

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



El Estatuto de la profesión docente

- La movilización para la construcción de un estatuto docente
- Normas para la profesión docente en Chile
- Reformas laborales educativas en América Latina



33

Heriberto Álvarez Bustos

Correo electrónico: heribertoalbus@yahoo.com.
Movilización docente
Colombia
Estatuto Docente
Decreto 1278 de 2002
FECODE

56

Jenny Assaél Budnik

Correo electrónico: jennyassael@gmail.com
Chile
Normativas docentes
Incentivos
Rendición de cuentas

71

Omer Calderón

Correo electrónico: ocalder@udistrital.edu.co.
Privatización de la educación pública
Apropiación privada de recursos públicos

16

CEID FECODE

Fundamentos políticos y pedagógicos para el estatuto de la profesión docente.
Dignificación de la profesión docente
FECODE

20

Sergio De Zubiría

Correo electrónico: sergiodezubiria@gmail.com.
Ethos del maestro
Formación docente
Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo

46

Juan Felipe Garcés

Correo electrónico: fegarces@gmail.com.
Pedagogía
Profesión docente
Regulación profesión docente
Colombia

63

Julián Gindin

Correo electrónico: julian_gindin@hotmail.com
Estatutos docentes
Relaciones laborales
Bilateralidad
América Latina

27

Alberto Martínez Boom

Correo electrónico: almarboom@yahoo.com;
aulamundo@yahoo.com
Discursos
Profesionalización
Formación docente

33

María Cristina Martínez

Correo electrónico: tauro2008@gmail.com
Movilización docente
Colombia
Estatuto Docente
Decreto 1278 de 2002
FECODE

76

María Yaned Morales Benítez

Correo electrónico: mayamo76@hotmail.com
Evaluación pedagógica
Decreto 1290 de 2009
Decreto 2355 de 24 de junio de 2009

46

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Correo electrónico: diegomudante@hotmail.com.
Pedagogía
Profesión docente
Regulación profesión docente
Colombia

41

Senén Niño

Correo electrónico: presidencia@fencode.edu.co
Profesión docente
Colombia

56

Jorge Pavez Urrutia

Correo electrónico: jorgepavez23@gmail.com.
Chile
Normativas docentes
Incentivos
Rendición de cuentas

76

José Hidalgo Restrepo Bermeo

Correo electrónico: josehires@gmail.com
Evaluación pedagógica
Decreto 1290 de 2009
Decreto 2355 de 24 de junio de 2009

46

Andrés Klaus Runge Peña

Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co
Pedagogía
Profesión docente
Regulación profesión docente
Colombia

67

Ritva Semi

Correo electrónico: ritva.semi@oaj.fi
Finlandia
Profesión docente
Calidad de la educación
Cobertura de la educación

41

Alfonso Tamayo

Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com
Profesión docente
Colombia

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

DEBATE

- 10 La profesión y la carrera docente: evaluación y ascensos

TEMA CENTRAL:

EL ESTATUTO Y LA PROFESIÓN DOCENTE

- 16 Fundamentos políticos y pedagógicos para el estatuto de la profesión docente

CEID FECODE

- 20 El ethos del maestro, formación docente y proyecto alternativo

Sergio De Zúbiría Samper

- 27 Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función?

Alberto Martínez Boom

- 33 Movilización para la construcción de un Estatuto Docente Único: pistas para un balance

María Cristina Martínez Pineda

Heriberto Álvarez Bustos

- 41 Presente y futuro de la profesión docente en Colombia

Alfonso Tamayo Valencia

Senén Niño Avendaño

- 46 La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente

Andrés Klaus Runge Peña

Juan Felipe Garcés Gómez

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

INTERNACIONAL

- 56 Normas del ejercicio docente en Chile: de la protección y especificidad profesional a la flexibilización total de la docencia

Jenny Assaél Budnik

Jorge Pavez Urrutia

- 63 Contra los trabajadores, sin los trabajadores, con los trabajadores. Reformas laborales en el área educativa

Julián Gindin

- 67 Finlandia, ¿Por qué tiene el primer puesto en educación?

