimiento de maestros a la política oficial, la pretensión de destruir a Fecode, el control ideológico sobre la educación pública, la implantación de la dictadura que ejercen Planeación Nacional y el Ministerio de Hacienda.



Estas características constituyen el nudo central que el Ceid-Fecode llama *contrarreforma educativa*. Evidentemente, todo se trastoca. Los recursos del Presupuesto Nacional no estarán dirigidos a cubrir las necesidades educativas sino a subsidiar las instituciones de



acuerdo a unos parámetros arbitrarios. Se destinarán a las instituciones directamente focalizadas a los más pobres de los pobres, que siempre han resultado insuficientes aun para el pago de los maestros. De modo que hacer recaer la carga de la financiación sobre las instituciones es destruir de hecho el carácter público de la educación. Responder autónomamente por los salarios de los educadores, tanto por su monto como por su pago, así como reemplazar a los rectores por administradores "eficientes" en la consecución de recursos, convierte a la escuela en una empresa capitalista de producción. Igualmente, los maestros carecerán de estabilidad y quedarán sometidos al capricho de los rectores-gerentes que juzgarán arbitrariamente su calidad o su rendimiento, sin descartar la alta dosis de politiquería y clientelismo.

Durante cuarenta años la Federación Colombiana de Educadores ha defendido un criterio distinto. Considera que el Estado y no el mercado es el responsable de la financiación adecuada de las necesidades educativas desde la nómina de maestros hasta la dotación de las instituciones; los recursos provendrán del Presupuesto Nacional y no de los municipios o departamentos para los costos educativos fundamentales; la educación será

gratuita totalmente sin distingos de clase social; la institución educativa como un espacio social y cultural se ocupará de la formación de la personalidad histórica de los colombianos y la adquisición de los conocimientos y la cultura. En este sentido, la postura del magisterio y del Movimiento Pedagógico consiste en separar nítidamente la responsabilidad financiera que debe asumir el Estado, y otra, que es la autonomía escolar de carácter académico, pedagógico que se ocupa de los planes de estudio, la enseñanza, los currículos, la estrategia pedagógica, los PEIs, los manuales de convivencia, el gobierno escolar y la libertad de cátedra.

EDUCACIÓN Y CULTURA: De las libertades consagradas por la Constitución de 1991, la de cátedra sólo se aplica a los educadores. Es como quien dice, su derecho fundamental específico en cuanto a su profesión se refiere. Se aplica a la metodología y al manejo de los contenidos de las áreas. O sea, el docente es libre para escoger la tendencia pedagógica y orientar la materia que le ha asignado la institución educativa según su criterio. De aquí se deriva la responsabilidad de los educadores en la apropiación del conocimiento

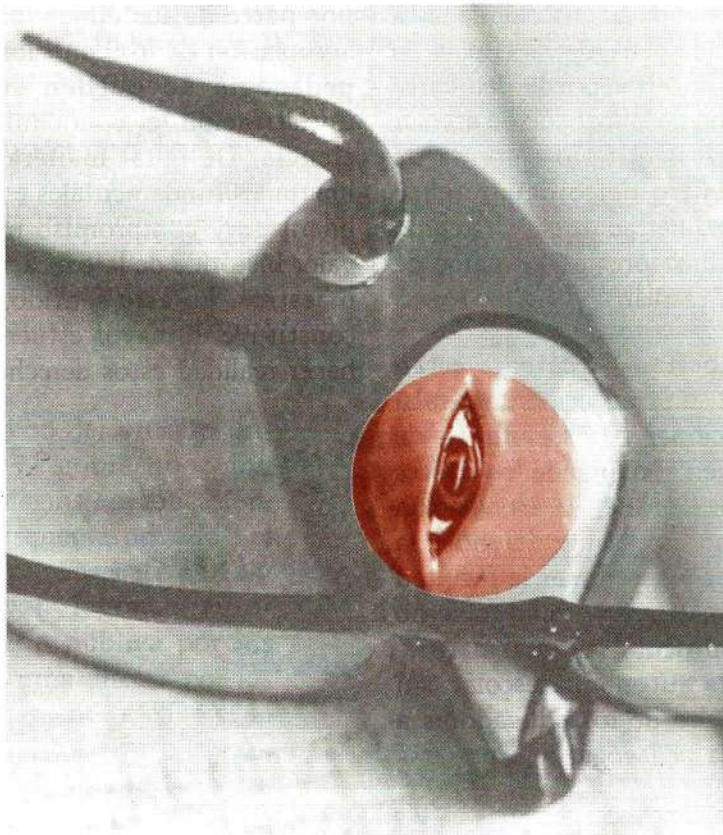
y en la asimilación de la pedagogía. **¿La obligatoriedad de una tendencia pedagógica impuesta por el Ministerio de Educación por medio de resoluciones o decretos, así como las decisiones de la institución educativa de ceñirse a una sola escuela pedagógica o de orientar la educación a una determinada concepción, dígame, por ejemplo, la educación por competencias, violan la libertad de cátedra?**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: El Ministerio de Educación Nacional no está imponiendo ninguna tendencia pedagógica. Ahora, si las instituciones educativas deciden ceñirse, como ustedes lo afirman, a una sola escuela pedagógica o acoge recomendaciones del MEN en esta materia, lo hace en ejercicio de la autonomía que la ley le otorga.

MARIO DÍAZ: Nuevamente aparece aquí el problema de las tensiones entre el discurso pedagógico oficial del Estado y el discurso pedagógico institucional. De hecho la libertad de cátedra puede ser una expresión de la autonomía, pero de un tipo de autonomía, la autonomía pedagógica. Sin embargo, es importante preguntarse: ¿de qué modelo pedagógico se deriva la autonomía pedagógica o la libertad de cátedra? Una primera consideración tiene que ver con las estructuras de conocimiento que han instaurado los modelos pedagógicos tradicionales: discursos aislados, estratificados, fragmentados, por una parte. Por la otra, prácticas pedagógicas que celebran el aislamiento entre los profesores en espacios cerrados, inaccesibles e invisibles a cualquier escrutinio público. En cierta manera, este modelo presupone la libertad de cátedra que ha ido devaluando su sentido elaborado ligado al criticismo, al debate, a la confrontación de ideas y a la construcción del conocimiento hacia un sentido restringido en el que el profesor individualmente, y sin que medie ningún proceso socializante, participativo o colectivo, define arbitrariamente el **qué**

y el **cómo** de la formación. Cuando digo que este interrogante nos remite al estudio de las tensiones entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico institucional, lo que quiero decir es que es necesario develar la fuerza del discurso institucional, su capacidad transformadora, el potencial de posibilidades para generar nuevos contextos de formación alternos que presupongan el desarrollo de competencias cognitivas y socio-afectivas complejas, las cuales a su vez fortalezcan el crecimiento de los estudiantes en los niveles personal, social y político. En este sentido, hay que favorecer la libertad de cátedra y fortalecerse la capacidad crítica que tengan las instituciones para reconceptualizar los controles del Estado. Es difícil encontrar instituciones que definan su PEI en términos de responsabilidad histórica que comprometa a sus agentes con el cambio, con la valoración crítica de las oportunidades que de una u otra manera define la autonomía adscrita. Este fenómeno ocurre inclusive en la universidad en la cual la misión y visión no son más que las expresiones retóricas de las formulaciones oficiales. De hecho ellas riñen con las prácticas institucionales críticas que hacen que la formación se consume y se consuma en una docencia atrofiada, donde la libertad de cátedra es el ejercicio autoritario del profesor. Por esto considero que es necesario replantear la mirada que las instituciones hacen de sí mismas, no para cumplir con el mandato legal o para demostrar que son eficientes empresas, sino para reformular su responsabilidad histórica en un país que requiere ser reencuadrado, como dirían los estudiantes, "de pasta a pasta". Quiero concluir diciendo que para pensar sobre la libertad de cátedra tenemos que aprender a romper con las ideas que tenemos de libertad de cátedra.

CEID-FECODE: Tras un largo período de luchas sociales, ideológicas y educativas, la Constitución Política de 1991 reconoció por primera vez en la historia de Colombia la libertad de cátedra como parte del conjunto de libertades fun-



damentales: la libertad de aprendizaje, investigación y pensamiento (Art. 27). En particular, la libertad de cátedra es propia de los educadores; y se refiere a un derecho específico; o dicho de otra manera, es una libertad fundamental de una profesión en particular. En sentido estricto, la libertad de cátedra tiene un contenido esencial: el derecho de los maestros de escoger, difundir y defender *libremente* los contenidos del conocimiento y la metodología de la enseñanza. En este orden de ideas, la libertad de cátedra faculta a los docentes para escoger la *tendencia pedagógica* y orientar la asignatura, área de conocimiento o proyecto pedagógico que la institución escolar les ha asignado.

En el marco de la libertad de la cátedra existe una serie de límites en relación con la aplicación de este derecho. En este sentido, la libertad de cátedra no es absoluta. Es una libertad *limitada* por: a) La Constitución Política, la Ley General de Educación y el Estatuto Docente, que obligan a cumplir el mandato de los fines y objetivos prescritos, b) La institución escolar, en virtud de su autonomía, está facultada para definir la estrategia pedagógica, el plan de estudios y el currículo. De lo anterior puede deducirse que el Estado reconoce el derecho de la institución escolar para definir *autónomamente* su propio sistema de enseñanza y aprendizaje, dentro del ordenamiento jurídico existente, y establece la libertad de cátedra como derecho fundamental de los educadores en el marco de la autonomía de la institución escolar.

La autonomía escolar y la libertad de cátedra están íntimamente correlacionadas y son complementarias. La primera es de carácter institucional y la segunda es de carácter personal y profesional en el marco de los límites institucionales. El nudo central radica en la articulación entre una y otra. Así pues, no es posible defender la libertad de cátedra sin propiciar y garantizar la facultad de las instituciones escolares para darse su propio gobierno y definir su plan de estudios y currículo. De igual manera, resulta inadmisibles pregonar la autonomía escolar, sin reconocer y preservar el derecho de los educadores a escoger libremente la tendencia pedagógica.



Ahora bien, las intromisiones del Ministerio de Educación atentan contra la autonomía escolar y la libertad de cátedra. En primer lugar, porque imponen de manera arbitraria una sola corriente de pensamiento, como es el caso de la evaluación por competencias, la imposición del modelo constructivista y de las pedagogías cognitivas, como si fuesen verdad absoluta. En segundo lugar, porque violentan los fines y objetivos de la reforma educativa, el principio de la concertación y el respeto de los derechos de los maestros. De ninguna manera es posible regresar a la idea del "Estado docente" que el despotismo y el autoritarismo inauguraron en las épocas marcadas por la presunción de que el Estado refrendaba la racionalidad y la verdad. Precisamente,

estos derechos se inauguraron en la modernidad –con pocas y recias luchas sociales– para oponerse a la arbitrariedad del Estado y los intereses corporativos de la Iglesia y los particulares.

En general, la autonomía escolar y la libertad de cátedra exigen una enorme responsabilidad intelectual y moral por parte de los educadores en la medida en que la apropiación de los conocimientos y la asimilación de la pedagogía no pueden surgir sino del estudio, la investigación, el conocimiento y la apropiación de la ciencia. De igual manera, para el ejercicio de estas libertades fundamentales es preciso desplegar un amplio liderazgo y compromiso histórico de comprensión del valor histórico de la educación pública y del papel de los maestros. En este sentido, el Movimiento Pedagógico constituye el mayor esfuerzo intelectual y político por hacer realidad estos derechos fundamentales.





Autonomía Escolar y educación pública

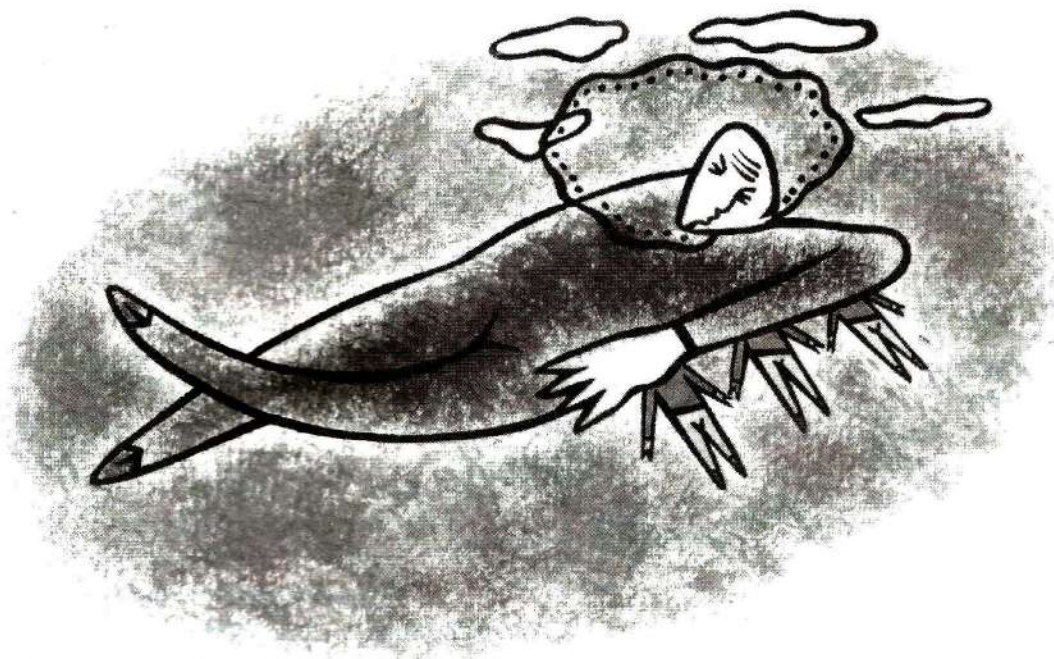
WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ MURILLO

Miembro de la Dirección Nacional, Ceid-Fecode,
Docente del Distrito Capital de Bogotá.

La estrategia de fortalecimiento de la institución escolar pública aprobada para el Movimiento Pedagógico, en el XVII Congreso de Fecode en Santa Marta, determina con carácter de ineludible que la comunidad educativa, conformada por educadores, estudiantes y padres de familia, se apropien de la autonomía escolar, ligada a procesos de participación y democracia, hasta convertirlas en prácticas cotidianas cualificadoras de los procesos de transformación y desarrollo escolar. Se hace referencia a la autonomía escolar lograda en la Constitución del 91 y la Reforma Educativa del 94, por constituirse en la base fundamental sobre la cual se estructura la institución escolar que el país necesita para encarar los grandes desafíos de nuestro tiempo en el contexto de las realidades sociales y políticas que hoy vive Colombia.

Esta concepción difiere mucho del proceso privatizador declarado por el gobierno como autonomía. Se crean los colegios en concesión, “búsqueda de calidad con esquema privado”, el Nuevo Sistema Escolar, el Acto Legislativo 012 y la reforma de la Ley 60, para lograr la autofinanciación de la educación pública por los municipios y distritos, en forma directa por los padres de familia, e indirectamente mediante el incremento de nuevos impuestos. Por ejemplo, la Secretaría de Educación del Distrito supedita la apertura de cupos para 90.000 niños en Bogotá





a la aprobación por el Concejo del Plan de Desarrollo presentado por el alcalde Mockus. En educación el concepto de “autonomía financiera” no existe, éste se aplica a las empresas.

AUTONOMÍA ESCOLAR Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Por el contrario, la autonomía escolar es una oportunidad para la libertad y la iniciativa, que permite el desarrollo de mayor capacidad y responsabilidad por parte de la institución escolar y los maestros, para decidir sobre lo que es necesario hacer y proyectar en materias educativas y pedagógicas: en las didácticas y los métodos, los enfoques y los contenidos, en los proyectos y las investigaciones, en las caracterizaciones y sus referentes conceptuales, en respuesta hoy a los intereses y necesidades de los jóvenes, los padres de familia, las comunidades y el país; por medio de Proyectos Educativos Institucionales innovadores y creativos. Es una oportunidad para no permitir que al maestro le sea arrebatada la palabra, para que continúe recuperando el dominio teórico y práctico de su quehacer. Una oportunidad para darle un nuevo sentido a la institución escolar pública.

Una autonomía escolar que permita la libertad que exige la producción del conocimiento humano, como el derecho que se posee de buscar la verdad sin condiciones ni limitaciones; por tanto, se asume como inherente al trabajo y al avance académico y científico. La autonomía así entendida permite la conformación de grupos profesionales de educadores organizados y equipos de

trabajo pedagógico reconocidos por la calidad de los saberes y los instrumentos didácticos y metodológicos elaborados a partir de la identificación de los problemas de distinto orden que presentan los estudiantes. La autonomía escolar entonces, no es espontánea, se construye a lo largo de un proceso de maduración y superación de etapas, que la conducen a generar conocimiento, prácticas, metas y proyectos, orientados a la formación de los niños y los jóvenes.

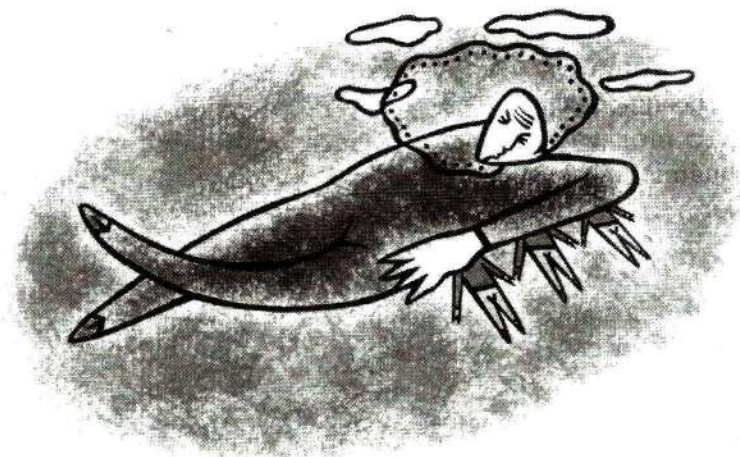
La autonomía es para mejorar la calidad de la enseñanza y todos los procesos internos; es para afianzar la identidad, la diversidad y la vigencia en la época actual de las instituciones escolares.

La escuela, al estar sometida a la prueba del tiempo debe adaptarse a su época, a las exigencias del presente, a las expresiones de vida de los momentos actuales, con visión al futuro; no existe independientemente de la sociedad, por tanto debe repensar su lugar en el cambiante entorno social, su estructura y su gobierno, su funcionamiento, para integrarse a la comunidad y constituirse en el centro de ella; debe hacerlo para poder proyectarse; ser sumisa y heterónoma es aceptar de antemano el fracaso.

Adaptar criterios de calidad en función exclusiva de las competencias, es dejar de lado los acuerdos pedagógicos institucionales y los fines de la educación, vigentes en la Ley General y que son desconocidos en las pruebas del Icfes; es aceptar estrategias dirigidas a golpear y privatizar las instituciones escolares; descalificar a los maestros y los estudiantes, justificar la falta de oportunidades y cupos en la educación superior, y condenarlos al fracaso con

argumentos oficiales. Así también, la pretendida imposición de un currículo único con la resolución 2343 y como queda descrito en el proyecto de reforma de la Ley 60, donde se faculta al Ministerio de Educación para definir, diseñar y establecer los estándares de calidad por asignatura y grado relacionadas con las competencias básicas y establecer los contenidos mínimos de los programas curriculares en los distintos niveles, es un atentado contra la autonomía escolar. El cambio de estructura administrativa y financiera de la educación con el acto legislativo 012 y el Nuevo Colegio, y todo el proceso centralizador estipulado en la resolución 144 de enero 31 y Distrital 790 del 27 de febrero de 2001, que disponen y ordenan cómo se administra y se utilizan los tiempos y los espacios en la institución escolar, desconociendo de paso la función del Gobierno Escolar, es otra afrenta a la autonomía. Aceptar lo anterior, es retroceder en lo avanzado en veinte años de Movimiento Pedagógico, en una década de reforma educativa y de apropiación de la autonomía escolar en el contexto de la Ley 115 y la Constitución del 91.

En el contexto del Movimiento Pedagógico la autonomía escolar le ha permitido al maestro perfilarse como trabajador de la cultura, como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales, y como ciudadano luchador por sus derechos democráticos y políticos; ha desarrollado elementos para una pedagogía y una educación democrática, ha incorporado procesos investigativos a su proceso educativo, ha desarrollado a lo largo y ancho del país innovaciones y redes de comunidades académicas. Pero la tarea es dura y está permanentemente amenazada; por tanto es pertinente para el momento reconocer los elementos que dan cuenta de la autonomía escolar en la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación para aplicarles una nueva caracterización, continuar el proceso de apropiación y defender y fortalecer la institución escolar pública.



LA CONSTITUCIÓN NACIONAL Y LA AUTONOMÍA

La Constitución Política de Colombia en el art. 27 señala que: “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.”

La libertad de enseñanza, como la libertad que tiene la institución escolar para desarrollar un proceso educativo exento de enfoques, reglamentaciones y currículos impuestos y generalizadores; de ahí la importancia de que cada institución oriente su tarea educativa por un Proyecto Educativo Institucional propio y en respuesta a sus particularidades y necesidades.

Una libertad de aprender, que le permite al estudiante acceder y valorar distintas fuentes de información en función de su derecho a conocer y pensar. Libertad para “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos”¹. Libertad de aprender en “una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado”². Libertad para aprender a ser, a ser autónomo, y no para aprender a hacer en contexto, como es la orientación impositiva actual en la educación por competencias.

La libertad de investigar, como la búsqueda, la formulación y solución de problemas, la producción de nuevos conocimientos, para la educación, para la institución escolar y al mismo maestro. Y la libertad de cátedra, inherente a los educadores; es el reconocimiento al derecho a hacer y seleccionar las preguntas, los enfoques, los contenidos, las didácticas y métodos para su ejercicio profesional en el contexto del Proyecto Educativo Institucional y en función de los principios y fines de la educación colombiana.

¹ Artículo 5, Ley General de Educación.

² Estanislao Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate*. (Compilador Hernán Suárez), Corporación Tercer Milenio-Fundación E. Zuleta, p. 38.



LA AUTONOMÍA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Los componentes básicos que la ley señala para el ejercicio de la autonomía escolar se relacionan y se complementan entre sí: el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Estudios, el Gobierno Escolar y el Manual de Convivencia.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En primera instancia se ordenó la formulación y puesta en práctica de un Proyecto Educativo Institucional en cada establecimiento educativo para lograr la formación integral del educando, art. 73, "en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (...) debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable", y se promueven estímulos e incentivos para apoyar la investigación y las innovaciones.

Los elementos del PEI pierden sentido si no están destinados a mantener la escuela actualizada y a la altura de las características y las necesidades de la época. Es importante que su aporte a la sociedad se adecúe a las circunstancias y demandas de su tiempo. Para un mundo globalizado y cambiante es necesario que la escuela se adapte y evolucione, lo contrario es estancarse, volverse pesada e inmóvil, lo que la condena y la hace ineficiente y sin conciencia de su inadaptación.

Una nueva dinámica para la escuela reclama la acción consciente y voluntaria de los individuos y los equipos de trabajo, las cuales sólo tienen sentido en el desarrollo de la idea de proyecto: lo que está por hacerse, integrando fines, diagnósticos, metas, procedimientos, problemas, en un proceso continuo de cambios e innovaciones dentro de un ambiente de iniciativa y libertad generado por el ejercicio de la autonomía individual y colectiva de los actores del proceso educativo.

El Proyecto Educativo Institucional, como la escuela misma, no puede ser asumido como algo dado, terminado; es un estar haciendo la escuela continuamente en el tiempo, en desarrollo de múltiples posibilidades para asumir el desarrollo del niño y el joven; el hombre de hoy. Y así dar respuesta al imperativo de Ortega y Gasset: "El hombre nace siempre en una época. El hombre pertenece circunstancialmente a una generación y toda generación se instala, no en cualquier parte, sino muy precisamente sobre la anterior. Esto significa que es forzoso vivir a la altura de los tiempos y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo".

Pero de gran importancia es que el PEI y la institución escolar pública sean partícipes del proyecto de nación para dar cuenta de la manera como entendemos el mundo y como queremos que sea y cuál es la opción de vida en este momento de la historia de Colombia en una dinámica de cambio, desarrollando la capacidad de hacerlo por sí misma, determinándose y orientando un proceso de búsqueda colectiva

De ahí la importancia de contextualizar los fines de la educación en el PEI; cuáles son las concepciones que orientan el desarrollo de la personalidad del niño, el respeto a los derechos, la autoridad, la ley, la cultura; la

participación, la adquisición y construcción de conocimientos, la capacidad crítica, reflexiva y analítica; la conciencia para la conservación del medio ambiente, la práctica del trabajo, la promoción de la creatividad, la investigación, la tecnología, entre otros.

Y una acción educativa y pedagógica que, partiendo de un conocimiento de las condiciones y necesidades de una comunidad en particular, integren y hagan coherentes los fines, principios y fundamentos, objetivos institucionales, acuerdo educativo y pedagógico, plan de estudios, proyectos transversales, reglas de convivencia, gobierno escolar, criterios y procedimientos administrativos, relación con expresiones y entidades culturales sólo tienen sentido y coherencia el interior de un proyecto e implican la participación y el compromiso de los educadores. Sin su ejercicio profesional y la apropiación voluntaria del conjunto de elementos puestos en juego no hay autonomía escolar ni Proyecto Educativo Institucional.

PLAN DE ESTUDIOS

El art. 77 establece que: "las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas."

Dotar a la escuela de un Plan de Estudios ha sido una de las tareas más exigentes y dispendiosas; puede decirse que éste es un problema que sólo puede superarse con la conformación y la producción de equipos fuertes y muy profesionales de educadores, apoyados por su buena formación y una capacitación permanente dirigida más al equipo que al docente en particular. No se trata de organizar áreas y asignaturas teniendo como prioridad los contenidos disciplinares; éstos por sí solos, aunque son un componente fundamental, no dan cuenta de cómo se construye y se estructura el pensamiento, el ser social, la autonomía moral como intelectual del niño, el

ser creativo e investigador. ¿Cómo es posible integrar las asignaturas y las áreas? y al hacerlo, ¿cómo se trabaja intradisciplinar e interdisciplinariamente? y ¿cómo responder a las categorías anteriormente citadas?

Sin embargo, es mucho el camino recorrido en esta dirección, y los PEI en forma autónoma dan cuenta de sus particularidades haciendo énfasis en: el desarrollo de habilidades para analizar y deducir, desarrollos de la inteligencia emocional, desarrollo de la solidaridad y el trabajo en grupo, la investigación y los recursos naturales; en fin, cada PEI tiene su énfasis particular. Hay mucho por hacer en este campo, y ese debe ser un compromiso de todos.

GOBIERNO ESCOLAR

La democratización de la institución escolar se propone en el art. 142, para que ésta se organice y se gobierne con la participación de toda la comunidad educativa; del Gobierno Escolar forman parte el rector, el Consejo Directivo, el Consejo Académico; adicionalmente se estructuran el Consejo de Padres, el Consejo y el Personero estudiantil. Adicionalmente hay un proyecto transversal de educación para la justicia, la paz la democracia.

Los elementos anteriores son también un soporte básico para el desarrollo de la autonomía institucional; dan forma al gobierno, la participación democrática para todos los miembros de la comunidad educativa. Son elementos que permiten a los integrantes de la comunidad ser parte del gobierno de la escuela, para escuchar y hacerse escuchar, para elegir y ser elegido, para orientar procesos, para hacer democracia participativa. Ya los consejos estudiantiles no son clandestinos como en el pasado, ni los directores o rectores son el poder y el verticalismo, ya la institución avanza en su procesos de democratización interna.

Es necesario profundizar mucho más este proceso. La democracia y la participación no se aprenden teorizando, se aprenden actuando y haciendo respetar los derechos; por eso es tan importante la participación de los estudiantes en las protestas en defensa de la educación pública y los derechos ciudadanos: unas cuantas





movilizaciones para exigir al Gobierno, para sentirse interlocutor, para sentirse partícipe de los destinos del país, son más formativas que toda la teorización para la democracia que reciben en la educación básica y media.

MANUAL DE CONVIVENCIA

El artículo 87 de la Ley General señala que: "los establecimientos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y deberes de los estudiantes". Cada institución en ejercicio de su autonomía escolar define las normas y reglas de convivencia. Pero formar en la convivencia sólo es posible si los acuerdos son acatados por todos: los directivos, profesores, administradores, estudiantes, celadores, padres de familia. Si las reglas son para aplicárselas a los estudiantes solamente, la convivencia no funciona.

Formar para la convivencia como lo orienta José Luis Aranguren, es formar para la tolerancia, para aceptar la diferencia, para reconocerse en el otro, para poder establecer diálogos de pares que se reconocen en su individualidad y en el derecho a ser diferentes; para que la voluntad y compromiso de trabajo sean el fundamento en el crecer ética, moral, afectiva e intelectualmente; donde el diálogo, la sinceridad y la solidaridad sean instrumentos básicos para la convivencia y la solución de conflictos, para crecer colectivamente; para el pleno respeto de los derechos humanos.

Es configurar un estatuto moral que apoye la formación en las diversas dimensiones del ser humano, para que se actúe por convicción y no por persuasión o coacción y además sirva para la vida y no para la escuela solamente. Por eso es importante superar los reglamentos de disciplina puntuales y con referente de código.

LA AUTONOMÍA ESCOLAR : COMPROMISO DOCENTE Y GREMIAL

En conclusión, los elementos recogidos en esta propuesta, nos permiten afirmar que están dados, desde antes y ahora, los elementos para asumir la defensa y el fortalecimiento de la institución escolar pública, desde la autonomía. Autonomía escolar presente en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, y en la experiencia acumulada de los miembros de la comunidad

educativa. Se hace necesario profundizarla, apropiarse más de ella mediante el estudio y la conceptualización, el trabajo en equipo, el hacer y la producción colectiva para que la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación, de cátedra, así como también el PEI, el Plan de Estudio, y el Manual de Convivencia, tengan un nuevo sentido.

Y con la misma vehemencia como se responde en la calle como gremio y como comunidad educativa contra el proceso centralizador y privatizador de la educación pública, es necesario generar al interior de ellas todo el potencial educativo y cultural posible para lograr la educación que el país quiere y sueña; esa es la dimensión clave de la calidad educativa. La autonomía escolar es un aporte del Movimiento Pedagógico y la reforma educativa que se debe seguir construyendo cotidianamente en cada institución escolar pública.

Bogotá, junio 19 de 2001

Adpostal



Llegamos a todo el mundo!

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

ÉSTOS SON NUESTROS SERVICIOS:

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

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

Poner en **práctica** la **autonomía** escolar: un **propósito** del magisterio colombiano

JOSÉ FERNANDO OCAMPO T.* y JORGE GANTIVA**

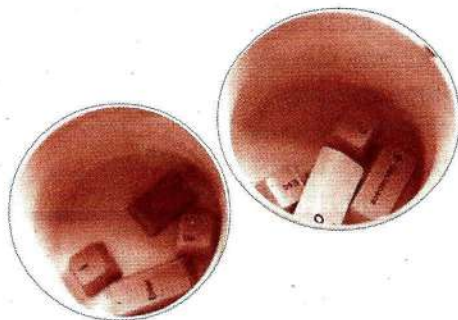
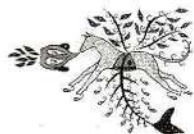
* Director del Ceid-Fecode

** Secretario Ejecutivo Ceid-Fecode



La Autonomía Escolar consagrada en la Ley General de Educación tiene un sello histórico de profundas repercusiones pedagógicas, políticas y académicas. Con la incorporación de este principio rector de la educación colombiana, deja de existir por primera vez el currículo único, obligatorio y uniforme dictado por el Estado. Según esta disposición, el Estado no puede abrogarse el control legal de los contenidos y la metodología de la educación, lo que evidentemente significa un cambio radical de las relaciones entre el Estado y las instituciones educativas,

de un lado y, de otro, irrumpe una concepción democrática de las prácticas pedagógicas y de la potenciación de los sujetos del saber y la enseñanza. Ya los educadores no tienen que seguir al pie de la letra el currículo impuesto desde el Ejecutivo. Haberla introducido en la Ley General de Educación fue un logro del magisterio colombiano y de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, con la oposición del Ministerio de Educación Nacional. Solamente la tenacidad y la conciencia colectiva de los maestros lograron consagrar



este postulado de la regulación autónoma de las instituciones educativas, la organización del Plan de Estudios, los currículos y la definición de las estrategias pedagógicas, ciñéndose a los parámetros generales y las disposiciones de las instituciones y no a las determinaciones de cada gobierno.

Este proceso se inició hace casi siete años, y desde entonces no habido un solo momento en el cual los adversarios gubernamentales de la Ley 115 insistan en desvirtuar la autonomía mediante una serie de medidas arbitrarias, las cuales son contrarias al espíritu de la reforma educativa. En varios casos ha habido regresión y distorsión, contraviniendo la misma norma. Mediante la imposición de las políticas educativas neoliberales, se cierne sobre la autonomía la más grave amenaza. La Ley General de Educación y la Ley 60/93 representaron la derrota de la llamada "apertura educativa" de 1991, en la cual se inspira toda la política neoliberal de privatización de la educación. En esta etapa la autonomía escolar no solamente se constituyó en un principio pedagógico, sino ante todo en una conquista política en defensa de la educación pública. Entre las políticas educativas de carácter regresivo, es preciso señalar la aplicación y extensión del Nuevo Sistema Escolar cuyo proceso de experimentación se halla en marcha en cinco departamentos del país. Así como la Resolución 2343 de indicadores de logro, el Decreto reglamentario 097, que permite la intervención directa de la supervisión sobre los Proyectos Educativos Institucionales, los conceptos arbitrarios de la Oficina de Inspección y Vigilancia de la Calidad de la Educación, y sobre todo, la inminente imposición de la política de autonomía financiera a las instituciones, ponen en peligro la existencia de la autonomía escolar.

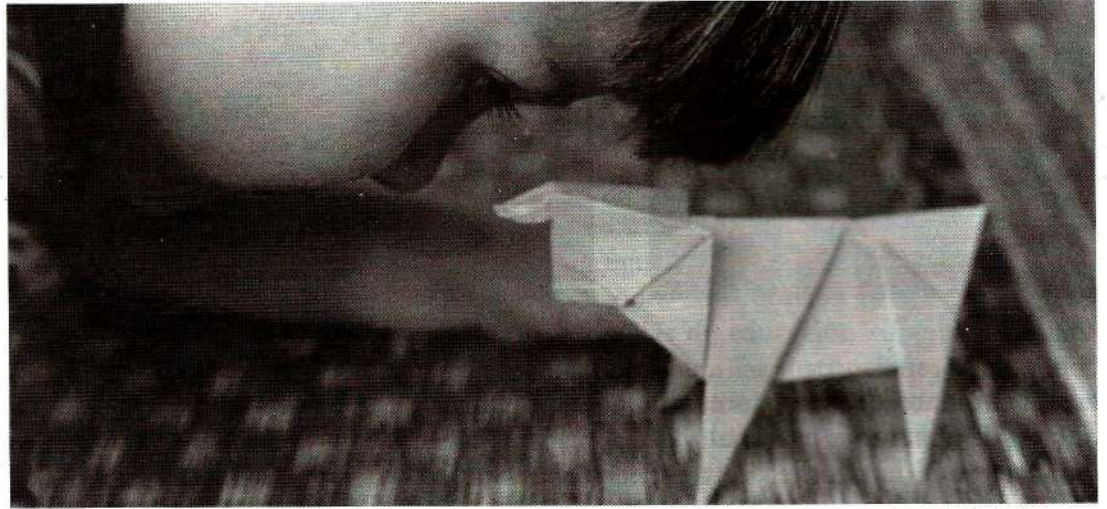
A juicio del magisterio, es urgente llamar la atención de las comunidades educativas sobre el significado y los alcances de la autonomía escolar. Ponerla en práctica exige la conciencia colectiva del magisterio y generar un amplio debate de las comunidades educativas, para hacerla eficaz y comprensiva. Quizá en algunos casos no ha sido aprovechada suficientemente en la conducción de las

escuelas y los colegios. Sin embargo, la ofensiva mayor proviene de la política neoliberal que pretende sustituirla por la autonomía financiera, en el sentido de otorgarle a las instituciones educativas la facultad de autofinanciarse, y que de hecho las convierte en empresas mercantiles de producción, de gerencia y rendimiento, reguladas de acuerdo con las leyes del mercado, con miras a profundizar la privatización y liquidar la educación pública como ya se ha hecho con el servicio de salud pública.

Los PEI: eje central de la formación

Los PEI establecen la filosofía de la institución, la orientación pedagógica, los criterios metodológicos, la definición de los contenidos de la enseñanza, las consideraciones acerca del entorno social y económico, las reglas del juego que rigen la institución. No se trata de un tratado de pedagogía ni de filosofía. En lo fundamental se trata de plasmar por escrito los principios y orientaciones que cada institución acoge en el proceso de formación de los estudiantes, de enseñanza-aprendizaje de los educandos, las reglas de juego que permiten desarrollar y garantizar la convivencia de la institución educativa. El PEI expresa en esencia la autonomía escolar, es decir, reconoce la impronta que cada escuela y colegio le imprime al proceso educativo. Ahora bien, tanto la Ley General de Educación como el Decreto Reglamentario 1860 definen los parámetros generales sobre los cuales se preserva la unidad en la diversidad, es decir, se establece la unidad entendida como los principios de cohesión de la nación, del país y de la sociedad. La diversidad está referida al reconocimiento de la libertad de enfoques, orientaciones y métodos.

No obstante, en las orientaciones de política educativa se sustituyen los PEI que tienen el carácter pedagógico de formación de los estudiantes por los Planes Educativos de "gestión" sustentados en las concepciones y prácticas de la administración de empresa capitalista, de gerencia y manejo de recursos financieros. Como se entenderá, se trata de dos concepciones diametralmente opuestas. El enfoque neoliberal que hace énfasis en la consecución y manejo de los recursos, se inspira en la concepción empresarial del rendimiento económico. De otra parte, convierte los rectores en gerentes "gestionadores de recursos"; institucionaliza el "subsidio a la demanda",



impone un conjunto de indicadores de gestión según la competitividad y la eficiencia (por ejemplo, la “evaluación de competencias”); convierte a los estudiantes en objeto de la relación costo-beneficio; establece la racionalización del gasto de acuerdo como ecuación macroeconómica de la organización escolar; legitima la educación como relación competitiva para responder a la globalización de los mercados y del capital financiero (por ejemplo, la estandarización de los currículos, la centralización pedagógica, la acreditación, etc).

Desde la perspectiva de la Ley General de Educación, destaca el carácter formativo de la educación. Consiste básicamente en reconocer un conjunto de fines orientados a los valores ciudadanos, la adquisición de conocimientos, la promoción del trabajo, la defensa de la soberanía nacional y la identidad cultural. Reconoce igualmente una serie de objetivos específicos en cada nivel educativo dirigidos al estudio de las áreas y disciplinas; establece la democratización de la institución educativa con la incorporación de la comunidad educativa en los órganos de dirección; restituye la visión pedagógica y cultural de las funciones del rector y de los consejos de dirección; regula la financiación estatal de las instituciones basada en las necesidades educativas; legitima los estudiantes como miembros de una comunidad educativa, esto es, como sujetos de integración social y formación humana; orienta la educación hacia la formación del individuo y el desarrollo económico del país como nación independiente y soberana.

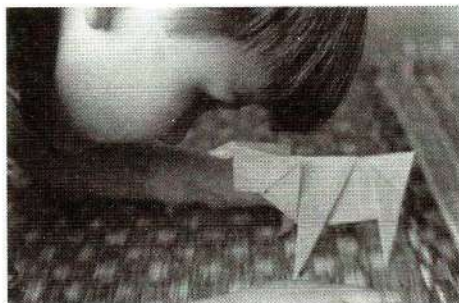
Ahora bien, la comprensión y valoración de los PEI no han estado exentos de procesos regresivos, entre otros, la contratación de los PEI por parte de agencias privadas, la desidia en algunos casos de los propios actores de la institución educativa, e intromisiones del gobierno nacional en la elaboración de los PEI y la manipulación de los PEI según el “éxito” y los caprichos del MEN. En este sentido, la tarea académica, intelectual y social de la institución escolar fue sustituida por la ley “del menor esfuerzo”, la pereza o el desprecio acerca del estudio, la discusión pedagógica y el compromiso social y político

de la educación. Los PEI son espacios de redefinición de las relaciones de saber y poder que no pueden soslayarse o simplemente instrumentalizarse. Por el contrario, son lugares de disputa por el saber, el conocimiento, la enseñanza y la libertad.

Los Planes de Estudio: escenarios de conocimiento y saber

La elaboración de los Planes de Estudio ha sido muy desigual en la aplicación de la autonomía escolar. En la mayoría de las instituciones se conserva todavía el modelo de los planes de estudio del Ministerio de Educación Nacional tal como venían, antes de la promulgación de la Ley General de Educación. Otras instituciones se han guiado por los criterios establecidos por los textos de las editoriales. Tampoco han faltado instituciones que no logran superar la indiferencia y que terminan adoptando una actitud meramente instrumental en manos de unos pocos. Algunas han hecho un gran esfuerzo por adecuar su Plan de Estudios a los principios de la Ley 115, afrontando grandes dificultades ante la interferencia de las Secretarías de Educación. En este campo, reina no poca confusión y diletantismo. Entre las principales características de la autonomía escolar de las instituciones cabe destacar la elaboración del Plan de Estudios, como parte integral de los cinco elementos fundamentales del currículo, tal como quedó definido en el artículo 76 de la Ley General de Educación. Compete al Consejo Académico de las instituciones adelantar este proceso cuyos pasos centrales son:

Primer paso. Partir de los fines de la educación del artículo 5 de la Ley General de Educación. Sin menoscabo de la libertad de pensamiento y de la libre elección de opciones pedagógicas, la educación colombiana parte de un criterio de unidad nacional formulado en los fines que la Constitución Política estableció en el artículo 67 y sobre los cuales la Ley 115 los amplió y profundizó. El



reconocimiento de los valores, los conocimientos, el trabajo, la soberanía nacional y la identidad cultural, constituyen el horizonte de la educación colombiana. Este es un parámetro ineludible sin menoscabo de la libertad de pensamiento. Cada institución tiene el compromiso de abordar la discusión sobre los fines de la educación y volver sobre ellos periódicamente para enriquecerlos y mantenerlos vivos en el proceso educativo. No es una formalidad, ni menos un procedimiento instrumental, sino ante todo el lugar y el sentido desde donde los sujetos educativos construyen sus prácticas y discursos.

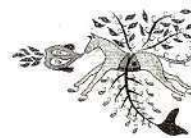
Segundo paso. Orientar las áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo con los objetivos específicos que señala la Ley General de Educación (artículos desde el 13 al 34), para cada nivel educativo de preescolar, primaria, secundaria y media. Cada uno de ellos plantea una guía general para la enseñanza de las disciplinas, la cual también quedará incluida en el Plan de Estudios. Las disciplinas son las mismas en cada nivel, con objetivos similares, pero cada vez más amplios y profundos a medida que se asciende en el proceso educativo, en forma de espiral, figura que expresa la dialéctica del desarrollo de la formación, el conocimiento y el pensamiento.

Tercer paso. Organizar las áreas obligatorias y fundamentales. El artículo 23 de la Ley General de Educación definió nueve grupos de áreas. Cada una de las áreas incluidas en ellos deben hacer parte del Plan de Estudios en cada nivel, es decir, primaria, secundaria y media, según los objetivos específicos que orientan cada área. Por tanto, no se trata de que cada una de las áreas quede incluida en todos los grados, sino que deben distribuirse de tal manera que no se recarguen los grados. Corresponde a la institución educativa en cabeza del Consejo Académico la organización de las áreas y su orientación general. Un ejercicio serio, sistemático, pedagógico, con *sindéresis*, de profesores y directivos, en la organización de las áreas pone en juego no solamente la visión educativa de los protagonistas, sino su buen criterio con miras al desarrollo intelectual de los estudiantes. Organizar el Plan de Estudios no es un simple proceso mecánico, sino el resultado de la síntesis de la

concepción pedagógica, el conocimiento de las disciplinas, la visión del desarrollo de los estudiantes, la filosofía de la institución y los criterios de formación que se tengan como punto de partida. Se trata de poner en juego el desarrollo de las disciplinas y del conocimiento, buscando más la profundidad que la amplitud, el conocimiento concreto tanto como el pensamiento crítico.

En los Planes de Estudio, la autonomía escolar encuentra el lugar de su concreción fundamental. Según el artículo 77, las cuatro funciones son 1) organizar las áreas fundamentales de conocimiento por niveles; 2) introducir las asignaturas optativas; 3) adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales; 4) adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas. Esto quiere decir que no es obligatorio introducir áreas optativas, lo cual es reafirmado en el artículo 23; de igual modo, el Plan de Estudios puede adaptar algunas asignaturas a las condiciones particulares de la región, sin que ello implique la existencia de un plan de estudios regional; así mismo, define los métodos de enseñanza, las actividades formativas, culturales y deportivas, escogidos por la institución. En este ámbito, es preciso comprender que la metodología y la orientación de cada área compromete una relación dialéctica entre la visión de las normas legales, la autonomía de las instituciones y la libertad de cátedra de los educadores.

Desafortunadamente la Ley General de Educación supeditó estas funciones de la autonomía a los lineamientos generales del currículo que establece el Ministerio de Educación Nacional. Esta limitación surgió sobre la base de facilitar los traslados de los estudiantes de una institución a otra. A pesar de los fundados temores de que el Ministerio podía abusar de esta prerrogativa como en efecto lo ha hecho, primó, no obstante, el derecho de los estudiantes de poder cambiar de institución, bien sea por conveniencia o bien por el traslado de sus padres de una ciudad a otra. El Ministerio de Educación, en vez de propugnar y fortalecer la autonomía escolar, se ha prevalido de esta potestad (artículo 78) para imponer una política educativa que consiste en regresar al currículo único, obligatorio y



uniforme. El ejemplo más dramático fue la Resolución 2343 con sus cuatrocientos cincuenta indicadores de logro, su concepción constructivista de la educación y la arbitrariedad de quererla imponer para la casi totalidad de los conceptos de la Ley General de Educación. He aquí el modo se ha ido reversando el espíritu de la autonomía escolar y de la reforma educativa.