Ritva Semi

ACTUALIDAD

- 71 Privatización sin desestatización de la educación pública

Ómer Calderón

- 76 La evaluación pedagógica a partir del enfoque de la formación integral del sujeto

María Yaned Morales Benítez

José Hidalgo Restrepo Bermeo

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA

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

Septiembre de 2010 No. 88 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

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

EDITORA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Archivo Prensa Fecode

María Eugenia Romero

Veikko Somerpuro (Finlandia)

Jenny Assaél (Chile).

Fotografía de Portada N° 88: Archivo Prensa Fecode

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A N° 34 - 36
Teléfonos: 338 1711- 245 8155
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

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

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

¿Por qué un nuevo Estatuto Docente?

El primer punto del Pliego de Peticiones que entregaremos el próximo abril de 2011, será la conformación de la Comisión de Estatuto Docente integrada por el Ministerio de Educación, el Congreso de la República y FECODE para que de común acuerdo revise y concerte el proyecto de ley que dará vida a lo que tanto deseamos todos los educadores colombianos: el Estatuto Único de la Profesión Docente; ese propósito lo alcanzaremos si nos disponemos a dar la más grande batalla de los últimos tiempos.

La década de los años setenta fue el período de la adolescencia y juventud de muchos de nosotros los maestros denominados antiguos; en aquel entonces conocimos de las grandes batallas libradas por el magisterio contra la imposición de normas que se denominaron desde ese entonces Estatutos Docentes como el Decreto 223 de 1972, expedido por el entonces Ministro de Educación, Luis Carlos Galán Sarmiento, o el Decreto 128 de 1977 mediante el cual el gobierno de Alfonso López Michelsen nos declaró funcionarios de libre nombramiento y remoción.

La capacidad de convocatoria y lucha de la Federación ya había sido probada en la histórica *Marcha del Hambre* -realizada en 1966 de Santa Marta a Bogotá- que conquistó el Situado Fiscal; de tal suerte que el ánimo y temple de los maestros permitieron derrotar rotundamente las agresiones laborales, incluso con un Paro Cívico Nacional, el único que se ha realizado, como el de septiembre de 1977. Esta grandiosa movilización nacional dejó como resultado la firma de un acta de compromiso mediante la cual el gobierno se comprometió a no aplicar el Decreto 128 y a iniciar el diálogo para la expedición de un nuevo estatuto docente concertado con FECODE.

Se da entonces el inicio de un interesante proceso de concertación y lucha medida; por un lado la Federación construyó colectivamente un proyecto de ley que fue llevado a la Mesa de Negociación; las diferentes tendencias políticas entendieron la importancia del momento, y aportaron decididamente a la conquista del Decreto Ley 2277 de 1979; vale decir, que no todo lo buscado por el magisterio quedó consignado en el texto aprobado, faltó conquistar los derechos sindicales: la huelga, firma de Convención Colectiva de Trabajo; los derechos políticos de elegir y ser elegido. De todas formas la expedición del estatuto docente significó un importante avance en asuntos profesionales y de

carrera docente como la estabilidad laboral, el escalafón y el debido proceso, garantías sindicales como las comisiones y permisos.

Doce años después de expedido el Decreto 2277 de 1979, es promulgada la nueva Constitución de Colombia (1991) que marcó un cambio significativo en al menos dos elementos de gran importancia para la carrera docente; en primer lugar todos los cargos públicos son cobijados por la carrera administrativa y quedaron bajo la administración y vigilancia de la Comisión Nacional del Servicio Civil y en segundo lugar la estabilidad laboral quedó supeditada a los resultados satisfactorios de la Evaluación de Desempeño.

Al amparo del fatídico Acto Legislativo 01 de 2001 y su agresiva Ley 715 del mismo año el gobierno unilateralmente expide el Decreto 1278 de 2002 mal llamado *Estatuto de la profesionalización docente*, que se aplica al magisterio nombrado a partir de 17 de Junio de 2002, norma que le ha significado al magisterio recorte de derechos y extremas y precarias condiciones de trabajo tales como: inestabilidad laboral, concursos amañados y anti-técnicos para ingreso, nombramientos en período de prueba, Evaluación de Desempeño, escalafón segmentado que no estimula la producción académica ni el estudio, evaluación de competencias cada seis años para evitar los ascensos, imposición de salarios pírricos, incompatibilidad salario-pensión; medidas que lejos de dignificar la profesión docente como lo ordena el Art. 68 de la Constitución la convierten en una opción laboral de segunda categoría para los jóvenes universitarios. Si a lo anterior se suma la medida desprofesionalizante de permitir el acceso de profesionales universitarios sin formación pedagógica a la labor docente, definitivamente queda comprometido el futuro de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores, y lo más grave, se afecta la calidad de la educación .