En efecto, la elaboración del Plan de Estudios implica desplegar una amplia iniciativa académica y de liderazgo social e intelectual soportada en la participación colectiva y la orientación del Consejo Académico. Como parte del currículo, el Plan de Estudios sintetiza la autonomía escolar, el conocimiento de los profesores, la democracia en la dirección de la institución educativa, la unidad nacional, la manifestación de las particularidades regionales, las contradicciones de las tendencias pedagógicas, la dinámica de los procesos intelectuales y políticos. En este escenario radica la voluntad colectiva de la autonomía escolar. Ahora bien, la autonomía queda al garete, sino está acompañada de la financiación estatal adecuada, el reconocimiento social y laboral de los educadores, la dotación de las instituciones y la formación permanente de los docentes. Desde esta perspectiva, la autonomía escolar en el ámbito de la educación pública depende de las condiciones de libertad de cátedra, de la formación intelectual, del protagonismo y posicionamiento de los sujetos educativos, así como de las garantías por parte del Estado en la financiación estatal adecuada y completa.

Las reglas del juego de la democracia escolar

Los Manuales de Convivencia son instrumentos que expresan las reglas de juego de la institución educativa. Se refiere a los derechos y deberes de los estudiantes. Su elaboración corresponde también a la responsabilidad de los Consejos Académicos e incluye las normas de comportamiento, las formas de evaluación académica, los procesos disciplinarios y los principios de representación a los cuales los estudiantes tienen derecho. Las normas de comportamiento son una parte de las reglas del juego que rigen las relaciones de los estudiantes con la institución, con los profesores y con los compañeros. Los procesos disciplinarios quedarán consignados: el respeto al debido proceso de los estudiantes, el derecho a la defensa, el tipo de las sanciones y los procedimientos que cada institución establezca en el marco del espíritu de la Ley General de Educación. Finalmente, se reconocerá el respeto a la representación de los estudiantes en el Consejo Directivo, definirá las pautas de conformación del Consejo Estudiantil, su forma de elección, así como las funciones del personero.



En este campo, es preciso delimitar la autonomía escolar en puntos controvertidos como la evaluación académica de los estudiantes, los criterios de promoción y reprobación, el calendario y la jornada escolar. En estos aspectos hay consideraciones generales y particulares, es decir, pautas nacionales de evaluación académica de los estudiantes, como sucede en todos los países del mundo. Se trata de un lenguaje común de entendimiento entre todas las instituciones de educación básica y media, así como de estas con las de educación superior. También para el entendimiento con las instituciones del exterior. Por ello resulta inconveniente que cada institución adopte normas exclusivas de evaluación académica que no puedan ser comprendidas en un ámbito de equivalencia internacional. Ahora bien, no son suficientes, sin embargo, los criterios generales de promoción y reprobación de los estudiantes. Se requieren unas pautas específicas en cada institución. Después de la Constitución del 91 las instituciones se llenaron de tutelas por la reprobación y exclusión de estudiantes basadas en el derecho a la educación. Parte de esa proliferación se debió a una falta de claridad sobre el alcance del derecho a la educación y además porque parte de la ausencia de normas específicas en cada institución. La Corte Constitucional ha desarrollado el derecho a la educación como un derecho que exige deberes, tales como el rendimiento de los estudiantes en su trabajo, el cumplimiento de normas disciplinarias o el aprovechamiento del estudio. Si las instituciones por ignorancia o indiferencia carecen de normas o pautas consignadas en el reglamento, los fallos favorables de tutela serán inevitables.

En este terreno, merece punto aparte la promoción automática. La clarificación por parte de los tribunales superiores sobre el artículo 96 de la Ley General de Educación y sobre los artículos 52 y 53 del Decreto 1860 no dejan duda de la inexistencia de la promoción automática en Colombia. La promoción automática fue eliminada por la Ley y su eliminación ratificada por el decreto 1860. Por esa razón la reprobación se aplica en todos los grados de primaria y bachillerato. La obligación de cada institución establecerá en detalle las causales de reprobación y las condiciones de permanencia de los estudiantes. En todo caso, se garantizará el derecho a la educación.

Tanto el calendario como la jornada escolar serán regidos por parámetros nacionales fijados y claros. Ni para los estudiantes, ni para sus familias, ni para las organizaciones sindicales, ni para las instituciones es conveniente el caos y el desorden del calendario y de la jornada. En este punto no se aplica la autonomía

escolar. En ambos casos lo que debe aplicarse es un acuerdo del gobierno con los representantes de educadores e instituciones para fijar el calendario y la jornada. Con muy buen sentido, la XVII Asamblea Federal de Fecode celebrada en marzo de 2001 en la ciudad de Santa Marta, concluyó que el calendario y la jornada deben discutirse con el gobierno y elaborarse por lo tanto una norma nacional que se aplique a todas las instituciones educativas.

En general, los Manuales de Convivencia expresan la "carta magna" de las instituciones y la regulación de la vida interna. El núcleo central es el respeto a la democracia y el gobierno escolar. Para que estos instrumentos democráticos no queden en letra muerta es preciso que las instituciones y los sujetos educativos siempre promuevan la participación, la discusión pública, el respeto a la diversidad de opiniones y se preserven las garantías de las libertades fundamentales de pensamiento, cátedra, aprendizaje e investigación.

El futuro de la autonomía escolar

La política neoliberal en educación es regresiva, antidemocrática y autoritaria. Su propósito fundamental es aplicar a la educación las normas del mercado sobre la base de la libre competencia, imponer un gobierno escolar gerencial y dictatorial como en las empresas de producción capitalista y regresar al currículo único, obligatorio y uniforme. En la producción capitalista la fábrica o la empresa es regida por la dictadura, mientras en el mercado rige el caos y el poder del más fuerte. La autonomía escolar choca con la concepción neoliberal, toda vez que se encausa hacia el desarrollo de la globalización, la apertura económica, la competitividad, el mercado libre de capitales, el dominio del capital financiero y la sumisión del país a las imposiciones extranjeras y de las transnacionales.

Muchos factores conspiran contra la autonomía escolar. Ninguno tan amenazante como la aplicación y extensión del Nuevo Sistema Escolar, cuyo eje central es la sustitución de la autonomía escolar por la autonomía financiera. Según los neoliberales se trata de establecer la "verdadera autonomía". Es decir, cada institución se autofinancia, recibe los recursos del Estado como subsidio, como una suma fija por estudiante, de forma asistencial; nombra los maestros y, por consiguiente, regula el pago y las prestaciones sociales; transfiere a los padres de familia y de las comunidades la dotación de las escuelas; responsabiliza a

cada institución de la consecución de los recursos. En este sentido, la autonomía financiera no es otra cosa que autofinanciamiento y privatización. Fenece la autonomía escolar para transmutarse en autonomía financiera, base fundamental de la privatización. Y con ella, termina la historia de la educación pública en Colombia. En este sentido, el magisterio ha defendido el concepto según el cual el Estado garantice la financiación de la educación adecuada y completa. Sin esta condición, la autonomía escolar termina siendo un remedo bajo la imposición de la autofinanciación y la privatización. Como quiera que el modelo neoliberal y el paquete de ajuste se basan en la lógica del mercado, la educación y la escuela se tornan en relaciones mercantiles y empresariales.

El magisterio considera que este es el mayor desafío de la educación pública. En consecuencia, convoca a las comunidades educativas a defender la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación. La autonomía confiere a las instituciones y a los maestros la facultad de desarrollar una educación con criterios de independencia, desarrollo económico autónomo, soberanía nacional y principios de igualdad y democracia. Es decir, la autonomía escolar significa promover y consolidar la iniciativa de la institución para forjar su propio ideario y concepción de la educación; representa el auto-reconocimiento del papel de los maestros, la democratización de la institución bajo la dirección colegiada, el control sobre el poder de las Secretarías de Educación, la relevancia de las Juntas de Educación y la financiación estatal adecuada y completa, los límites del Ministerio de Educación Nacional, la preservación de la unidad nacional en la diversidad de instituciones y regiones. Dicho esto, lo que está en juego es el porvenir de la educación pública. Los grupos gobernantes tomaron la decisión de cambiar las reglas de juego con el propósito de ser

funcionales al modelo neoliberal. Ante la gravedad de este proceso regresivo y en el marco de la defensa de la educación pública y la fuerza constitutiva del Movimiento Pedagógico, reafirma su compromiso de proteger y fortalecer la autonomía escolar como principio de las relaciones de saber y poder de las escuelas en Colombia.

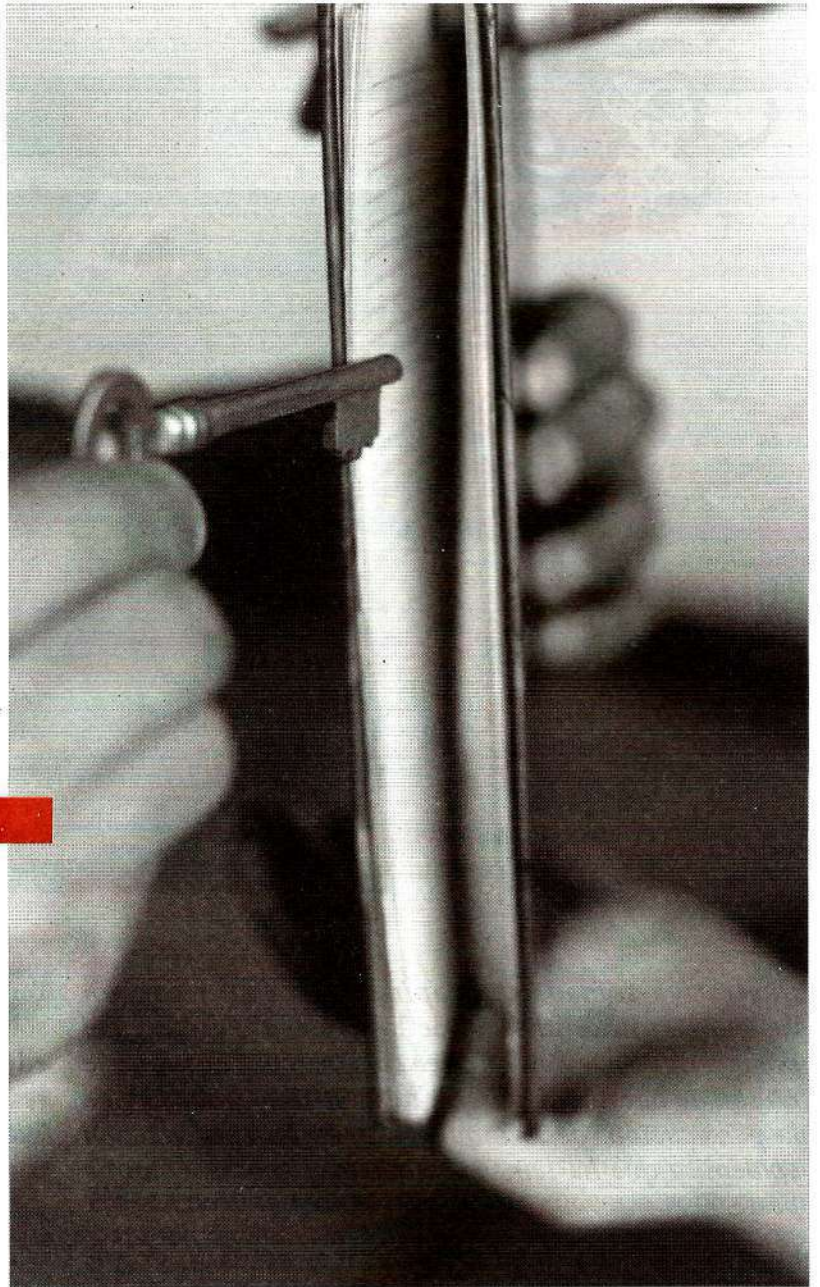




El significado de la libertad de cátedra

RICARDO SÁNCHEZ

Profesor asociado Universidad Nacional y profesor titular Universidad Externado. Es autor entre otros libros de *Política y Constitución* (1998) y *Crítica y Alternativa: Las izquierdas en Colombia* (2001).



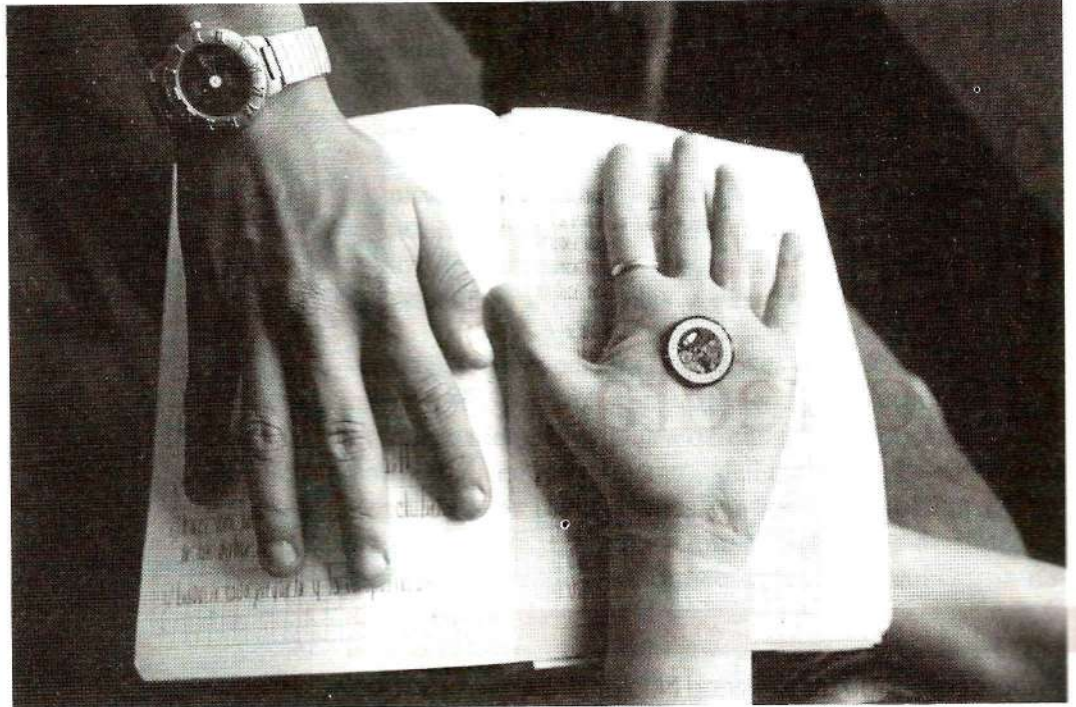
I. LA ILUSTRACIÓN Y LA REVOLUCIÓN

La libertad de cátedra es una conquista institucional democrática que viene de la Ilustración y de la Revolución Francesa. Es una consecuencia lógica del primado de la razón y la libertad. Pero no es una consecuencia automática, hay que concretarla en propuestas, luchas y experiencias. Ni es reflejo automático de la libertad de comercio y empresa. Tiene el presupuesto del Estado laico. Un referente obligatorio es la célebre *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Así, el artículo 10 proclama: "Nadie debe ser inquietado por sus opiniones, incluso las religiosas, siempre que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley." Y el artículo 11: "La libre comunicación de los pensamientos y las opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre. Todo ciudadano puede hablar,

escribir, imprimir libremente, con la salvedad de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley."

*Reitero mi apreciación contenida en la tesis **Momentos de los derechos humanos**¹: "Es la consagración de la libertad de conciencia religiosa frente a la intolerancia y al dogmatismo con su secuela de persecuciones, abusos y exterminios. Una obra de Voltaire merece recordarse en este estudio: **Tratado de la tolerancia**, escrito para denunciar y protestar contra el asesinato de Juan Calas y reivindicar su nombre. Una de las más bellas y apasionantes batallas contra el fanatismo. Una cita*

¹ Ver: Ricardo Sánchez y Luis Fernando Maldonado, *Escritos para el estudio de los derechos humanos*, Ed. Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2000, p. 90.



*ilustrativa tomada del capítulo XXXVI, titulado: Remedios contra la rabia de las almas: "La rabia del prejuicio que nos lleva a creer culpables a todos los que no son de nuestra opinión, la rabia de la superstición, de la persecución, de la inquisición, es una enfermedad epidémica que ha reinado en algunas épocas, como la peste."*²

Libertad de pensamiento filosófico, político, de investigación científica, de creación artística, contra los cuales se levantaba aún el dique del dogmatismo y la amenaza de la herejía. Estos artículos constituyen la secularización del pensamiento en todas sus manifestaciones.

Es igualmente el derecho al ejercicio del proselitismo, de la propaganda, de la prensa y la imprenta libres, del libro. Es la declaratoria de la mayoría de edad para la nación y el pueblo. Todo esto en relación directa con la libertad de elegir y ser elegido, así como el derecho al control ciudadano, lo cual implica la libertad de crítica.

Se trata de decir adiós a una concepción teocéntrica y estamental y proclamar un derecho antropocéntrico e individualista. Son además, y de qué manera, las exigencias de la libertad de empresa que exige constantes innovaciones científicas y tecnológicas, en un capitalismo en pleno crecimiento."

Pero esta libertad de pensamiento tenía el límite de ser sólo para ciudadanos propietarios y con un mínimo de educación. Excluía a las mujeres y a los jóvenes. Se requerían nuevas luchas y procesos hacia la generalización, y todavía espera su concreción con la superación para las mayorías del planeta, de la explotación y la miseria.

La evolución de las libertades en las instituciones de educación ha sido desigual, lenta y contradictoria. El control y la censura, la jerarquización y organización vertical, el dogmatismo religioso y político y la conversión funcional de sus fines a intereses privados o de Estado, han dominado. Lo que Emmanuel Kant señaló como paradoja del Siglo de las Luces, en pleno Estado absolutista, resume la situación de la libertad de pensamiento en las instituciones educativas después de la Revolución Francesa e incluso hasta la actualidad: "¡Razonad tanto como queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!"³

² Voltaire, *Tratado de la tolerancia*, Editorial Crítica Grijalbo, Barcelona, 1984, 2a. edición, p. 170.

³ Emmanuel Kant: "Si el género humano se hallara en progreso constante sería mejor", en: *Filosofía de la Historia*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985, p. 105.



Todo ello incluye no sólo el aparato escolar de la primaria y la secundaria, sino incluso el de las universidades. Las instituciones educativas pasan a ser escenarios de control disciplinario, baluarte de las tradiciones, no precisamente de la ciencia, de los saberes críticos y las artes. Saberes compartimentados e instituciones sintonizadas con el *statu quo*.

En nuestra América, la libertad de cátedra no existió hasta la Reforma Universitaria promovida por el famoso manifiesto y movimiento de Córdoba en 1918. Hasta entonces existía excepcionalmente en algunos centros educativos del continente. La universidad era bastión de un férreo tradicionalismo o daba bandazos producto de influencias y determinaciones de las luchas feroces de los partidos. Entre el profesionalismo (influencia de la universidad napoleónica y el escolasticismo propio de la herencia colonial y la impronta católica. En Colombia es fruto tardío de la modernidad.)

Con la instauración del Estado autoritario y confesional en la Constitución del 86 y el Concordato del 87, el dogmatismo se enseñoreó en los claustros, barriendo los avances del Radicalismo. Hubo que fundar la Universidad Externado en 1886 para sembrar la semilla de la libertad de conciencia y escrutinio. Los periódicos liberales y socialistas junto con algunas revistas ejercieron la cátedra libre, en la formación de la opinión pública. Pero limitada su influencia por la prédica intolerante desde el púlpito, los periódicos oficialistas y los salones de clase. La plaza pública y la calle vinieron a ser escenario para ejercer la libertad de crítica y análisis, en medio de la alambrada de garantías hostiles de los gobiernos. La libertad de cátedra

germinó en otros escenarios que incluyen el folleto y el libro, la tertulia y las reuniones de amigos.

II. EL ENSAYO REFORMISTA

La libertad de cátedra es un capítulo de las reformas educativa y universitaria. Ésta como aquella son producto directo de la confrontación. El maestro argentino José Luis Romero, en su análisis: *El ensayo reformista* precisa lo siguiente: "Las agitaciones universitarias constituyen fenómenos cuya magnitud y trascendencia sobrepasan su propio límite y alcanzan ámbitos externos y profundos que comprometen a toda la sociedad. Pero no solamente, como lo entienden tantos observadores simplistas, a través de emociones superficiales que agitan la opinión pública o promueven otras acciones de tipo preferentemente político, sino de una manera más profunda; de hecho, cuestionando sistemas de normas y valores cuya vigencia se pretende mantener al margen de toda crítica, sacudiendo el prestigio de las elites más o menos tradicionales y lanzando a la consideración general un nuevo cuadro de problemas y un nuevo sistema de ideas, imprecisos quizá, pero vigorosamente ajustados a la situación real que se ha modificado por debajo del sistema institucionalizado."⁴

En estos contextos señalados en los criterios de Romero, lo cultural y universitario de un lado, y del otro lo social

⁴ José Luis Romero en su análisis: "El ensayo reformista", en: *Situaciones ideológicas en América Latina*, Ed. Universidad de Antioquia, Medellín, 2001, pp. 182-183.

en su más amplia dimensión, son la clave para comprender el papel de las luchas por la reforma educativa y universitaria que se sintetiza en la renovación y en la modernización. El autor concreta los hechos del movimiento estudiantil así: "En Argentina hubo grandes disturbios entre 1903 y 1906 en la Universidad de Buenos Aires, en cuyas facultades de derecho y medicina los estudiantes protestaron por ciertos actos de autoridades académicas, solicitaron reformas, organizaron huelgas tumultuosas y obtuvieron finalmente satisfacciones concretas aunque parciales para sus demandas. Fue un hecho nuevo la vigorización estudiantil y su técnica operativa: la huelga, la presión callejera y violenta sobre las autoridades reunidas en deliberación, y apareció un inesperado enjuiciamiento del contenido y orientación de la enseñanza por los estudiantes que revelaba no sólo las crisis de las élites tradicionales sino también su percepción por las nuevas promociones."⁵

Pero era sólo el punto de partida de un movimiento amplio de carácter combinado: universitario, social y político, alcanzando una expansión o repercusión continental: Perú, Venezuela, Cuba, México, para nombrar los puntos más altos. Y va a manifestarse como movimiento de estirpe antidictatorial, democrático, laico, de solidaridad con la España republicana, contra el fascismo. Desde siempre su carácter antiimperialista, contra Inglaterra y los Estados Unidos, se colocó en primer lugar de la acción de los movimientos estudiantiles.

La Reforma se propuso: 1. Autonomía universitaria, 2. Cogobierno tripartito: profesores, estudiantes, egresados, 3. Cátedra paralela, 4. Asistencia libre, 5. Concursos públicos para proveer la docencia, 6. Cátedra libre como razón, libre examen, saberes, pensamiento y crítica, 7. La educación como formación en saberes profesionales y disciplinas y comportamientos y valores humanos y ciudadanos. 8. Extensión universitaria como misión social de la universidad, 9. Vinculación a los debates y temas nacionales de la ciencia, el conocimiento y lo social, 10. Educación gratuita y extensiva con acción afirmativa sobre los sectores populares⁶.

El sentido de estos objetivos y de los logros y dinámicas desatadas y desarrolladas colocan un personaje en el centro de la atención y el protagonismo: el estudiante. José Luis Romero precisa: "Lo innegable es que la Reforma pretendió desplazar el centro de gravedad de la vida universitaria de los profesores a los estudiantes. Ellos eran la razón de ser de la universidad y para ellos existía. Toda la Reforma giró alrededor de este principio."⁷

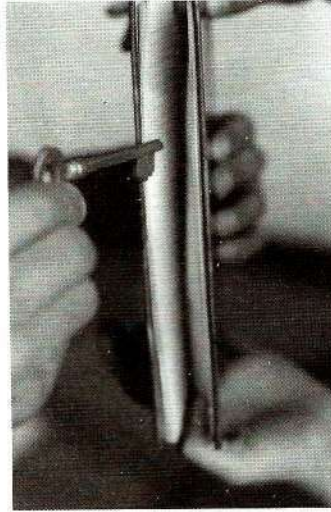
⁵ *Ibid.*, p. 189.

⁶ Gabriel del Mazo: "Surgimiento de la Reforma y primer quinquenio", en: *Revista Unaula* N° 18, Medellín, 1998.





¿Y el horizonte de la política? La respuesta es inequívoca. No sólo se creó una militancia social, libre, pluralista, sino que de su seno surgieron lideratos y partidos, movimientos de estirpe democrática, socialista, comunista, nacionalista. Agrega el mismo Romero: “De los movimientos juveniles reformistas salieron densos grupos de estudiantes que se encaminaron luego hacia los partidos políticos: algunos hacia los partidos burgueses tradicionales y otros hacia los partidos de izquierda... En Perú ocurrió un caso singular, pues lo que se llamó el Apra fue un partido nuevo formado sobre la base del reclutamiento estudiantil reformista y en relación con la experiencia social y política recogida en el movimiento universitario.”⁸



El resultado la misión de la universidad venía a ser la creación de elites en un sentido moderno de cambio social y progreso democrático.

III. EL PROCESO COLOMBIANO

En Colombia la Ilustración va a surgir, lenta y profunda en la sociedad hispano-colonial, en un complejo proceso que el maestro Antonio García sintetiza así: “Desde el siglo XVII la Real Audiencia de Santafé de Bogotá formuló la necesidad de fundar una **universidad pública** directamente dependiente de la monarquía, quebrando el monopolio ejercido por las comunidades religiosas. Esta tendencia se reforzó al tomar auge el movimiento progresista de la Ilustración en la metrópoli, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, adelantada por la influencia de Feijoo y Campomanes y por la penetración clandestina de la filosofía racionalista en las colonias americanas. La Revolución Francesa de 1789 –y dentro de la Nueva Granada la insurrección de los Comuneros de 1781, con el rango histórico de pre-revolución de Independencia– penetró hondamente en las nuevas generaciones de la aristocracia criolla de Popayán, Santafé y Tunja y en la burguesía de Cartagena heredada de la oligarquía de comerciantes que ejercía el monopolio legal sobre el comercio de la metrópoli. En 1761, José Celestino Mutis estableció las primeras cátedras de ciencias naturales, matemáticas y astronomía, organizó la Expedición Botánica con el objeto de investigar e inventariar los recursos de la Nueva Granada y sentó las bases para la ruptura con el modelo escolástico-medieval de la universidad eclesiástica. Corresponde al arzobispo- virrey de la Nueva Granada Antonio Caballero y Góngora, la abierta crítica oficial al tipo de universidad dominicana y

la erección de la **universidad pública**, no sólo en sustitución de la dominicana sino de la universidad javeriana extinguida como consecuencia de la expatriación de los jesuitas ordenada por la corona desde 1768.”⁹

Éstos son los orígenes de la **libertad de cátedra** como libertad de investigación, en el contexto de una propuesta de reforma educativa, del plan de estudios y de la idea de la universidad pública. Va a alimentar la **emancipación intelectual** en compañía del barroco artístico y artesanal y del mestizaje social y cultural como motores de la independencia, cuando se plantea la necesidad de fundar la República. Y se logra a través de las guerras sociales y populares.

La libertad de cátedra va a acompañar la universidad en el proceso republicano hasta la contrarreforma de 1886. Lo hará en medio de las vicisitudes de la inestabilidad política y de las recurrentes guerras civiles decimonónicas. En 1867 el gobierno liberal-radical funda –en verdad en su segunda fundación, la primera la hizo el gobierno de Santander– la Universidad Nacional, con avanzada propuesta de autonomía como ente estatal único y centralizado, con orientación laica plena hacia el positivismo y el utilitarismo, pero en el marco de plena **libertad de cátedra** y gobierno democrático. Pero muy pronto, entre 1870-1875, desaparece en el transcurso de la guerra, al igual que otros claustros.¹⁰

Todo aquí resulta ser incompleto, balbuceante, amputado, en un cuadro social y económico de invernadero y de simulación política. La guerra larga –la de los Mil Días– y la pérdida de Panamá, cierran el siglo e inauguran en plena égida del reparto imperialista el siglo XX.

Con la contrarreforma de 1886-1887, Estado autoritario y confe-sional, con concordato como complemento

⁷ José Luis Romero, *op. cit.*, p. 200.

⁸ *Ibid.*, p. 205.

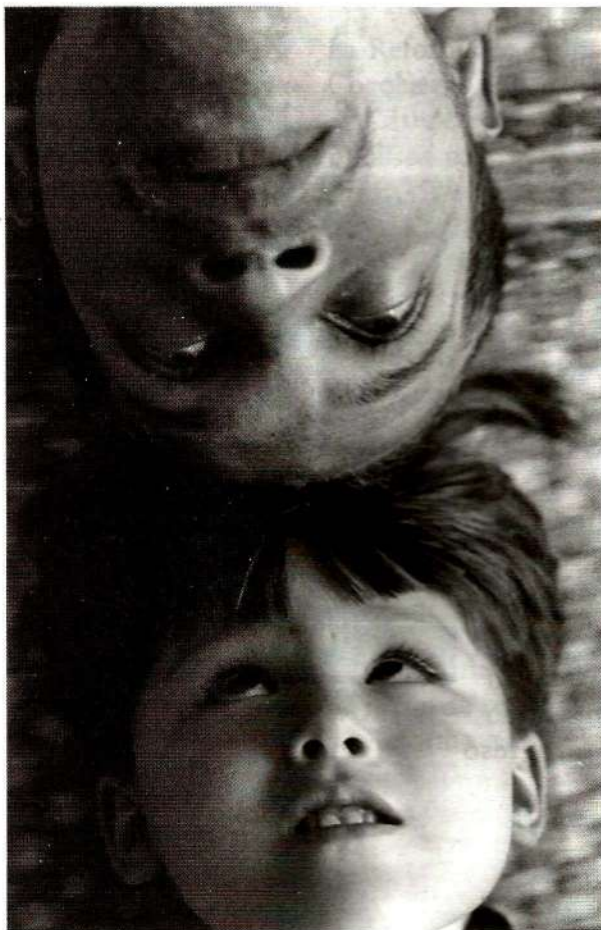
⁹ Antonio García, *La crisis de la universidad*, Ed. Plaza y Janés, Bogotá, 1985, pp. 43-44.

¹⁰ Antonio García, *op. cit.*, p. 56. Ver de Aline Helg: *La educación en Colombia 1918-1957*, Ed. Cerec, Bogotá, 1987. Ver sobre la Universidad Nacional el libro compilado por Mario Aguilera: *Gerardo Molina y la Universidad Nacional*, Ed. Unibiblos, Bogotá, 2001.

oficial, la libertad de cátedra, pensamiento y conciencia eran cosa del pasado. Fueron exiliados o entraron en la clandestinidad de los rebeldes, allí en el mundo de los artesanos y trabajadores avanzados, en los hogares de los libre-pensadores; en la vida de los excluidos. La República fue pensada como un convento con sus controles, censuras, dogmatismo y silencios. La educación y con ella la universidad, vino a ser confesional, vertical, dogmática, excluyente y a espaldas de los aportes internacionales de las ciencias y de las artes, de la política y de la filosofía. La cátedra se ejerció como púlpito. Sólo con la obra de las Universidades Externado y Libre, fundadas por los opositores; los radicales, la primera desde 1886 y la segunda por Benjamín Herrera, el legendario general y jefe liberal-socialista en los años veinte del nuevo siglo, se expresó un anhelo de libertad en el terreno de la educación y la cultura.

En los años veinte se realizan los congresos estudiantiles universitarios y se funda la Federación Nacional de Estudiantes, son los ecos del movimiento continental por la reforma universitaria.

El país venía siendo sacudido por la economía cafetera, la irrupción de la explotación petrolera, minera, del banano, de los puertos, ferrocarriles, y de una incipiente industria y una nueva capa artesanal. Es la modernización balbuceante pero real la que se abre paso con sus luchas de clases, urbanización e internacionalización. Paulatinamente se va secularizando la vida y la educación en escenario de lentas transformaciones. En 1935 se reorganiza la Universidad Nacional con un modelo de autonomía, cogobierno, diversificación y modernización de los programas y *libertad de cátedra* e investigación. Es la maduración del proyecto nacional de *educación, pensamiento y cultura nacional moderna*.



En el plano social y político se correspondió, ante la frustración de los cambios de la República liberal la grande movilización horizontal de clases populares con signo revolucionario, dirigida por el caudillo Jorge Eliécer Gaitán, quien defendía la educación nacional, la *cátedra libre*, la autonomía universitaria y el fortalecimiento de la universidad nacional y pública. El gaitanismo representó una alianza de clases populares y elites cultas y universitarias.

Para detener ese ascendente movimiento hacia el poder se desató la violencia desde arriba, se asesinó a Gaitán y se instauró la contrarrevolución. Se dio el 9 de abril con su levantamiento nacional y la guerra campesina como resistencia a la violencia oficial.

La universidad pasó a ser controlada y desmantelada, se clausuró la cátedra libre mediante la expulsión de sus profesores más críticos y se fomentó la universidad privada. Con la aparición del Frente Nacional la privatización de la educación venía en franco despliegue con su desarrollismo tecnológico y su encuadramiento norteamericano: Plan Atcon y Plan Básico de Educación Superior. Allí, en la resistencia y lucha de la juventud universitaria vino a fomentarse, de nuevo, la ampliación por la libertad de cátedra, la autonomía, la investigación y el desarrollo de la cultura, en una





universidad pública férreamente controlada por el presidente y en el caso de las departamentales, por sus agentes, los gobernadores. Hasta el movimiento de 1968 contra los Cuerpos de paz y la presencia norteamericana (Universidad del Valle) y luego con la rebelión de los primeros años de 1970 que lograron la salida de la Andi, las academias y la jerarquía católica de los organismos de dirección de las universidades públicas¹¹.

Con el desarrollo universal de las relaciones de la economía de mercado la universidad privada, con pocas excepciones, está sumida en la libertad educativa de la educación como mercancía y la universidad pública desarticulada, segregada y en la implacable caldera del diablo de las violencias y guerras de un lado, y del abandono oficial financiero al compás de los acordes neoliberales.

Durante el Frente Nacional fue aumentado el personal docente en las escuelas y colegios y el magisterio empezó a sacudirse de las coyundas del tradicionalismo clerical y liberal-conservador. A buscar su independencia de conciencia y a ejercer su propia praxis, constituyéndose la organización regional y nacional sindical de los educadores, Fecode. La modernización crítica y democrática y nuevos procesos de politización le dieron a los educadores un protagonismo no sólo sindical o específicamente educativo sino igualmente cultural y político. El reclamo de mejor salario, estatuto docente al lado de la libertad de cátedra, internacionalización de los saberes y defensa de la cultura nacional, fueron asumidos con ardentía. La constitución del Movimiento Pedagógico por educación y cultura, la publicación de una revista permanente, un centro de investigación, una escuela de formación, y la organización de eventos científico-culturales y congresos de discusión, activaron las condiciones por el pleno reconocimiento de los derechos humanos en materia educativa y al interior de los aparatos escolares¹². En primer lugar estaba *la cátedra libre*. En el mundo entero se desarrolló una intensa toma de conciencia por la importancia de las libertades reales y en especial en materia educativa.

La Carta Política de 1991 elevó a canon constitucional la libertad de cátedra y lo hizo de manera general y universal y no sólo para la universidad. Es para todos los aparatos educativos. El artículo 27 estableció: "El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra." La *libertad de cátedra* viene a ser un elemento que se vincula con las pedagogías y la investigación bajo el primado de la libertad.

La educación y la cultura obtuvieron una presencia notable en el ordenamiento constitucional a través de un amplio espectro de temas. Lo cultural-educativo permea la Carta de acuerdo a modernas concepciones que le dan a temas como la libertad de cátedra una

contextualización dinámica y amplia. El primer elemento es que la educación ya no se concibe como una etapa generacional sino como una actividad permanente, teniendo en cuenta el criterio del Informe Delors: *La educación encierra un tesoro*: "La comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Éstas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla."¹³

La libertad de cátedra viene a ser también acceso a la información y comunicación en todos los órdenes de la revolución de las comunicaciones. Es el derecho a tener revistas, periódicos, computadores en redes, cine, televisión, radio y tener acceso a tales medios en la sociedad. Todo con espíritu y praxis libre y crítica. El contrapunteo intelectual es indispensable en la formación de la opinión pública y en la educación permanente.

La Constitución consagró la conquista del Estado y la educación laicas. Una anhelada aspiración de los colombianos, lo cual es condición para la formación libre en las ciencias y las artes, en la formación profesional, con espíritu crítico. Señalando una mayoría de edad para las comunidades educativas, como comunidades activas capaces de generar propuestas curriculares y de gestión escolar¹⁴.

Hay que tomar conciencia: la educación está como la sociedad, en profunda crisis, viviendo los embates del neoliberalismo y el autoritarismo. Y con ello están en riesgo sus conquistas, como la libertad de cátedra.

¹¹ Ricardo Sánchez, Testimonio sobre el movimiento universitario 1968-1972, en: Revista *Politeia* N° 10, Universidad Nacional, Bogotá, 1992.

¹² Corporación Nacional de Reparación y Conciliación: *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*, Santiago de Chile, 1995.

¹³ Informe a la Unesco de la investigación presidida por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*, Ed. Santillana - Unesco, Madrid, 1996.

¹⁴ Ricardo Sánchez, *Introducción a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, Ed. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1994.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La libertad de enseñanza en Colombia (1848-1868)

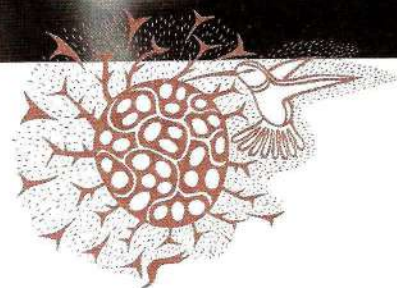
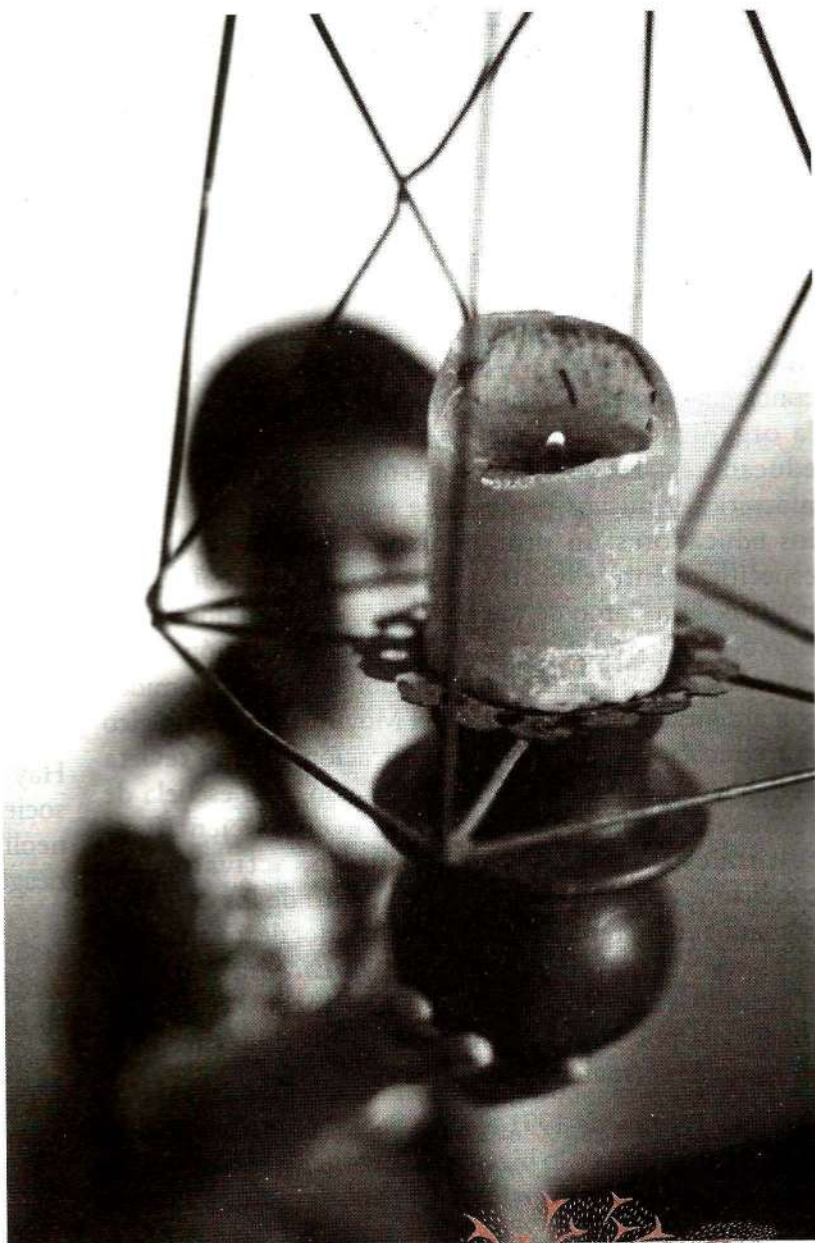
POR: OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS*

DIEGO BERNARDO ÓSORIO VEGA**

* Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

** Catedrático Universidad de Antioquia y profesor del Liceo Fidelina Echeverry, de Puerto Tejada, Cauca.

El concepto de libertad de enseñanza aparece explícito en la legislación colombiana, a partir de 1848, cuando el Congreso de la República abrió la posibilidad a todos los ciudadanos de recibir instrucción literaria y científica, en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el propósito de optar a grados académicos. De acuerdo con este espíritu, cualquier persona podía establecer colegios o casas de educación para la enseñanza de todo tipo de conocimientos, con tal de no contrariar las buenas costumbres o las leyes. Las casas de educación eran instituciones donde se combinaban materias propias de la escuela primaria, tales como instrucción moral y religiosa, urbanidad, lectura, escritura, ortografía, gramática castellana y aritmética, con algunas ramas de la enseñanza secundaria, como física, química, álgebra, idiomas latino, francés, inglés, historia y geografía, entre otras. En cambio, Los colegios, por lo general, ubicados en ciudades provinciales como Cali, Buenaventura, Cartago y Medellín, sólo se dedicaban a la educación secundaria estipulada por decretos gubernamentales. Entre 1844 y 1850 estas instituciones se tornaron más estratégicas que las universidades, como





resultado del contexto político que rodeó y definió la libertad de enseñanza¹.

En el marco de las reformas de mitad del siglo XIX, la libertad de enseñanza apareció como parte del ideario liberal de la época, cuando accedió al poder el presidente José Hilario López (1849-1853), a nombre de dicha colectividad política. Radicales medidas mostraban el empeño vehemente de romper con los rezagos de la Colonia. Hicieron parte de esta meta, la abolición de la esclavitud, la libertad absoluta de imprenta y de palabra, la libertad religiosa, la libertad de industria y comercio y la supresión de monopolios. Una de las reformas más ambiciosas fue la descentralización fiscal, con la cual se buscaba dar autonomía a las regiones para manejar sus propios asuntos. Se esperaba que esta iniciativa produjera, además de beneficios materiales y fiscales, el desarrollo de la capacidad política de los ciudadanos y de la habilidad administrativa de las localidades.

EL RECHAZO A LAS POLÍTICAS CENTRALISTAS

Como parte de su programa, el recién creado Partido Liberal, proponía la completa libertad de pensamiento y de obra. Con tal motivo, comenzó una lucha sin cuartel contra los monopolios, entre ellos, el del propio Estado sobre los grados profesionales, los cuales sólo podían obtenerse en las universidades estatales ubicadas en Bogotá, Cartagena y Popayán, en ese momento las tres ciudades principales de la república. Los liberales estaban convencidos de que la mejor manera de proteger la juventud contra las formas de imposición era implantando la libertad de enseñanza, y que las restricciones académicas impuestas por el conservador Mariano Ospina Rodríguez en la reforma de 1842, frenaban el acceso de la juventud a la educación pública. Además, se propusieron echar por tierra el centralismo de los estudios profesionales, herencia colonial agudizada en la década de los años cuarenta.

Sin lugar a dudas, éste era el principal punto de conflicto entre el centro y las provincias. El excesivo centralismo propuesto por Ospina en la reforma que lideró como secretario del Interior, en la década de los cuarenta, había concentrado la educación profesional en las mencionadas capitales de distrito universitario y, en consecuencia, había privado a las otras regiones de este derecho que abría oportunidades para los puestos públicos, sobre todo en el área de jurisprudencia.

Vale la pena resaltar que la ley emitida en 1848 sobre instrucción pública todavía no facultaba a ningún establecimiento provincial o de particulares para otorgar títulos académicos, pues tal prerrogativa sólo la tenían las universidades. Así, desde este año quedó trazado el camino para la libertad de enseñanza, pero todavía no



existía la libertad de títulos. Continuaba el monopolio en manos de las universidades, pero también crecía el rechazo que venía en ascenso desde 1842. Para que los estudios realizados en seminarios, colegios públicos o privados habilitaran para grados académicos, la institución que los brindaba debía estar sometida al régimen universitario, es decir, contar con todas las cátedras de las Facultades de Filosofía y Literatura y de Ciencias Físicas y Matemáticas y con un mínimo de tres cátedras, bien fuera para Medicina o Jurisprudencia.

LA REFORMA DE 1849:

LOS TÍTULOS EN LOS COLEGIOS PROVINCIALES

Como acaba de anotarse, la libertad de enseñanza emitida en 1848, no puede considerarse como tal porque las instituciones educativas seguían sujetas al régimen centralista. Sólo con el ascenso al poder de los liberales en 1849, comenzó el auténtico proceso que permitió a las provincias, no sólo brindar cursos sino otorgar grados universitarios. Así, el 21 de mayo de 1849, el Congreso emitió un decreto, autorizando a los colegios provinciales o particulares, sujetos o no al régimen universitario, para conferir en ellos, con el mismo valor que en las universidades, títulos profesionales en todas las Facultades, excepto la de Teología y Cánones, destinada a la formación del clero, cuyo grado sólo podía otorgarse en las universidades y en los seminarios.