La vigencia de dos Estatutos Docentes para una misma profesión en donde se comparten los mismos espacios escolares, los mismos alumnos, los triunfos, las angustias, los sueños y los proyectos educativos, representa una medida perversa orientada por los organismos internacionales rectores de la economía con la finalidad de golpear la educación pública, disminuir la inversión social, controlar el trabajo de los docentes, erradicar la autonomía escolar, desterrar la libertad de cátedra e imponer sin dificultad contenidos educativos al servicio de los intereses de los empresarios y el mercado.

Llegó la hora en que el magisterio tanto nuevo como antiguo unamos esfuerzos en torno a la propuesta de Estatuto que la Federación viene trabajando y la cual se fundamenta en hacer realidad la profesionalidad docente; un escalafón que estimule el estudio, la investigación y la producción académica; un estatuto que consagre los derechos profesionales, sindicales y políticos; que establezca un régimen disciplinario especial; que deje claramente establecida una Evaluación de Desempeño que no sea factor de inestabilidad o persecución; al igual que las condiciones de trabajo en cuanto a número máximo de alumnos por curso, asignación académica semanal, número de maestros por grado, nivel y modalidad, permanencia en la institución; en fin, un estatuto que recoja lo mejor del Decreto 2277 de 1979 y deseche los fundamentos del Decreto 1278 como la inestabilidad laboral, la desprofesionalización, la farsa de la Evaluación de Competencias, la pérdida de derechos prestacionales y nombramiento en período de prueba entre tantas otras arbitrariedades.

Tenemos listo el texto del borrador, ahora todos los educadores vamos a apropiarnos de él, lo discutiremos en centenares de Asambleas y haremos aportes; también será objeto de análisis con los Parlamentarios de las diferentes bancadas para crearle condiciones políticas y radicarlo en el Congreso de la República a comienzos del año entrante.

El primer punto del Pliego de Peticiones que entregaremos el próximo abril de 2011, será la conformación de la *Comisión de Estatuto Docente* integrada por el Ministerio de Educación, el Congreso de la República y FECODE para que de común acuerdo revise y concerte el proyecto de ley que dará vida a lo que tanto deseamos todos los educadores colombianos: el *Estatuto Único de la Profesión Docente*; ese propósito lo alcanzaremos si nos disponemos a dar la más grande batalla de los últimos tiempos.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

El Estatuto para la dignificación de la profesión docente y las condiciones de calidad para garantizar la educación como derecho

– Alberto Motta –



Hablar de condiciones de calidad para la educación implica pensar la educación como derecho y crear unas condiciones de financiamiento, organización y gestión que transformen las condiciones materiales y socioeconómicas en que aprenden los estudiantes, generando la posibilidad de contar con infraestructura, medios tecnológicos y didácticos y procesos sociales y culturales que eleven la educación del rango de servicio, al estatus de derecho.

El tema de la calidad de la educación se ha convertido en el epicentro reciente de la retórica oficial, incluyendo en ello, sus valoraciones sobre la profesión docente. La propaganda, la demagogia y el acostumbrado cinismo neoliberal, también forman parte del estilo del actual gobierno y por eso promueven un gran embeleco: "educación de calidad, el camino de

la prosperidad". El presidente Santos y su ministra, alardean anunciando una nueva política educativa centrada en la calidad, cuando en realidad, lo que están proponiendo es la continuidad del mismo modelo de gobiernos anteriores, culpables de la crisis actual de la educación; ante dicha situación se requiere, que con prontitud, se declare la emergencia educativa.