¹ Las memorias de los secretarios de lo Interior y de Estado (1842-1858), quienes tenían a su cargo la instrucción pública, aportan importantes datos y análisis para reconstruir el proceso que desencadenó la libertad de enseñanza y sus consecuencias para la educación pública. Desempeñaron tales cargos: Mariano Ospina (1842-1845), Alejandro Osorio (1847-1849), Francisco Javier Zaldúa (1850), Patrocinio Cuéllar (1851 y 1853), Manuel Dolores Camacho (1851), José María Plata (1852), Antonio del Real (1854), Pastor Ospina (1855), Cerbeleón Pinzón (1856), José María Ortega (1857), Manuel Antonio Sanclemente (1858).

Sin embargo, las provincias no estaban aún satisfechas con la emisión de este decreto, porque en uno de sus artículos se mantenía la regencia del centro sobre las instituciones provinciales o privadas en lo referente a los exámenes de grado y el otorgamiento de títulos, para los cuales se debían observar las mismas formalidades que determinarían los estatutos universitarios. Aunque menguados, continuaban los controles centralistas en los asuntos de estudios profesionales.

De todas maneras, el mencionado decreto de 1849 sobre colación de grados académicos se convirtió en un preámbulo muy importante para lo que sería la libertad de enseñanza. Con él, comenzaron a plasmarse las demandas de las regiones en cuanto a la rebaja de condiciones para equiparar sus colegios provinciales a las universidades. Se permitió el otorgamiento de grados en los propios lugares donde se cursaban las materias y se eliminó el grado de bachiller en la Facultad de Filosofía y Literatura, requisito que causaba molestias porque, luego de este grado, se exigía el de bachiller en cada una de las carreras específicas, es decir en Jurisprudencia, Medicina o Teología.

Otro empeño de los liberales, que también involucró la educación, fue el intento de secularización de la sociedad; varias medidas se tomaron al respecto: libertad de cultos, matrimonio civil, y separación de los poderes estatales y eclesiásticos. En este contexto, y para que la libertad de enseñanza tuviera un efecto secularizador, los liberales dispusieron la expulsión de los jesuitas. La salida obligada de la orden de San Ignacio, representaba una manera de minar su dominio del medio educativo. La coincidencia de las fechas de emisión de la libertad de enseñanza (15 de mayo de 1850) y de la expulsión de los jesuitas (18 de mayo de 1850) no es hecho al azar. A juicio de los liberales, la expulsión de la Compañía de Jesús y la libertad de enseñanza debilitarían la expansión del poder eclesiástico en la educación.

LEY MAYO 15 DE 1850:

LA MÁS AMPLIA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

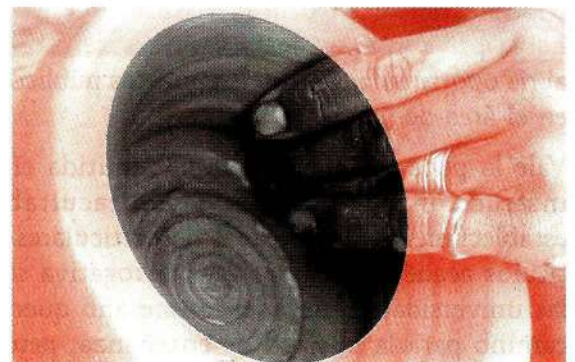
Esta ley representó la plasmación más amplia de la libertad de enseñanza; con ella, la educación neogranadina alcanzó una de las metas más controvertidas, con la cual se pretendía la resolución de las tensiones entre el centro y la provincia, situación que había dado lugar a críticas de algunos sectores académicos, resistencias de los estudiantes y polémicas partidistas. Después de un largo proceso de medidas, esta disposición descentralizó la instrucción pública en sus diferentes niveles y eliminó el sistema universitario, consagrando la libertad absoluta de enseñanza en todos los ramos de las ciencias, las letras y las artes; le restó toda importancia a los títulos

académicos, determinando el ejercicio profesional, libre de grados, con excepción de la profesión de farmacia. Los liberales promovieron la concreción de las libertades políticas individuales y lucharon con firmeza contra la exigencia del título académico porque coartaba la libertad de trabajo y afianzaba los privilegios de quienes podían ostentar el tan apreciado título de doctor. Aunque sus criterios no eran unánimes, muchas de sus miras se vieron reflejadas en estas medidas.

Uno de los apartados más controvertidos de la mencionada ley lo constituyó la conversión de las tres universidades del país en colegios nacionales. Para hacer viable esta medida, los fondos de las universidades fueron transferidos a los colegios. Ésta fue, según los liberales, la mejor forma de satisfacer el clamor de las provincias por la participación en la educación superior sin la mediación del sistema central y las autoridades gubernamentales ubicadas en Bogotá.

Con ello, se pretendía la igualdad de condiciones académicas entre la educación universitaria, impartida por establecimientos situados en las capitales de distrito universitario y los colegios provinciales, carentes de recursos y alejados de estos centros capitalinos, en los cuales se ofrecía, como ya se advirtió, ante todo, educación secundaria y algunos cursos universitarios, cuando éstos eran autorizados desde Bogotá. Más allá de los aspectos académicos, la libertad de enseñanza estuvo enmarcada por múltiples intereses. Sus complejas dimensiones sociales y políticas involucraron a sectores privados, políticos, económicos y eclesiásticos. A su alrededor, giraron protestas de estudiantes, polémicas entre secretarios del Interior, críticas airadas de padres de familia, peticiones de directores de escuelas privadas, prédicas de connotados clérigos y desacatos a las autoridades centrales.

Con la supresión de las universidades y el establecimiento de los colegios nacionales, se buscaba impulsar la competencia entre los colegios de las provincias y los del centro, tanto públicos como privados, con plena independencia. Los dirigentes liberales tenían especial





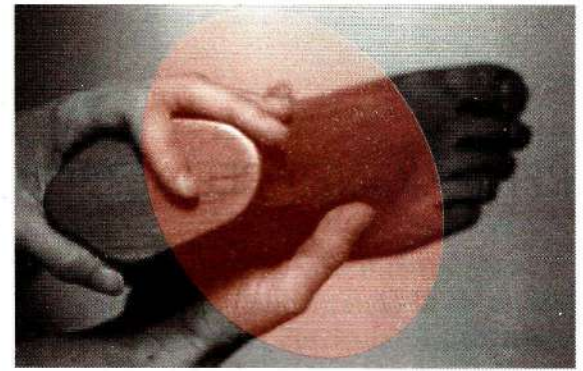
interés en la participación de las entidades locales y privadas para que la educación superior progresara en el seno de la libertad.

No obstante, la situación económica fue desfavorable a estos propósitos. La cesión de las rentas del tabaco y la pérdida de otros ingresos a causa de la descentralización fiscal de 1850, la carencia de ingresos nuevos y las obligaciones que implicaba el endeudamiento externo, precipitaron las finanzas del Estado a la más aguda pauperización económica durante los gobiernos liberales de Mosquera y López, obligando al sistema a abandonar sus grandes responsabilidades. Las repercusiones en la educación fueron tan graves que dejaron sin fondos a los colegios nacionales para su sostenimiento, el cual se había confiado, desde 1855, a la responsabilidad del poder municipal por la Ley 17 de abril de 1855, justo para remediar la falta de apoyo financiero de la nación a los colegios. Ya para 1856, no existía ningún establecimiento de enseñanza costeados con rentas nacionales por no haberse apropiado suma alguna para subvencionarlos.

En cuanto a la educación privada, la ley de mayo 15 de 1850 abrió paso a la fundación de un número considerable de colegios. Aunque estas instituciones quedaron facultadas para otorgar títulos, al no poseer las condiciones económicas para dotar y atender una Facultad de Jurisprudencia o de Medicina, se dedicaron, en general, sólo a ofrecer áreas de literatura y filosofía. Otras combinaban estas áreas con materias de enseñanza primaria y muy pocas ofrecían cátedras de nivel universitario. Puede afirmarse que ninguno de los establecimientos privados ofreció un programa completo y nunca pudieron alcanzar el nivel de los colegios públicos de la época de Ospina. Si se comparan los currículos de ambas instituciones, los colegios privados de aquella época no podían competir con los públicos, a los cuales pretendían igualar. No había profesores aptos para orientar las materias y los pocos que estaban preparados cobraban demasiado.

CONCLUSIONES

En suma, el panorama de la educación pública, entre 1842 y 1868, estuvo marcado por el conjunto de las medidas políticas, económicas y financieras de las reformas de mitad de siglo. Un sector de los líderes asentados en la capital, del cual hacía parte Mariano Ospina, trazó posiciones radicales para mantener el centralismo de los estudios, argumentando su conveniencia para la calidad de la formación profesional. La libertad de enseñanza, en amplia medida fue promulgada en busca de poner fin a las tensiones entre Bogotá (la capital del Estado) y las provincias, ávidas de mayores oportunidades para la juventud.



Por efecto de la libertad de enseñanza, las universidades fueron suprimidas y reemplazadas con los colegios nacionales, los títulos quedaron sin valor para ejercer las profesiones, que se equipararon a los provinciales, y las trabas para grados desaparecieron. Desde 1850, no hubo universidades en Colombia, hasta 1868, cuando fue creada la Universidad Nacional, poniendo así fin a una medida tan radical que debilitó durante 18 años la educación superior. Los estudios profesionales se cursaban en los colegios nacionales o en instituciones privadas que no pudieron alcanzar el nivel de los estudios ofrecidos por los establecimientos públicos. Puede afirmarse entonces, que la libertad de enseñanza, tal como fue concebida, representó un retroceso en la educación pública. De esta manera culminó una de las reformas educativas que, con gran expectativa, congregó a las fuerzas vivas de la nación.

BIBLIOGRAFÍA

BUSHNELL, David, *Colombia: una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*, Bogotá, Tercer Mundo, 1996.

Compilación de normas sobre la educación superior, Bogotá, Icfes, 1974.

Manual de Historia de Colombia, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.

MOLINA, Gerardo, *Las ideas liberales en Colombia*, Bogotá, Tercer Mundo, 1988.

YOUNG, John Lane, *La reforma universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *La instrucción pública en Colombia: 1845-1868: entre el monopolio y la libertad de enseñanza, el caso de Bogotá*, tesis doctoral, Madrid, Uned, 1999 (inédita).

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Autonomía Curricular y transformación cualitativa de la escuela

NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ

Profesor Universidad Surcolombiana
Director General de Currículo





El propósito de este artículo está directamente relacionado con la posibilidad de explicitar y argumentar cómo ninguna estructura curricular es neutra y, sustentar que en ellas y a través de ellas, se establecen unas relaciones de poder y se definen unos principios de control social que permiten la producción y reproducción de códigos educativos que responden a los intereses de quienes detentan el poder y determinan lo que es legítimo seleccionar, organizar y distribuir en la cultura escolar.

En este marco se pretende avanzar en la reflexión y el análisis puntual del fenómeno de la autonomía, entendido como la capacidad que tienen las instituciones de determinar su propio rumbo. Se asume que el currículo se convierte en la estrategia académica básica en el ejercicio de las acciones autonómicas que circulan y se establecen en la escuela. La autonomía es un ejercicio, es una vivencia, razón por la cual nadie la otorga o la decreta y, en este sentido insistir en las prácticas autonómicas que se pueden agenciar a través de las estructuras curriculares es insistir una vez más en la dimensión política e ideológica que están presentes en la vida escolar.

Se pretende invitar al magisterio colombiano para que participe en un proceso de reflexión colectiva que permita debilitar la concepción instruccional y procedimental, que como resultado de la influencia de la tecnología educativa ha caracterizado en Colombia la discusión sobre la problemática curricular. Se intenta fortalecer el derecho a la duda, al cuestionamiento, a la incertidumbre, considerados elementos vitales en la concepción del currículo como un proceso eminentemente investigativo y por ende determinado y determinante de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en las cuales surge y se desarrolla.

En principio, la autonomía curricular comienza a ejercerse cuando trasciende su marcado énfasis instrumental y mecánico y permite una interpretación más amplia y elaborada que lo considera como un dispositivo válido en la intervención de las estructuras de poder y los principios de control social que se agencian en la escuela.

En la parte inicial del artículo se intenta reseñar algunos procesos (tensiones) presentes en la dinámica curricular nuestra, que son considerados determinantes en la caracterización de la capacidad autonómica que se celebra a través del desarrollo de las estructuras curriculares que soportan el

proceso formativo. Posteriormente, se intenta avanzar en la dimensión propositiva argumentando la necesidad de entender que las estructuras curriculares deben ser asumidas como el resultado de la interacción de un campo de conocimientos con un campo de problemas mediados por las líneas de investigación que esta relación genera.

1. ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

Uno de los aspectos que con mayor optimismo se manejó a partir de la expedición de las nuevas normas que regulan la vida educativa en Colombia es el relacionado con la autonomía escolar e institucional (Ley 30/92; Ley 115/94) y sus repercusiones en los discursos, procesos, acciones y tipos de relación entre los agentes responsables del proceso formativo.

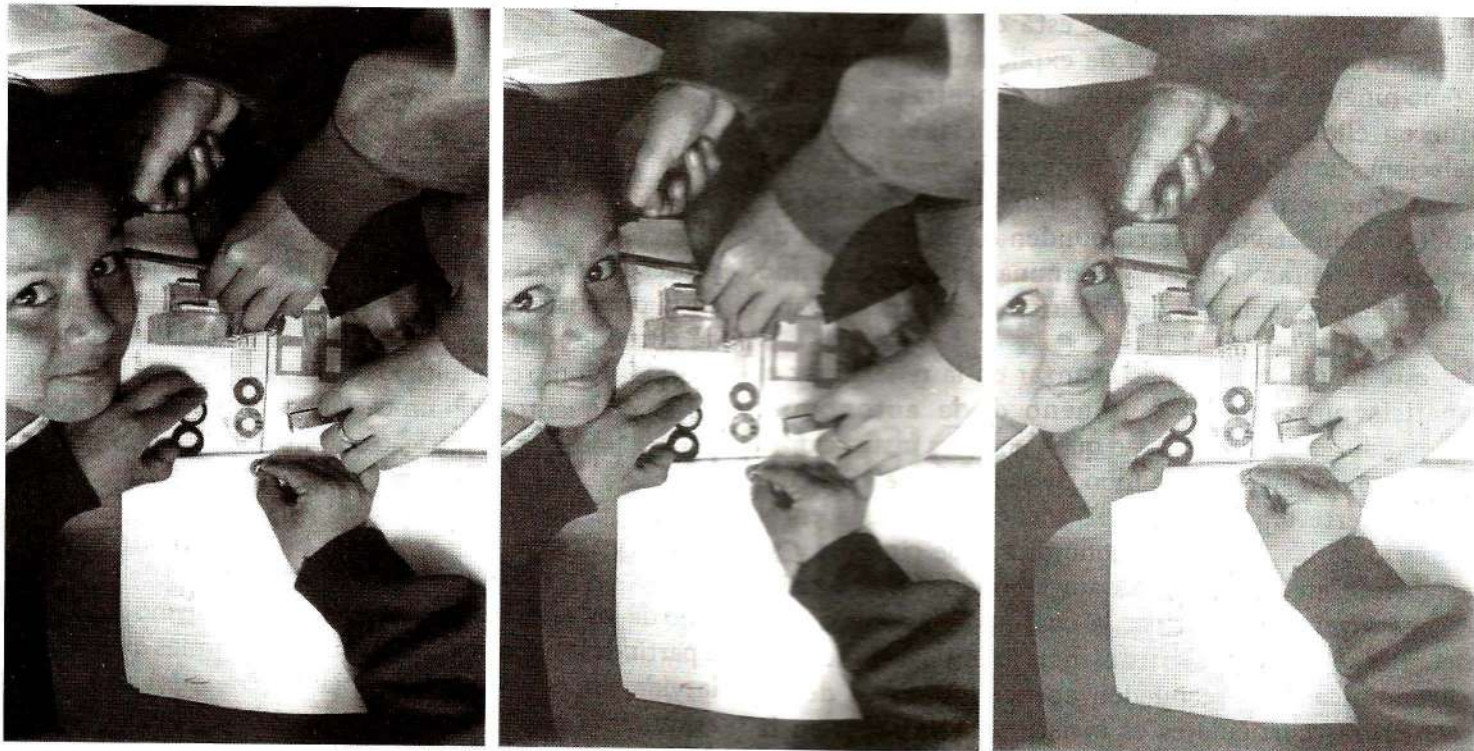
Si bien estas normas contemplan explícitamente la autonomía como una competencia legal, resulta significativo hacer algunas observaciones frente a su ejercicio y desarrollo por parte de las instituciones educativas. Lo anterior exige que se lea la institución como un campo escolar en el cual subyacen una serie de factores que permiten dilucidar las relaciones de poder y los principios de control presentes en su dinámica organizacional.

Afirmar que la institución escolar es autónoma, y que como producto de ello sus estructuras curriculares responden fundamentalmente a las necesidades socioeconómicas, culturales, políticas e ideológicas del contexto colombiano, pasaría por responder concretamente por la posición que se asume frente a las diferentes tensiones que se presentan en su cotidianidad y que tendrían que ver básicamente con:

La tensión generada por las intencionalidades del currículo

Toda estructura curricular comporta una estructura de poder y unos principios sociales de control, que con frecuencia se ocultan, se





ignoran, pretendiendo negar su esencia histórica, social y crítica. En las estructuras curriculares se expresan relaciones de poder, se crean divisiones, se dan relaciones sociales, se establecen principios jerárquicos, se dan principios de comunicación que se constituyen en factores determinantes para conocer la finalidad e intencionalidad curricular, razón por la cual es preciso detenernos en algunas elaboraciones al respecto que nos sirvan de marco de referencia para estudiar el fenómeno de la autonomía.

Estudiosos de la problemática curricular afirman que el currículo tradicional se caracteriza por una obsesión marcada por los contenidos, es decir, la intención del currículo está soportada en un proceso de transmisión enciclopédico, academizado, informativo; entonces, la problemática sobre la autonomía estaría orientada en dicho sentido.

De otra parte, el currículo denominado tecnológico centra su atención en los objetivos, dando lugar a toda una forma de pensar desde la racionalidad tecnológica e instrumental, fuertemente asistida por una división social del trabajo en donde la taylorización de la vida escolar impregna la discusión y el análisis sobre el fenómeno autonómico.

La tendencia curricular denominada espontaneísta advierte que su intencionalidad se juega en una preocupación por el estudiante (paidocéntrica) debilitando el papel que desempeñan los otros agentes

vinculados al proceso y generando referentes para estudiar la problemática autonómica del mismo.

Cuando se habla de que el currículo debe orientar sus propósitos hacia la reconstrucción y transformación social intentando crear condiciones para el debilitamiento de los límites y de las estructuras jerárquicas y autoritarias, se está invitando a interactuar con el fenómeno autonómico como un factor determinante en los procesos de emancipación y transformación socio-cultural. Un análisis en este sentido exigiría explicitar detenidamente los cambios que se han presentado en la relación entre el Estado y la educación como referente básico en el estudio del fenómeno de la autonomía escolar. Es decir, el ejercicio de la autonomía curricular permite una transformación de los climas organizacionales que caracterizan la vida escolar y no escolar, pensando seriamente en la dimensión política que comporta el currículo, y es en esta concepción que se inscriben los propósitos del presente artículo.

Resulta importante preguntarnos por las obsesiones o pasiones que se defienden cuando se participa en los diferentes procesos de reestructuración curricular, por qué las defendemos, cuáles son los criterios de defensa, desde qué posiciones, hacia qué resultados y fundamentalmente, cuáles son los propósitos a conseguir en el marco de la construcción y consolidación de una nueva cultura académica.





La tensión entre la educación oficial y la educación privada.

Uno de los aspectos que sustenta la existencia del campo curricular en Colombia¹ y que además se convierte en el escenario por excelencia del ejercicio autonómico, es el relacionado con el estudio de la naturaleza de las instituciones que integran la educación formal en nuestro país. Para nadie es un secreto que la presencia del sector oficial en la educación viene cediendo espacios a la iniciativa privada –como resultado de las estructuras hegemónicas que caracterizan el campo internacional en lo económico, político y cultural que generan acciones de sometimiento y condicionamiento de nuestra política nacional–. Constitucionalmente se señala que la educación está conformada por instituciones oficiales (estatales) e instituciones privadas (iniciativa particular), se invita a su estudio de manera complementaria, no conflictiva y/o excluyente. Sin embargo, es necesario señalar que uno de los síntomas más claros de las nuevas relaciones del Estado con el campo internacional y el campo de producción y de control simbólico es su disposición y decisión de privatizar la educación pública.

El campo curricular está afectado por esta problemática y construye a través de sus distintas posiciones argumentos en pro y en contra de la denominada “ampliación de la oferta educativa” y de la esgrimida “racionalidad del mercado”. Resulta conveniente reiterar que no es lo mismo democratizar la educación que democratizar la calidad de la educación y es aquí donde podemos encontrar argumentos para observar qué tan autónomas son las instituciones, si vienen siendo sometidas a condicionamientos derivados de las presiones ejercidas por los modelos económicos, políticos y culturales vigentes en el campo internacional.

La tensión entre el campo de producción del conocimiento y el campo de recontextualización pedagógica

Intentar un acercamiento al estudio de la autonomía y su concreción en el currículo exige reflexionar detenidamente sobre la naturaleza de las relaciones con el conocimiento y las prácticas, discursos y acciones que dichas relaciones generan. Es aceptado que la identidad que surge del proceso de producción del conocimiento, es bien diferente de la identidad que surge del proceso de reproducción del mismo.

Una cosa es el discurso disciplinar, por ejemplo el discurso de la física, de la química, éste se da en un campo de producción, se mueve en un contexto de

producción discursiva, discurso que se produce en los grandes laboratorios, y por los grandes teóricos que están trabajando los últimos avances de dicho saber, y otra cosa es el discurso escolar de la física, es decir, en el “viaje” de la teoría a su aplicación y trabajo escolar se da un proceso de recontextualización de dicho conocimiento, que desde los planteamientos de algunos autores –Bernstein, Foucault– está muy distante de la estructura genérica o inicial.

La autonomía curricular pasa por preguntarnos cuál es el propósito de la formación que la institución escolar celebra y además, cuáles son las formas específicas que se utilizan para alcanzar dicho propósito. Aquí se puede instalar la reflexión sobre el carácter marcadamente enunciativo que acompaña muchas de las elaboraciones de los PEIs, hablar de formación integral, de compromiso con la comunidad, con los valores, con las normas, con los principios contemplados en muchas “misiones” y “visiones” institucionales nos exige develar las formas explícitas de asumir la problemática con el conocimiento y sus diferentes dimensiones mediante las cuales se expresa.

Vale la pena llamar la atención sobre la manera como muchas instituciones trabajan lo relacionado con sus perfiles profesionales y académicos. Un estudio de los mismos permite advertir cómo en su formulación se agencia un tipo de relación con el conocimiento en donde el estudiante es su constructor, su generador, su principal agente; sin embargo, cuando se revisan los procesos y condiciones para su consecución, se evidencia un divorcio marcado entre la formulación y la consecución de los mismos, más aún, cuando en el mejor de los casos la relación con el conocimiento a duras penas es una relación de transmisión y reproducción.

Dicha distancia se materializa en la decisión de eliminar las inquietudes y dudas que activan la producción y desarrollo del conocimiento. En la escuela se tiende a trabajar con verdades absolutas, con ciencia terminada, lo cual nos exige preguntarnos ¿verdad de quién?, ¿terminada para quién? Esto permitiría incluso preguntarnos por la legitimidad de la autoridad presente



¹ La noción de campo es entendida como el resultado de las relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural. Las luchas en el campo tienen por efecto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica), es decir, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico (Bourdieu, 1980: 114).

en el acto pedagógico cuando unos y otros (profesores y estudiantes) solamente se quedan en los procesos de "reproducción de algo que ellos no producen".

De igual manera, aquí se podría reflexionar sobre las contradicciones que se presentan entre las múltiples ópticas conceptuales como producto de las diferentes perspectivas frente al conocimiento. Sobre el particular vale la pena señalar (De Alba: 1996): "El conflicto central se ubica entre aquellos de filiación empírico-positivista (corriente tecnologicista) y aquellos de corte crítico-dialéctico (discurso curricular crítico)". Ser autónomo en materia curricular exige ser auténtico en las relaciones con el conocimiento, y ese es un reto por enfrentar en la escuela colombiana de hoy.

La tensión entre formar e instruir

Es importante detenernos un momento en el análisis de los modelos pedagógicos que están soportando las acciones formativas y por ende determinando la cultura curricular que los comporta. No es lo mismo un modelo pedagógico que pretende formar, que un modelo pedagógico que pretende instruir, y esto tiene que ver con las intencionalidades que se intentan alcanzar y las mediaciones (currículo, pedagogía, evaluación) que se deciden utilizar e incorporar. Decidir por una u otra intención formativa es una expresión concreta de la competencia autonómica de la institución.

La noción de instrucción se ve comúnmente como un concepto de bajo orden que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza y cuyo propósito es transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión. Esta concepción es identificada con los procesos de transmisión e información hoy prevalecientes en nuestra cultura escolar. Se puede afirmar el predominio del componente instruccional en nuestra realidad educativa originando la existencia de un Modelo Pedagógico Agregado caracterizado por una clasificación fuerte, asigaturista,

enciclopédico, insular, atomizado, precario en la investigación y dinamizado por unas relaciones jerárquicas y autoritarias de los diferentes agentes educativos. En este modelo la autonomía es retórica (obsérvese lo que sucedió con los antiguos reglamentos estudiantiles hoy convertidos en manuales de convivencia).

La definición de formación se refiere a un conjunto de reglas y principios y a dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños. En este modelo prima el componente regulativo que legitima nociones aceptables de conducta y de carácter que cumple una función simbólica en la medida que es fuente de valores que expresan un determinado orden institucional. Desde esta mirada es fácil comprender lo que se intenta decir cuando se habla de formación integral.

La noción elaborada de formación presupone la transformación de la cultura académica y de las prácticas pedagógicas a partir de los diferentes campos de discurso y de acción. Lo anterior argumenta²:

La necesidad de modificar y replantear el proceso formativo implica a) un cambio en los principios organizativos del conocimiento (transformación de sus límites), b) un cambio en el papel o rol de los agentes pedagógicos (transformación de su identidad), y c) un cambio en las modalidades de prácticas pedagógicas que realizan dichos agentes (transformación de los contextos de información). Lo anterior señala que la inclinación y

² Los planteamientos aquí esbozados constituyen los fundamentos centrales del documento *La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación*, elaborado para el CNA conjuntamente con Mario Díaz Villa, Cali, abril de 1999.





el centro de atención se debe colocar en el aprendizaje favoreciendo el desarrollo de procesos problematizadores, investigativos, participativos y socializantes.

La relación entre la autonomía y el currículo está determinada por el modelo pedagógico existente en la institución. Razón por la cual, cuando se habla de la esquizofrenia entre el discurso y la acción en la dinámica académica lo que se está diciendo es que la autonomía es utilizada para “encubrir” una realidad y para perpetuar unas relaciones de poder y unos principios sociales de control que da lugar a una identidad pedagógica y profesional proclive a la inercia y a la insensibilidad en todos los aspectos.



Si la cultura del “cumplimiento del requisito” ha permeado todos los espacios de la vida escolar, en uso de la facultad autonómica que la ley le otorga a las instituciones, éstas pueden ser auténticas y revisar muchas de sus prácticas contaminadas por la inercia y la retórica pedagógica. Por ejemplo, si se explicita que es una institución que tiene como “misión” formar, es preciso revisar sus prácticas, discursos, formas de relación entre los agentes, entre la escuela y la comunidad, si éstas solamente intentan “transmitir e informar”. Esto, más que una decisión metodológica, es una intervención política e ideológica, que corresponde al ejercicio de la autonomía.

la tensión entre el trabajo individual, atomizado, enciclopédico, y la necesidad de la construcción de una cultura de trabajo en equipo, corporativo, colegiado.

Las actuales estructuras curriculares en nuestro país se caracterizan por propiciar la creación de micropoderes a través de la existencia de feudos o propiedades privadas sobre las asignaturas o materias que componen los diferentes planes de estudio.

Por tratarse de estructuras con límites rígidos, fuertemente clasificadas y enmarcadas³, impiden la intervención y el desarrollo de reformas y reestructuraciones académicas y curriculares sustantivas, que permitan impulsar nuevas formas de relación, nuevos principios de organización del conocimiento, nuevas prácticas pedagógicas que incentiven el diálogo, la discusión, el trabajo de elaboración colectiva, colegiado que se convierta en el aval definitivo hacia la consecución y constitución de verdaderas comunidades académicas, que den sentido de realidad a la tan alardeada meta de conformar comunidades científicas e investigativas.

Hoy se habla de la necesidad de mantenernos en constante interacción con lo universal y lo local, se afirma que de cara a la revolución del conocimiento entendida como la imprevista determinante del actual siglo, se hace necesario el trabajo corporativo, donde los procesos de comunicación, diálogo, discusión permanente, reflexión y construcción, surjan dentro de un marco grupal y asociado.

La autonomía ejercida a través de la cultura curricular puede propiciar una polifonía, una pluralidad de perspectivas, una recomposición de los escenarios donde habitan los trabajadores de la cultura, que avance en la consolidación de equipos de trabajo, de grupos interdisciplinarios y transdisciplinarios, lo cual originará una democratización de las relaciones de la escuela y debilitará el atomismo, el egoísmo y todos los “ismos” posibles que detenta hoy la cultura curricular que se levanta en una base social fragmentada y fragmentaria.

Si se cambian los contextos de interacción se puede estar abriendo paso la creación y construcción de nuevas y diferentes prácticas pedagógicas y, con ello a la construcción de identidades profesionales y académicas surgidas de la alternatividad.⁴ Se podría señalar que en Colombia ya se están dando experiencias de integración que permiten mirar con optimismo el desarrollo ulterior de la escuela desde principios, discursos y prácticas participativas y colegiadas; sin embargo, es necesario insistir que a través del ejercicio autonómico el trabajo en equipo y grupal se convierta en una política institucional. Si hemos trabajado mucho tiempo desde la insularidad por qué no avanzar hacia nuevas formas de organización y desarrollo del campo académico y educativo.

³ Categorías estructurales en la Teoría de la transmisión cultural explicitada por Basil Bernstein y continuadores.

⁴ Ésta es la finalidad y característica determinante de la estrategia curricular Núcleo temático y problemático, base de la línea de investigación que actualmente desarrolla el Programa de acción curricular alternativa, PACA, que viene siendo liderado por la Universidad Surcolombiana y cuenta con la participación de un número representativo de instituciones educativas.



La tensión relacionada con la pertenencia social y la pertinencia académica del proceso curricular de cara al concepto *región*.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural en donde se advierte la existencia de diferencias geográficas, étnicas, culturales, sociales, económicas, políticas, etc. Vale la pena señalar que por el uso restringido de la facultad autónoma, la mayoría de instituciones no han logrado una identificación real del tipo y de la naturaleza de las necesidades a las cuales responden, y por ello, es muy posible encontrar un divorcio real y estructural entre la escuela y la comunidad.

Hablar de la pertenencia social y la pertinencia académica que debe caracterizar la acción de la escuela, es preguntarnos por las características contextuales que le dan existencia a esta agencia cultural (la escuela) y, por lo tanto, se convierten en manifestaciones inequívocas de su legitimidad y credibilidad. No obstante, es preciso señalar que las estructuras curriculares soportadas por un Modelo Pedagógico basado en la instrucción, poco o nada tiene en cuenta las características del contexto, y, da por hecho, que el país se puede entender como un todo armónico en donde las diferencias no cuentan. Este planteamiento nos podría servir de referencia para analizar los denominados "logros educativos" que a través de la resolución respectiva activan la evaluación en nuestro país.

Negar la diferencia existente en nuestras regiones es hablar desde el lenguaje de la exclusión y, afirmar en la práctica, que nuestra acción formativa no se preocupa de las exigencias de pertenencia social y pertinencia académica como un derecho básico de la democracia. Aquí se abre una línea de trabajo fuerte para consolidar la autonomía escolar que a través de la normatividad tienen las instituciones. Se trata de no parecernos sino de ser.

2. ACERCA DE LA TRANSFORMACIÓN DEL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA CURRICULAR

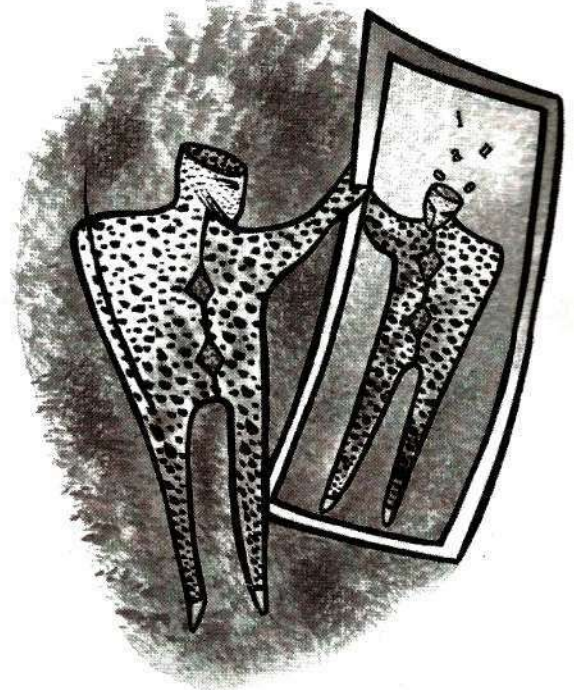
En un intento por proponer salidas viables y posibles a la problemática señalada anteriormente y, con el ánimo de promover el debate y la reflexión de la comunidad

nacional, válido resulta señalar algunas pistas que permitan "leer" desde otras miradas y perspectivas la relación existente entre autonomía y currículo.

La restricción que se presenta al considerar el proceso curricular como consecuencia de una acción instrumental y mecánica, se ve estructuralmente debilitada cuando se participa del carácter y de la naturaleza investigativa que soporta toda acción curricular.

El asumir el proceso curricular como un proceso eminentemente investigativo exige la explicitación del (los) enfoque(s) investigativo(s) que orienta(n) y determina(n) las diferentes decisiones que caracterizan la vida de la escuela. No se trata de manifestar que se participa de un paradigma investigativo o no, sino de evidenciar en la práctica que la indagación, la duda, la sospecha, la incertidumbre que afectan las diferentes etapas del proceso, están soportadas en acciones de búsqueda sistemática que nos permita argumentar de manera sólida y coherente la razón de su presencia y de su importancia.

El concepto de formación que pretende desarrollarse como acción concreta del ejercicio de la autonomía curricular debe ser el resultado de una simbiosis creativa entre un campo de conocimientos (contenidos) y un campo de problemas (sociales, económicos, políticos, científicos, culturales, disciplinarios, interdisciplinarios, otros), soportados en desarrollos de investigación permanente.





Conveniente resulta señalar que en esta concepción la investigación ni es paralela, ni es complementaria, por el contrario, se constituye en la base primordial del proceso formativo. Los proyectos mediante los cuales se desarrolla la línea de investigación dependerán de la naturaleza de los problemas a investigar. Igualmente, no se habla de una modalidad de práctica pedagógica, sino de modalidades de práctica pedagógica. Ésta es una concepción elaborada de formación, que aspira a debilitar la tradicional forma de concebir la formación como sinónimo de transmisión e instrucción.

Cuando el propósito es la transmisión la estrategia curricular más utilizada es la asignatura o la materia. Cuando la intención es formar, se advierte la necesidad de enriquecer y transformar la estrategia curricular por una que interactúe simultáneamente con los temas y los problemas, y es en esta concepción que adquiere sentido el Núcleo temático y problemático, como estrategia curricular autónoma que integra la docencia, la investigación y la proyección social. Se ha comprobado en varias experiencias educativas, que esta estrategia se erige como el escenario natural del ejercicio de la(s) autonomía(s) en todo sentido.

La estrategia curricular Núcleo temático y problemático permite superar la escisión entre la teoría y la práctica en la medida en que es el resultado de tensionar un campo de problemas con un campo de conocimientos de cara al logro de los propósitos de formación construidos grupal y concertadamente por los agentes involucrados en la vida de la escuela. La hipótesis que subyace en este planteamiento puede ser explicitada desde la siguiente afirmación:

Si se pretende ejercer y desarrollar autonomía en la vida de la escuela a través de sus diferentes procesos, es preciso tener claridad sobre el tipo y la naturaleza de los problemas con los cuales interactúa.

La autonomía institucional debe entender la construcción curricular como una expresión de su mayoría de edad, no es un deber ser, es un ser, es una acción auténtica de autodeterminación, es la posibilidad de autogobernarse, es la atmósfera adecuada para concitar a todos los sectores de la institución (administrativos,

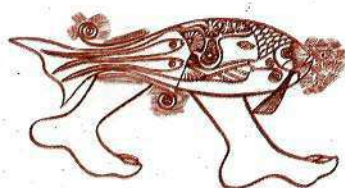
académicos, investigativos, de servicios, etc.) en torno al proyecto de vida de la institución por consolidar.

El proceso curricular se convierte en un escenario democrático en donde las diversas significatividades o imaginarios (expresiones culturales, agentes, agencias, disciplinas, profesiones, entidades, organismos, etc.), dialogan, conversan, crean, recrean, construyen, deconstruyen, concertan. En este contexto se intenta argumentar que una de las manifestaciones de la autonomía curricular tiene que ver con la necesidad de abordar el reto de avanzar en la transformación y cambio de la cultura escolar y de las percepciones de sus diferentes estamentos, en la perspectiva de construir una escuela en donde el país se vea internalizado.

Finalmente, es necesario advertir la importancia de reconocer la necesidad de profundizar en las ideas expuestas, como también, en las reacciones que hayan podido surgir de su análisis e interpretación. Lo que está plenamente compartido es que:

No se considera acertado seguir fomentando la idea de que existen unos límites rígidos entre los que producen, los que difunden, y los que asimilan los procesos curriculares. Esta segmentación parece ser una de las causas o razones que han provocado la situación actual de la dinámica curricular en nuestro país; por el contrario, se entiende que si el proceso curricular es eminentemente investigativo, la invitación debe ser abierta, flexible, democrática y concertada para que participen las diferentes voces que constituyen el repertorio educativo.

Neiva, 1 de abril de 2001

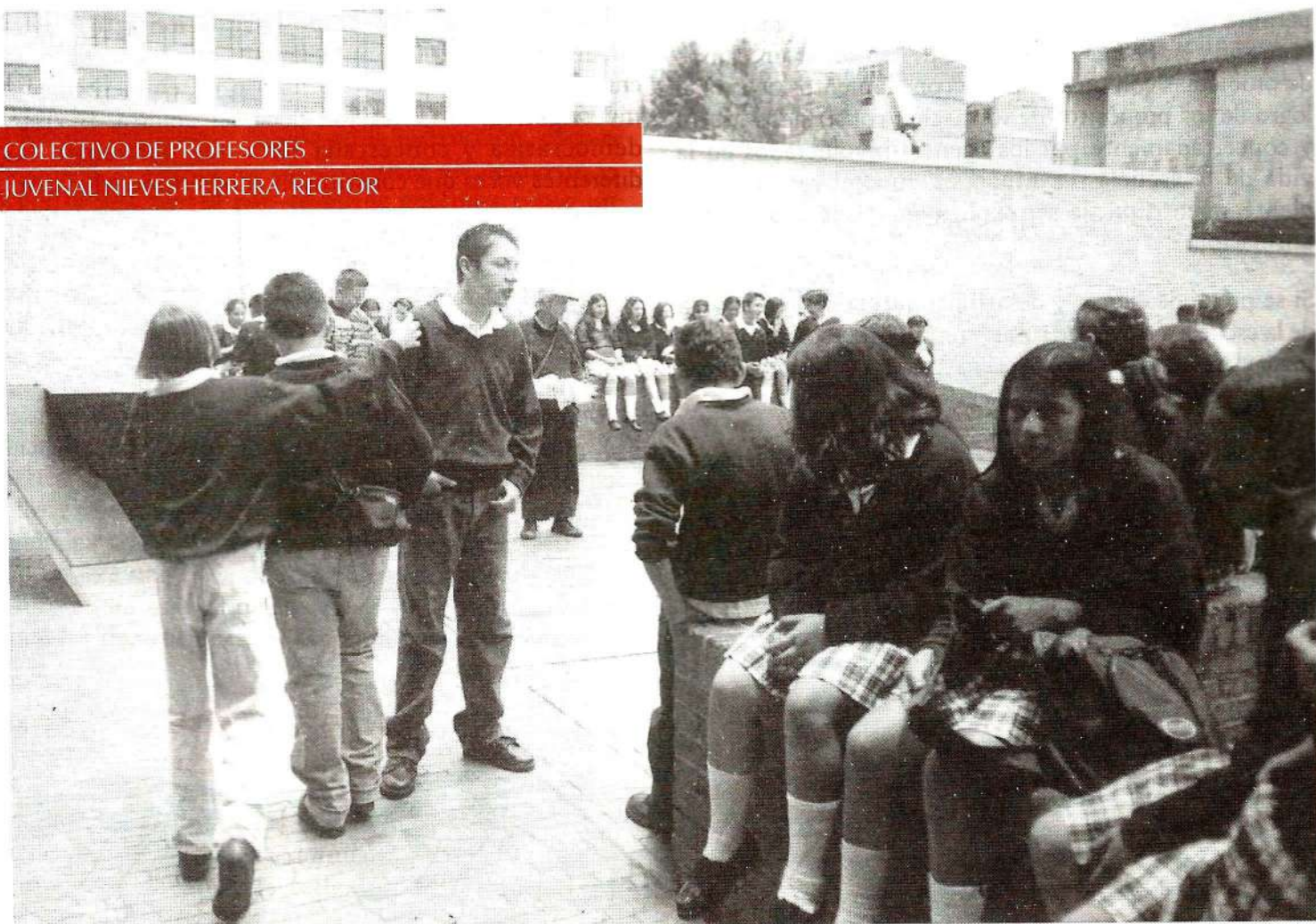


VIDA DE AULA

Centro Educativo Distrital El Libertador, "CEDIEL"

SENTIDO Y CONCEPTUALIZACIÓN

COLECTIVO DE PROFESORES
JUVENAL NIEVES HERRERA, RECTOR





«Educamos integralmente en el ejercicio de la autonomía, y la libertad con responsabilidad para la vida, el saber y la democracia»

ANTECEDENTES

Los centros educativos (escuelas y colegios), en su historia reciente, venían trabajando para el cumplimiento y ejecución de las políticas del Ministerio de Educación Nacional en materia de currículos, de planes y programas.

Se tenía una actividad totalmente dependiente en dichas propuestas. Las escuelas y colegios a lo sumo, desarrollaban su quehacer alrededor de planteamientos, cronogramas y evaluaciones institucionales que en eventos de carácter anual, no se presentaban con coherencia ni interrelación a través del tiempo.

Con las orientaciones del MEN se tenía una visión de administración verticalista, donde la responsabilidad y función del establecimiento recaía principalmente sobre los directivos del plantel. Los mandatos se cumplían de arriba hacia abajo, sin la mayor participación de los demás estamentos (estudiantes, profesores, padres de familia). Esas políticas, obedecían a disposiciones que consideraban a la escuela como un típico aparato ideológico al servicio del Estado.

EL ORIGEN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Diversos factores han influido en la generación de procesos de renovación de la escuela: el Movimiento Pedagógico de Fecode, propuestas alternativas y procesos de innovación educativa que, sin el carácter oficializado, comenzaron a cuestionar el papel de la escuela, del maestro y de la comunidad educativa en general.

Este proceso se vio dinamizado por la Constitución Nacional del 91 y la Ley General de Educación que en convenio con Fecode-MEN, formalizó los llamados Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) bajo la siguiente caracterización: «Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifican entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos».

El parágrafo del artículo 73, agrega: «El PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país; ser concreto, factible, evaluable». El decreto reglamentario 1860 en sus artículos 14, 15, y 16 establecen el contenido, la adopción y la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional.

El PEI, que en sus inicios asumió una vida no formal, con la legislación vigente se generaliza a todos los centros educativos estatales y privados.

En su estrategia, delega a las instituciones la posibilidad de constituir escuelas con sentido a partir de la iniciativa y participación de maestros, estudiantes y padres de familia.

LO INSTITUCIONAL Y LO AUTÓNOMO

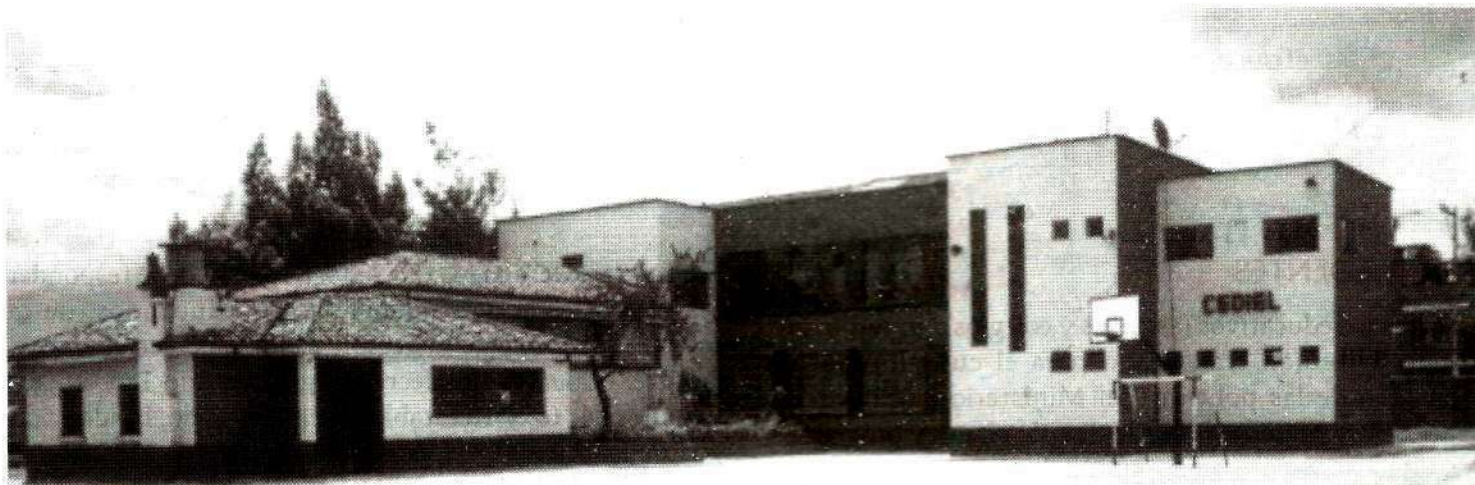
El Proyecto Educativo definido por la Ley General, lo caracteriza como institucional. En libre interpretación se podría considerar como «la norma o ley de una institución».

Lo que pretende es crear institución educativa. Ello puede ser bueno, siempre y cuando genere identidad institucional. Lo crítico puede recaer en la adopción del PEI con carácter definitorio en cumplimiento legal frente a las exigencias estatales.

Darle al proyecto una categoría de institucional, deja por fuera la creatividad y dinámica posterior; es decir, lo institucional así concebido: formaliza, homogeniza y normatiza.

Algunos teóricos y pedagogos italianos llamaban la atención sobre esta connotación, prefiriendo denominar a los Proyectos Educativos como *instituyentes* antes que *institucionales*. Lo instituyente es un constructor de permanente y continuo cambio que compromete a la comunidad educativa a transformarse y transformar el centro docente.

La Ley General y el decreto 1860, introducen tangencialmente el componente básico de la *autonomía escolar* (artículo 77) para ser aplicada «dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional para organizar áreas, introducir asignaturas, adoptar



métodos de enseñanza y organizar actividades dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional».

El artículo 78 expresa: «Cuando haya cambios significativos en el currículo, se presentará a las Secretarías Departamentales y Distritales para que verifiquen el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley».

Vemos que la misma Constitución Nacional en su artículo 69, fue más generosa con la universidad en cuanto a la vigencia de la autonomía, pero no así, con la escuela básica y media. Con lo anterior se esbozan elementos mínimos de autonomía, pero a su vez se colocan limitantes.

Esa dubitación, lleva a formular otro sentido y concepción a los proyectos que deben ser, antes que institucionales: *proyectos educativos, pedagógicos, autónomos*.

El Proyecto: es ante todo un movimiento de reflexión-acción, una práctica organizada e inherente a la vida escolar.

Educativo: por cuanto la función y esencia de los centros educativos es la formación integral de los estudiantes para la vida, el saber y la democracia.

Pedagógico: toda vez que tiene como fundamento orientador de su quehacer, la teoría y práctica de conceptualizaciones pedagógicas para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con desarrollos de innovación e investigación permanente.

Autónomo: la escuela con la participación de la comunidad educativa, debe darse su propia ley (*autónomos=ley propia*), sin restricciones o limitaciones, basado en procesos consensuados y participativos de la comunidad educativa.

Existen bases jurídico-legales que posibilitan hacer uso y ejercitar la autonomía escolar: la Constitución Nacional en los artículos 27 y 68 expresa: «El Estado garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra».

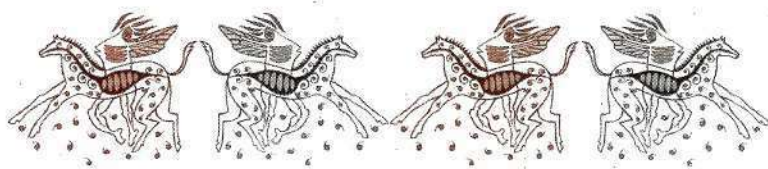
El artículo 77 de la Ley 115, plantea como ya se indicó, la autonomía escolar dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Luchar por el goce de la autonomía escolar, se constituye en la base generadora de los Proyectos Educativos y Pedagógicos para estimular la iniciativa, la creatividad y prospectiva en los ámbitos culturales, académicos, sociales, políticos, técnicos, científicos y deportivos.

La autonomía escolar permitirá la construcción permanente de propuestas que surjan de abajo hacia arriba; es decir, desde la escuela, la región y de allí a la nación una vez integrados a nivel consensual los fines educativos y pedagógicos de cada escuela, se trabajará por su implementación cotidiana, con ventana abierta a modificaciones y cambios que oxigenen proceso de autonomía en constante desarrollo.

Este planteamiento, que supera lo formal e institucional, lo que pretende e insinúa es la construcción de Proyectos Educativos pedagógicos y autónomos con sentido real; no por mandato, norma o ley.





PROYECTO EDUCATIVO PEDAGÓGICO AUTÓNOMO DEL CEDIEL

El Proyecto de «El Libertador», se inició desde el mismo momento de la creación del colegio en 1992 y tuvo una gran meta de evaluación en 1996 cuando se graduó la Primera Promoción de Bachilleres Cedelianos. Es decir, lo que se adoptó fue una especie de Plan Quinquenal como tiempo prudente para apreciar el seguimiento, desarrollo y obtención de logros integrales en la institución y en los componentes de la comunidad educativa.

Si esa fue la meta, desde luego que anualmente se realizaron las evaluaciones institucionales que posibilitaron mantener los avances, corregir los errores, modificar las inconsistencias y presentar las alternativas que han mantenido viva la idea del proyecto.

Hoy se ha cumplido con una segunda fase de desarrollo del Proyecto Educativo Pedagógico Autónomo (PEPA), donde se ha consolidado la propuesta.

Es preferible trabajar en torno a un proyecto con fallas o inconvenientes, que laborar sólo con «el cumplimiento del deber».

El PEI del CEDIEL es un proyecto *autónomo*, con sus características y su propia dinámica. A la luz de la formulación clásica y técnica de otros proyectos, seguramente se sale de esos esquemas, lo cual no indica que no tenga estructura, fases de desarrollo y etapas para la implementación, ejecución y evaluación.

El proyecto, que es conocido por todos los maestros, estudiantes y padres de familia, quienes le han venido aportando, tiene las siguientes fases de desarrollo:

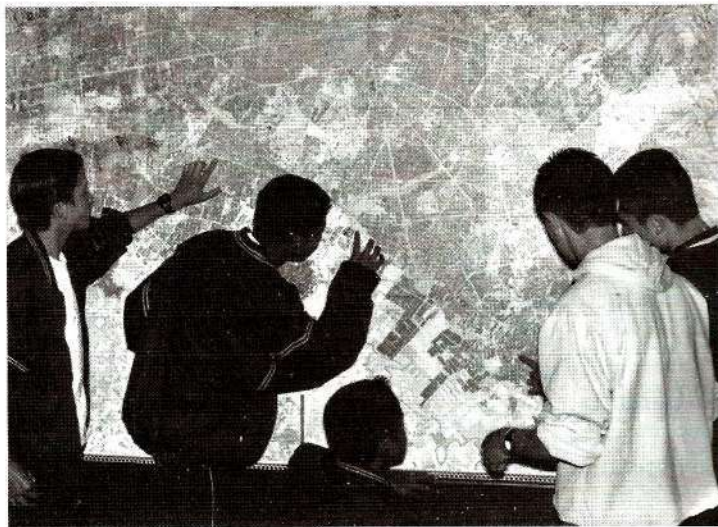
1. Intencionalidad.
2. Elaboración del diseño.
3. Preparación del PEI.
4. Fundamentación y articulación del saber.
5. Concreción.
6. Ejecución.

Como estructura totalizante, presenta los siguientes ejes programáticos:

1. Caracterización básica.
2. Fundamentos del proyecto.
3. Subproyecto Administrativo.
4. Subproyecto Pedagógico.
5. Subproyecto de Generación de Ambientes.
6. Subproyecto de Convivencia.
7. Subproyecto de Evaluación Académica.
8. Subproyecto Aprender de la Ciudad.
9. Subproyecto de Montañismo.
10. Subproyectos transversales de Democracia y Educación Sexual, Comunicación y Medio Ambiente.
11. Subproyecto de Seminario de autoformación estudiantil y profesoral.

En los diez años de desarrollo del PEI, ¿qué se ha logrado?

1. Crear la expectativa sobre la concepción filosófica, principios y fines educativos y elementos pedagógicos que toda institución debe tener.
2. Concebir una nueva visión de relaciones docentes en instancias de dirección-participación: Consejo Directivo, Académico, Colectivo Profesor, Plenaria de Direcciones, Comité de Convivencia, Consejo Estudiantil, Asamblea de Curso, Asociación de Padres.
3. Incentivar una forma diferente de administración colegial y de relaciones horizontales entre directivos, maestros, estudiantes, padres de familia y trabajadores.



4. Facilitar a nivel académico –aún con la limitación del tiempo– la estructuración de proyectos de integración y desarrollo académico que de manera progresiva se viene construyendo y practicando en la mayoría de áreas.

5. La organización de un sistema de trabajo para el mejor aprovechamiento de las sesiones de clase.

6. La asignación académica integral diferente a la de otros colegios para favorecer los desarrollos de los proyectos de área y los subproyectos establecidos.

7. La construcción del Proyecto de evaluación cualitativa conceptual y de promoción humana.

8. La conceptualización y práctica de un ambiente para la convivencia colegial y el ejercicio democrático que educa a los estudiantes en la autonomía, la libertad y la expresión del debido proceso.

9. La autoexigencia de Proyecto de Grado para la titulación de los bachilleres.

10. La práctica del Subproyecto «Aprender de la Ciudad».

11. El desarrollo del Proyecto de Montañismo e interdisciplinaridad.

El Proyecto Educativo Pedagógico Autónomo, (PEPA), como se denomina el PEI, está articulado por «El Plan Global de labor Cedeliana para el mejoramiento del nivel académico y convivencial» que armoniza los ejes básicos, los propósitos, estrategias y actividades en búsqueda de logros obtenibles para la institución y los componentes de la comunidad educativa. La academia y la convivencia son las metas que expresan la calidad en la formación de la base estudiantil hacia una «educación integral en el ejercicio de la autonomía, la libertad con responsabilidad para la vida, el saber y la democracia».

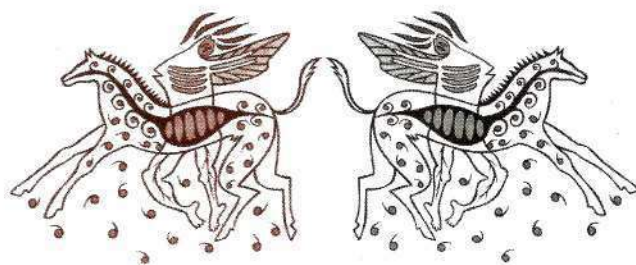
APLICACIONES DE LA AUTONOMÍA CEDELIANA

De los subproyectos y programas que se desarrollan en la institución se dan a conocer los siguientes, como una forma de compartir con los docentes colombianos, las iniciativas que un grupo de docentes de un colegio público pueden implementar en la práctica pedagógica y educativa para el mejoramiento de la calidad escolar.

PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO ACADÉMICO

Lo académico se orienta hacia la generación de proyectos de área y de aula de carácter disciplinar e interdisciplinar. A través del Proyecto Pedagógico de Área (PPA), se busca la identidad del profesor con su área y disciplina y con el proyecto global y viceversa. Dentro del PPA se pretende definir el objeto del conocimiento, la fundamentación teórica, los objetivos generales, específicos y prácticos para concretar el plan temático, la metodología y la didáctica, las formas de evaluar y propuestas de integración de área. Para resolver lo anterior se han asumido como fundamentos del ejercicio pedagógico los siguientes aspectos básicos:

- * **La investigación:** como eje básico de todo proceso curricular. Sólo desde una mirada investigativa es posible responder con efectividad a los retos contemporáneos de la institución.
- * **La interdisciplinaridad:** derivada del mismo proceso investigativo, concebida como una alternativa real de participación de y desde las diferentes disciplinas en la construcción de los saberes, con dominio de las competencias para la solución de problemas y desarrollo de los proyectos de investigación.
- * **Lo procesual:** desde lo cual resulta posible pensar las distintas acciones y estrategias, los logros y los fracasos derivados de la práctica educativa, como el resultado de un proceso, que permite tanto prospectar acciones como evaluarlas de manera continua y asumir, en consecuencia, que tanto los logros como los fracasos son parte importante del desarrollo curricular, en tanto proceso educativo.





* **La innovación:** como principio dinamizador del que hacer pedagógico donde se explicitan elementos de producción y aplicación del conocimiento para el mejoramiento educativo.

* **La autoevaluación y la coevaluación:** implementada desde la concepción de la promoción humana y académica, basada en el registro y seguimiento del avance cognitivo, de investigación y aplicación del conocimiento y, la actitud y compromiso de los alumnos de manera descriptiva en la que cuenta la opinión del alumno como la del maestro en respectivas autoevaluaciones y coevaluaciones mutuas.

Bajo esa concepción se ha tejido la propuesta curricular, el plan temático, la definición de áreas y los proyectos de investigación.

EVALUACIÓN CUALITATIVA CONCEPTUAL

A partir de la tesis central cedeliana de «Trabajar por la investigación, construcción, producción y aplicación del conocimiento» se estructura el enfoque de evaluación considerado como parte del acto pedagógico, en tanto evento procesal y permanente.

Las diversas formas de evaluación acordadas entre maestros y estudiantes se realizan dentro del contexto general de trabajo y nunca de manera aislada; ello para permitir la mejor de las relaciones del estudiante con el saber y el conocimiento.

REGISTRO EVALUATIVO

La evaluación en el Centro Educativo Distrital El Libertador tiene un carácter de autoevaluación realizada por el estudiante, y de coevaluación efectuada por el docente.

Son cuatro las dimensiones que se evalúan y registran para identificar qué saben los alumnos al final de cada período y del mismo año escolar. Son ellas:

1. Cognitiva conceptual.
2. Investigativa.
3. De producción y aplicación, y
4. Actitudes y valores.

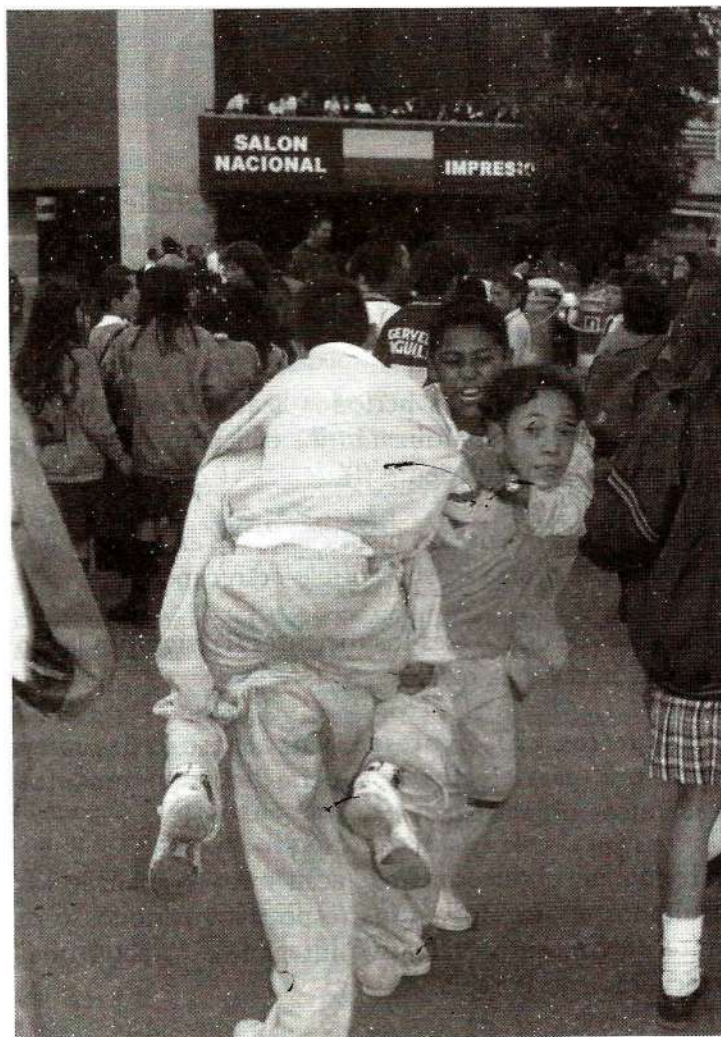
1. Cognitiva conceptual: tiene en cuenta los niveles de aprobación y aprehensión del conocimiento. Qué aprendió. Cómo estructuró conceptos. Qué le significó los temas vistos o estudiados. Qué transformó de los conceptos, enfoques o tesis iniciales.

2. Investigativa: qué saberes son aprehendidos mediante el uso de la investigación con realización de proyectos, trabajos, ensayos, experimentos, talleres, salidas de campo. Es el proceso de indagación con demostración y sustentación.

3. Producción y aplicación: lo más importante del saber, conocer y obtener conocimientos es la posibilidad de aplicarlos en la resolución de situaciones cotidianas, técnicas y científicas. Son los desempeños de conocimientos adquiridos en las diferentes áreas específicas.

4. Actitudes y valores: cada disciplina o área académica despierta un interés por conocerla o asumirla, para lo cual se requiere de disposición y compromiso personal o grupal tanto en lo que se le facilita como en lo que se le dificulta.

Nota: El sistema de competencias se viene explorando de manera global en todas las dimensiones.



Posibilidades	1er. Período	2º. Período	3er. Período	Igual	Eva. Final
1	E	E	E	=	E
2	E	E	B	=	B
3	E	E	I	=	EPT
4	E	B	I	=	EPT
5	E	B	B	=	B
6	B	B	B	=	B
7	B	B	I	=	EPT
8	I	I	I	=	I
9	E	I	I	=	I
10	B	I	I	=	I

VALORACIÓN ACADÉMICA

Para cada período y al final del año académico, se consigna literalmente un juicio de valor expresado en:

EXCELENTE

BIEN

INSUFICIENTE

Excelente: significa la superación y aprobación de las áreas respectivas.

Bien: cuando se obtienen los requerimientos académicos con algunas limitaciones.

Insuficiente: es una valoración que refleja la no obtención de los requerimientos académicos definidos al inicio del año escolar.

Observaciones al sistema de evaluación:

1. En cada uno de los periodos académicos y en los resultados finales se utilizarán los conceptos: Excelente (E), Bien (B), e Insuficiente (I).

2. Cuando se presente un Insuficiente (I), en los períodos trimestrales, el área es susceptible de recuperación.

3. En casos de dos o tres Insuficientes (I), significa la No aprobación del área o áreas.

4. Las letras EPT, expresan: Encuentro Pedagógico Trimestral, para efectos de superar los requerimientos académicos no alcanzados.

5. Terminado el tercer período académico se analizan los resultados alcanzados en los respectivos períodos y se emite un concepto evaluativo integral de carácter final de acuerdo con la tabla.

PROMOCIÓN Y REPROBACIÓN DE ESTUDIANTES

PROMOCIÓN:

Al finalizar el año escolar, se promueven los estudiantes de acuerdo con los siguientes criterios:

- Quienes cumplan con todos los requerimientos académicos y convivenciales definidos en cada una de las áreas con juicio de valor *Excelente* y *Bien*.

- Quienes no alcanzaran los niveles de exigencia académica en una o dos áreas y, una vez realizados los encuentros pedagógicos correspondientes, demuestren su respectiva superación.

REPROBACIÓN:

- Los alumnos que hayan dejado de asistir a las actividades pedagógicas programadas en el plan de estudios para un determinado grado por períodos, que acumulados resulten superiores a la cuarta parte del tiempo total previsto. (Art. 53 del Decreto 1860/94) - Para todos los grados, los estudiantes que no superen los encuentros pedagógicos, producto de su insuficiente rendimiento académico.

- De igual manera, quienes al finalizar el año académico no aprueben tres o más materias.

COMITÉS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN:

El anterior proceso está dirigido por los Comités de Evaluación y Promoción, conformados por profesores, estudiantes y padres de familia del respectivo nivel, quienes actuarán bajo la filosofía de Promoción Humana.

¹ Cediellibertador18@redp.edu.co
<http://órbita.starmedia.com/~cediel4/index.html>
 Junihe@hotmail.com

El Libertador: calle 32 Sur N° 24B-20 Teléfono: 2023533, Bogotá, Colombia

El XVIII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores frente a las políticas educativas



En el marco del XVIII Congreso de Fecode, realizado en Santa Marta durante los días comprendidos entre el 26 y el 30 de marzo del presente año, la Comisión III del mismo abordó el estudio y el análisis de la política educativa oficial y de sus implicaciones para la educación pública y para los maestros. En el trabajo de dicha comisión resultaron fundamentales los aportes elaborados por el equipo nacional del Ceid, los cuales fueron enriquecidos y adoptados por la reunión nacional de los Ceid regionales, realizada con antelación al Congreso.

Como resultado de su labor, la Comisión llevó a la plenaria propuestas para la determinación de criterios orientados a la reconstitución del Movimiento Pedagógico del magisterio colombiano y a la reorganización y reestructuración de los Ceid regionales, en aras de dotarlos de la centralización y flexibilidad necesarias para que puedan contribuir eficazmente al desarrollo del primero.

Así mismo, planteó proyectos para una resolución de denuncia y condena a la política educativa del actual gobierno, señalando su naturaleza proimperialista y antipopular; de rechazo a la nueva versión de la evaluación de docentes planteada por el gobierno, por considerar que con la argucia de evaluar un perfil ideal de docente, impone los criterios educativos y pedagógicos oficiales, violentando la autonomía escolar; de repudio a la evaluación por competencias practicada por el Icfes y por la Secretaría de Educación de varias capitales, debido a que su carácter abstruso e

insidioso, fuerza a las instituciones educativas a amoldarse a la visión educativa que pretende imponer el Estado, afecta irresponsablemente a los estudiantes al momento de definir su ingreso a la universidad y tiende, perversamente, a desacreditar la educación pública; y finalmente, propuso la desobediencia civil del magisterio contra la Resolución 144, que busca entronizar, sin concertación con los educadores, los particulares criterios del gobierno sobre calendario académico, vacaciones y capacitación de los docentes.

Estas propuestas fueron adaptadas por abrumadora mayoría, convirtiéndose en conclusiones del Congreso, y dotando a la Federación de orientaciones fundamentales para enfrentar con claridad y con posibilidades de éxito, el embate neoliberal en el campo educativo.

Las demás comisiones dieron cuenta de la situación política nacional; del panorama laboral y prestacional del magisterio; de los aspectos organizativos de Fecode, así como de sus condiciones financieras. Cada una de ellas, en su campo específico, contribuyó con la definición de elementos esenciales para la política y la táctica de Fecode, en la actual etapa. Finalmente, el Congreso determinó realizar la elección del próximo Comité Ejecutivo en la primera quincena del mes de octubre del año en curso.





Tercera Cumbre de Las Américas: la educación en la línea neoliberal



Movilización nacional del magisterio colombiano contra el Acto Legislativo 012

La retórica de los gobernantes del continente americano (exceptuando a Cuba, que no pertenece a esa cohorte, y Venezuela, que no suscribió la declaración final), se mantiene incólume bajo el plan-teamiento único del dogma de fe en la globalización, tal como quedó consignado en los documentos de la Tercera Cumbre de las Américas, reunida en Quebec, Canadá, los días 20 al 22 de abril de 2001.

Con el mando del nuevo gobierno de los Estados Unidos, los mandatarios del continente repitieron la retórica sobre la democracia y el libre mercado, todo con el propósito de acelerar la puesta en marcha del Alca (Área de Libre Comercio de América) y de introducir en los discursos algunos elementos que permitieran difundir ante los medios de comunicación, que las dirigencias estatales están preocupadas con el problema de la pobreza, los derechos humanos y la educación.

Como siguiendo el libreto, se mantiene el criterio de que salvo el mercado, lo demás viene por añadidura. De esta manera, asumen que si las reglas de libre comercio funcionan, habrá más inversión, más producción y más comercio, con lo cual habrá más recursos para atender las demandas sociales, lo que a su vez redundaría en la legitimidad de los gobiernos, los cuales a su vez no requerirían de violar los derechos humanos para sostenerse en el poder. Lo que siempre ocultan es que la lógica del mercado está al servicio de los más poderosos.

Por eso, recalcan que la perspectiva feliz del libre mercado depende también de "una ciudadanía educada y de una fuerza laboral capacitada", para lo cual se proponen "mejorar el acceso a una educación de calidad a través de la capacitación de los docentes, la educación de los valores cívicos y el uso de las tecnologías de la información tanto

en nuestras aulas como en la evaluación del progreso para el logro de estos objetivos".

Desde esa cumbre tan alta, visualizan la perspectiva para la educación: reeducar a los docentes para ponerlos al día con la era neoliberal, fomentar el respeto a sus sacrosantas normas y controlar a través de la evaluación el curso del despliegue de esta estrategia.

Pero, a tiempo con esa cumbre, se reunieron y manifestaron intereses populares, a través de movilizaciones y enfrentamientos con la guardia de los mandatarios. Las imágenes de las protestas permiten ver, mediante la intervención de los medios, lo que a nuestro lado se vive: que la gente se organiza, se une y lucha contra la ofensiva neoliberal.



Los estudiantes, desplazados por la Secretaría de Educación Distrital

Por culpa del desequilibrio entre la demanda de cupos escolares y la capacidad locativa no sólo en Bogotá sino a lo largo del país, centenares de niños, niñas y adolescentes, se ven obligados a reducir su jornada de descanso (sueño) en dos horas, exponerse a ser víctimas

de la violencia de la delincuencia común y de la violencia sexual. Y someterse a tortuosas y largas travesías por tan convulsionada ciudad para poder cumplir un anhelado sueño y un legítimo derecho, el de la educación, así sea en instituciones educativas totalmente alejadas de su entorno vecindario y comunitario y de sus idiosincrasias propias de las zonas periféricas.

Éste es el resultado del escaso cubrimiento y cumplimiento por parte del Estado, en la construcción no sólo de aulas escolares sino en el suministrar los recursos mínimos a la ya empobrecida educación pública en la cual se benefician los hijos de los desprotegidos por el Estado.

Lo anterior configura un nuevo fenómeno social que bien puede llamarse *desplazamiento estudiantil*, producido por el mismo Estado, que poco se diferencia del desplazamiento a causa de la violencia política que vive el país a lo largo de su geografía.

Como si lo anterior fuera poco, el desplazamiento estudiantil de las zonas periféricas de Bogotá, de niños, niñas y adolescentes, atenta no sólo contra las condiciones de vida de las comunidades, sino que se constituye en atropellos a la autonomía y organización de cada institución educativa porque posibilita que gerentes de Cadeles ajenos a estas comunidades tengan injerencia en la organización de las mismas que acogen a dicha población estudiantil.

Como solución salomónica y en una acción demagógica, la secretaría de Educación ha suministrado un transporte a la *población estudiantil desplazada* y damnificada por falta de cupos escolares. Dicha "solución" de transporte la ha plasmado en la resolución 420 del 16 de febrero de 2000, acción de beneficencia que se queda corta en un acto discriminatorio, ya que este servicio de transporte es brindado sólo hasta 9° grado, dejando a la suerte de poder cumplir con la jornada escolar a los estudiantes de 10° y 11° grados.

Los neoliberales, con tal de imponer una racionalización a ultranza en las necesidades básicas de salud y educación, hacen lo que sea pisoteando la dignidad de las gentes más desfavorecidas en nuestro país.

Es así como el recorte del gasto público tiene varias caras, varios escenarios y un sinnúmero de modalidades para responder a tan sangrientos propósitos: se recortan los empleos de los sectores más necesitados, se recortan los recursos para financiar la salud y la educación a la par que crecen la corrupción, las nóminas paralelas que pagan favores políticos, y la inversión para el aparato militar como garantía de silenciamiento al descontento



Audiencia pública en la Plaza de Bolívar contra el Acto Legislativo 012

producido por la miseria que impone el neoliberalismo en nuestro país y en América Latina.

En una práctica de militancia neoliberal la administración distrital del sector educativo en cabeza de la señora Cecilia María Vélez viene contribuyendo cada día a que la prestación del servicio educativo tenga menos calidad para poder tener razones y continuar desprestigiando la educación pública. Hoy las instituciones educativas sufren un recorte sustancial en el personal de apoyo, lo cual les impide que los Proyectos Educativos Institucionales se desarrollen conforme se han concebido en cada institución; el personal administrativo y de celaduría se ha venido recortando a tal punto que la seguridad de dichas instituciones queda en manos de la delincuencia común; el personal de aseo en los últimos años se ha venido brindando con empresas que han jugado a la contratitis de la Secretaría en mención, dejando a las instituciones educativas en medio de la mugre los fines de semana, ya que estos servicios son cubiertos con contratos insuficientes y leoninos para los propios trabajadores.

La educación pública superará la pobreza cuando no sólo tengamos más recursos para ejercer nuestra labor pedagógica sino en la medida en que sea un servicio ofrecido sin discriminación, sin segregación alguna, para todos los niños, niñas y adolescentes que estén en edad de beneficiarse de este derecho sagrado como es la educación.

Libros y Reseñas

Barcos, globos y videos en el aula

Barcos, globos y videos en el aula.

Rosebery, Ann; Warren, Beth (Comp.). *Enseñar ciencia como indagación*. Gedisa Editorial. Biblioteca de Educación. Didáctica Especial, 2000, 192 págs.

El estado de la educación en Colombia, hoy día, es motivo permanente de acción y reflexión, desde diferentes ámbitos y enfoques.

Por una parte, un gobierno que actúa en contravía de los acuerdos y desarrollos logrados a partir de la implementación de la Ley General de Educación en los campos administrativo, académico y económico, por cumplir condiciones impuestas por organismos internacionales.

De otra parte, un magisterio que, además de su gestión educativa, tiene que asumir la defensa del derecho a la educación. Que si bien contribuye a una formación cívica de los futuros ciudadanos así como de los padres de familia, genera traumatismos en el desarrollo de sus actividades y horarios cotidianos en el aula.

A esto le podemos añadir la preocupación de diversos sectores de la sociedad por los resultados de evaluaciones que pretenden medir la calidad de la educación pública.

En este contexto, escenario de diversas propuestas pedagógicas y didácticas, se viene debatiendo acerca de la importancia de la enseñanza de las ciencias naturales como meta fundamental de la escuela del Siglo XXI. Es inaplazable la definición de horizontes y estrategias con las cuales enfrentar los retos de la educación frente a la "naciente sociedad del conocimiento".

Hacia 1991 y en medio de un movimiento de reforma en la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática, un grupo de profesores de escuelas públicas de Massachusetts, EE.UU., iniciaron un proyecto que integraba la indagación en la ciencia y la investigación desarrollada en el aula con el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes en el área de ciencias. El proyecto denominado "Estudio de casos de construcción del sentido en ciencias documentado en videos" fue realizado en colaboración entre docentes, investigadores en educación y científicos.

Este libro recoge algunos informes de las experiencias de los docentes y de otros profesionales vinculados al proyecto.

Las preguntas que guiaron el desarrollo del mismo, fueron las siguientes:

•¿Cómo nosotros—adultos y niños— nos explicamos los fenómenos científicos?

•¿Cómo se relaciona nuestra forma de conocer con la de la ciencia?

•¿De qué manera recursos tales como los textos, las herramientas, los materiales, las actividades y la conversación sostienen nuestra actividad de comprensión?

•¿Qué descubren los docentes al analizar las ideas de sus alumnos en el área de ciencias?

•¿Cómo utilizan los docentes sus experiencias tratando de comprender las ciencias y el pensamiento de sus estu-

diantes para plasmar su enseñanza en el aula?

Dicen los autores:

"El núcleo del proyecto fue un seminario de desarrollo profesional. A lo largo de cuatro años, catorce docentes de la escuela elemental y media se incorporaron a un grupo de siete investigadores y científicos de la educación que desarrollaban un seminario. En el transcurso del año escolar, nos reunimos durante dos horas cada quince días al cabo de la jornada escolar y en verano, durante dos semanas, la jornada completa. Nos referíamos a nuestras reuniones con el término seminario



Ann S. Rosebery
Beth Warren
compiladoras

Barcos, globos y videos
en el aula

Enseñar ciencias
como indagación

Didáctica especial

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

gedisa
editorial



en lugar del más convencional de taller porque considerábamos que la palabra seminario expresaba mejor nuestra intención de estudiar con profundidad una serie de interrogantes o de temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia, y de realizar investigaciones en el aula.

En el seminario dividimos nuestro trabajo por partes aproximadamente iguales entre la indagación en ciencias y la relativa a la enseñanza y el aprendizaje. Aunque iniciamos estas dos modalidades de investigación en forma separada, con un predominio de la investigación científica durante el primer año, en la práctica ambos se fueron combinando a medida que

avanzábamos en nuestra experiencia”.

Este proyecto se articuló en torno a cuatro ejes transversales:

1. La indagación en la ciencia.
2. La ciencia como modo de aprendizaje.
3. Discutir ciencias.
4. Indagaciones en el aula: los datos como herramienta para la reflexión sostenida.

Este libro está estructurado en dos partes:

- La indagación en las ciencias.
- La indagación en el aula.

Utilizando la metodología de “Estudio de casos”, recoge los informes sobre las diversas experiencias realizadas a lo largo del proyecto.

Una visión de la investigación como práctica profesio-

sional en la cual los maestros articulan las relaciones entre su propio aprendizaje en las ciencias y acerca de ellas, por un lado, y la búsqueda de respuestas a sus preguntas sobre el aprendizaje de las ciencias por parte de los niños, por otra.

En primer lugar, las preguntas de los maestros sobre los fenómenos científicos cumplen una función fundamental en su experiencia de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de ser cruciales, las preguntas no siempre surgen fácilmente.

En segundo lugar, la importancia de crear un ambiente rico en recursos para la investigación científica, que toma seriamente a la ciencia como un proceso activo de construcción de conocimiento.

En tercer lugar, hablar de ciencia sobre la base de las experiencias propias en las ciencias es un modo invaluable de aprendizaje de conocimientos científicos.

Finalmente, a través de la investigación continua en las ciencias, los maestros comprenden lo que están estudiando. Esta comprensión incluye las explicaciones, teorías, ideas, prácticas y preguntas que constituyen el conocimiento de un dominio científico en particular.

Considero que este libro aporta, desde el ámbito del constructivismo y la metacognición, elementos para el debate acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en nuestro país.

MAURICIO CONTRERAS



TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

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

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

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

Metodología del trabajo científico

Severino, Antônio Joaquím.
Metodología del trabajo científico, Aula Abierta, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2000, 174 págs.
Traducción y adaptación: Roberto Pinzón.

Que uno de los desafíos de la educación sea el cuestionamiento del significado mismo del proyecto político y social para la población del país, no debe parecernos extraño. Lo que sí extraña, al lector, son dos hechos en apariencia distintos:

1. Que esta afirmación sea uno de los fundamentos de un libro técnico como el que estamos reseñando: *Metodología del trabajo científico*, del autor y profesor brasileño Antônio Joaquim Severino.

2. Que en gran cantidad de publicaciones colombianas cuyo tema es la educación, esta preocupación brille por su ausencia.

Quiero destacar lo anterior como un elemento que permite abordar la lectura de este libro, *Metodología del trabajo científico*, desde un enfoque holístico.

Así, está planteado como una iniciación metodológica, como una propedéutica, para que los estudiantes que comienzan a asistir a la universidad se familiaricen con el trabajo científico. Esta expresión es asumida en dos sentidos: uno, "el conjunto de procesos de estudio, de investigación y reflexión que caracterizan la vida intelectual del universitario" y dos, en sentido técnico, la monografía científica como texto que da cuenta de los resultados de

una investigación en un área determinada.

Así pues, este libro pretende inducir a los estudiantes "a adquirir hábitos de estudio que les posibiliten el desarrollo de una vida intelectual y sistematizada dotándolos de los instrumentos técnicos necesarios". Estos instrumentos son de carácter técnico, lógico y conceptual. Están presentados de manera coherente, práctica y con un lenguaje riguroso y sencillo.

El primer capítulo presenta orientaciones que le suministran al alumno una visión global sobre cómo organizar su vida de estudios en la universidad. También llama la atención sobre la importancia de adoptar el hábito de utilizar revistas, bibliografías y diccionarios especializados, compaginando el estudio en el aula con el estudio personal.

El segundo capítulo trata de la lectura de documentación referida al proceso de estudio general.

Un siguiente paso es la lectura analítica, que permite profundizar en el estudio científico. El tercer capítulo trata de cómo abordar el análisis y la interpretación de textos así como la preparación de seminarios, elaboración de relatorías, de guías de estudio, de reseñas y de resúmenes.

El cuarto capítulo presenta sugerencias para la preparación, elaboración y ejecución de un seminario, entendido como un método de estudio en grupo y como una actividad que es específica de los cursos universitarios.

El quinto capítulo trata detalladamente de la elaboración de una monografía

científica. Presenta las etapas de elaboración, los aspectos técnicos de la redacción y las diferentes formas de presentación de los trabajos científicos.

Para garantizar a los usuarios una iniciación en el manejo de los recursos electrónicos, el capítulo seis presenta algunas pautas relativas al acceso a Internet y a las demás facilidades de la informática y la multimedia, incluyendo orientaciones para el registro documental de los datos obtenidos por esta vía.

Considerando que los trabajos exigidos en los cursos de posgrado merecen una referencia particular, el autor trata en el capítulo siete temas como la calidad y formas de los trabajos exigidos, los procesos de orientación, el proyecto de investigación, las actividades científicas extraacadémicas, entre otros.

Finalmente, el capítulo ocho aborda los aspectos lógicos del pensamiento humano que actúan como estructura lógica subyacente al discurso lingüístico.

Es pertinente destacar la preocupación política que se manifiesta en este libro y la

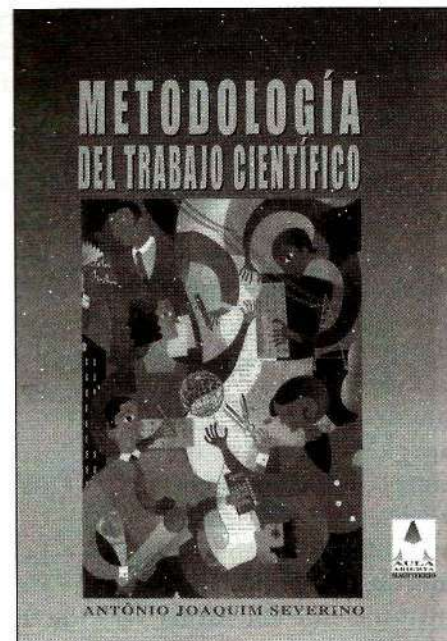
conjugación que el autor logra entre ésta y la práctica propuesta en él.

Dice el autor:

"El proyecto educativo es, pues, necesariamente, un proyecto político, y presupone necesariamente un proyecto antropológico. Es por esto que no bastará que la universidad dé capacitación científica y formación política si no inserta estas dos dimensiones dentro de una dimensión más vasta, que es la de la construcción del sentido mismo de la existencia histórica de la nación. En términos mucho más concretos, esto significa que a la educación le corresponde, en último análisis, la construcción de la identidad auténtica del hombre".

"Ahora bien, ante asuntos de esta envergadura, los aspectos didácticos de la enseñanza parecen perder mucha de su importancia. Pues es en este contexto donde se debe valorar el lugar de la metodología como propedéutica didáctica (...)" pues ésta "tiene también un significado eminentemente político".

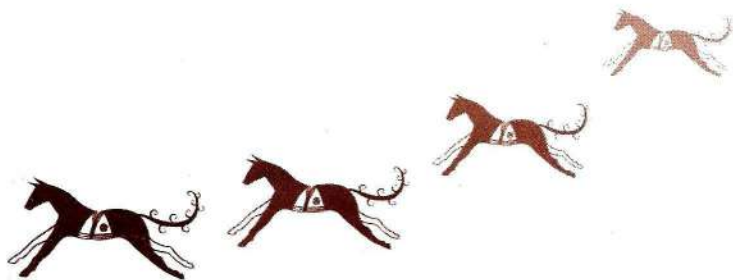
MAURICIO CONTRERAS
HERNÁNDEZ





Germán Rodríguez Pineda

Es profesor del Colegio Departamental de Bachillerato Femenino de la ciudad de Villavicencio. Licenciado en ciencias de la educación con énfasis en idiomas, de la Universidad Pedagógica Nacional. También se desempeña como profesor de la Universidad de los Llanos.



EL VILLORRIO CIERTO

Caía la tarde en el villorrio cruento, cuento
que hubo muchas muertes en el villorrio, icierto!
Son todas de gestantes, niños, gentes recias,
que saben sólo laborar sin reticencias.
Inculpan al juez, al político, al villano
que han hecho del villorrio, icierto!
una serie de tumbas de cemento.
Se quedan nuestras gentes, se van las efemérides
resucitan del cemento, caen los inculpos.
La letra se aferró al libro, la promesa al corazón
las dos volaron porque les faltó pantalón.

DODECÁLOGO INTRASUNTO

Mientras unos van los otros vienen, los del medio se detienen,
unos nacen, otros mueren, los del medio quienes pacen,
unos duermen, otros velan, los del medio ya fornican,
unos hablan otros callan, los del medio sólo escuchan,
unos haraganean otros laboran, los del medio ellos roban,
unos ayunan otros comen, los del medio ¡qué señores!
unos no lo hacen, otros bailan, los del medio ¡qué bocazas!
unos demuelen otros edifican, los del medio piedras tiran,
unos ríen otros lloran, los del medio por el ojo ciego...
unos buscan otros refunden, los del medio a mí que me esculquen
unos obedecen otros mandan, los del medio eso es pa' tontos,
unos enseñan otros aprenden, los del medio ¿qué pretenden?

COSAS SIMPLES

Esperando las palmas y los vinos
nos quedamos los dos como vinimos
añorando lo que perdimos,
hemos arañado del olvido los recuerdos.
Y en la espelunca torva dando tumbos
enbestimos el meridián sin rumbo.
Tan simple como nacer de tedio,
tan simple como morir por accidente.





CADA PUEBLO

Cada patio de mi pueblo tiene una historia como la historia **del mundo** siempre redonda pulsando los latidos del magma borbotante. /
 Y si una flor nace al amanecer y un deseo se gesta en el **rosicler**, un **lucero** fenece al atardecer. /
 Cada calle de mi pueblo tiene una piedra de escarnio donde **más de cuatro** han escupido en noches de feria y vaivén de copas, queriendo dejar su cálido hálito semental y respirando **a cambio** el hielo del mortal.
 Cada cuadra de mi pueblo tiene una viuda que reza el **rosario en mes de mayo** ojeando un viejo misal de cerulario.
 Cada esquina, cada puerta, cada farol apagado, cada aldaba, **cada toldo al ventorrillo**.



RIMA A LA FUERZA

El boga bogavante pesca las alosas **en la laguna** navegante,
 el chino chillando espera muy **campante con la mano** por delante,
 mama hacia la mana con múcura **en la nuca** a traer l'agua ondeante,
 el sol ya por la tarde se acuesta **quietecito y la luna** expectante,
 el sol ya de mañana se levanta **tardecito y la luna** dormilante,
 el pobre mendigante alarga su mano **al viajero** caminante,
 el viajero caminante alarga su lengua **el pobre mendigante**,
 y moneda va siempre al'ingente **arca del señor** prepotente.



PEROGRULLADAS

La prebenda recia que le dieron al pobre Justo
 fue una tremenda fusta ante la concurrencia.
 Porque decía lo que había visto,
 porque escuchó semejantes dichos,
 porque negaba las sombras en la pared...
 ¿Por qué diría mentiras de tal jaez?

EXHUMA

Un dos tres, maten a ese
 dos tres cuatro, traigan al otro
 tres cuatro cinco, bravo bribones
 éste es el quinto
 cuatro cinco seis, ya van los diez.

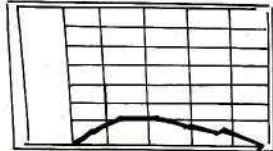
COLEGIO COMERCIAL DEL ESTADO

RECTOR GERENTE

AH, CARAY...

NOS TOCARÁ VENDER NUESTRO MEJOR ALUMNO A UN COLEGIO QUE ESTÉ MALLO DE PUNTAJE EN EL ICES...

INDICADORES ECONÓMICOS



KEKAR



KEKAR

¿Y SI TE DEJO EN LIBERTAD CONDICIONAL?

CÁTEDRA

¡ESTO PDA!

KEKAR

ES QUE EN ROCOMBIA QUIEREN ESTABLECER LA NOVEDAD DEL ANTIGUO CURRÍCULO...

MINEDUCACIONAL

KEKAR

Nueva colección

Colección Seminarium

Dirigido por los doctores Mario Díaz Villa y Nelson López Jiménez
Los temas actuales de la Educación al más alto nivel científico

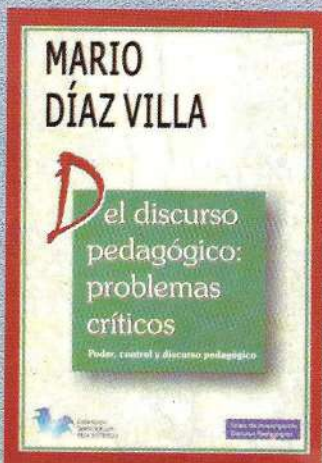
Titulos publicados:

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULO



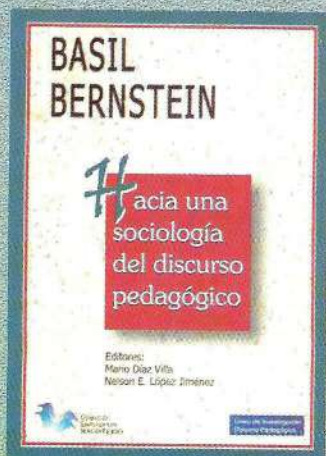
El modelo curricular expuesto en este libro se centra en el aprendizaje y supone debilitar procesos de transmisión y de instrucción vigentes.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DISCURSO PEDAGÓGICO



Los planteamientos de este libro aproximan al lector a los principios que constituyen una orientación conceptual sobre la pedagogía inspirada en los desarrollos teóricos de Bernstein.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DISCURSO PEDAGÓGICO



En este texto el lector encontrará una reconceptualización de los problemas del discurso, la diferencia y la identidad que cruzan los contextos pedagógicos y los sistemas institucionales.

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO



Solicítelos en las principales librerías del país, a nuestros distribuidores, o en nuestra librería:

CRA. 30 No. 40A-52 TELS.: 269 21 26 - 269 22 21 - 269 79 82 e-mail:

coopera2@latino.net.co

Visite nuestra Librería