Lo aparentemente nuevo del actual gobierno es que se cambia el énfasis en cobertura e infraestructura, para definir como prioridad, la calidad de la educación. Ocultan deliberadamente, que esos *"logros del anterior gobierno"* son falsos y que el desplazamiento del discurso, es una estrategia para encubrir el hecho de la continuidad de la misma política educativa cuyos fracasos son evidentes. Lo que nos espera en materia educativa, con el actual gobierno, es más ajuste fiscal, más deterioro de la educación pública, más privatización y condiciones más precarias para la profesión docente. La continuidad y profundización de la crisis en la educación se está montando sobre la estrategia de elevar a logros, las acciones que dejó la nefasta era de la contrarreforma educativa impulsada por el anterior gobierno. Son estos en verdad *"falsos logros"* que distorsionan la realidad de lo que acontece en educación. Equivocadamente se muestran como avances las acciones en cobertura, infraestructura, conectividad y la creación del sistema nacional de evaluación; pero en realidad, estas acciones, enmarcadas en el afán privatizador y en el contexto de la aplicación del ajuste fiscal, tienen un sentido diferente, y en lugar de representar grandes avances o *"logros"*, como dice el gobierno, tienen que verse como auténticos fracasos.

Esos *"falsos logros"* son la forma de encubrir y justificar políticas encaminadas al desfinanciamiento del sistema educativo y el proceso simultáneo de privatización de la educación. El incremento de la cobertura, por estar sometida al drástico recorte del gasto público en educación, es responsable del hacinamiento de estudiantes y del creciente deterioro de las condiciones de sistema educativo en su conjunto. Las leves mejoras en infraestructura están destinadas a favorecer la privatización a través de las diferentes modalidades de intermediación. La conectividad, no es más que el apoyo al reciclaje inútil de equipos obsoletos sin ningún funcionamiento e impacto en la educación; lo que ha hecho el sistema nacional de evaluación es crear la empresa evaluativa y el mercado necesario para su sostenimiento y lucro.

Por eso estamos ante una crisis en la educación sin antecedentes similares, ocasionada por el afán de profundizar las políticas de ajuste fiscal y de privatización de la educación. El legado del gobierno anterior es una educación sin recursos, gravemente deteriorada por la disminución drástica de sus fuentes de financiación y la utilización de dicho deterioro para producir las fallas de estado que cínicamente se utilizan para justificar la privatización. Esta es la misma política que el actual gobierno prolongará, manteniendo otra fachada: la de la supuesta calidad, la cual no se podrá alcanzar porque el sistema no cuenta con las condiciones para ello.

Los investigadores y analistas han planteado que las reformas a las transferencias (Acto Legislativo No. 01 de 2001 y No. 04 de 2007) representan una pérdida de cerca de \$30

billones en el período de 2002 a 2016. Para hacer efectiva esta política y la pérdida progresiva de recursos, se ha reestructurado el sistema educativo de tal forma que esas reestructuraciones son las responsables directas del deterioro que hoy afectan al sistema educativo. Las leyes 715 de 2001 y 1176 de 2007 son las principales normas que han servido para la reestructuración del sistema educativo, ellas se han encargado de aplicar las recetas de la racionalización y los parámetros técnicos que impiden que las instituciones sean espacios para aprender, formarse y contribuir a la convivencia escolar. La reestructuración del sistema educativo no tiene otra función que la de imponer la lógica de la disminución de los recursos económicos necesarios para su funcionamiento; de ahí la introducción de fórmulas, parámetros y *"relaciones técnicas"* con las cuales buscan administrar la precariedad. Por eso, el recorte presupuestal decretado con las reformas a las transferencias, coloca en marcha medidas como la asignación de recursos según la población a atender (financiación per cápita y subsidio a la demanda), la implementación de la racionalización por medio de las tipologías, la delegación de responsabilidades en las entidades territoriales a través de la certificación y el control de las instituciones educativas públicas y su inminente desaparición mediante las estrategias de acreditación. Con ellas, se logra hacer efectivo que el sistema educativo se pueda administrar con menos recursos, pero no se advierte el enorme impacto que perjudica severamente las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas y el obstáculo que esto genera para responder acertadamente a la misión de formar, promover la enseñanza y el aprendizaje y contribuir a la vida ciudadana.

El hecho indicativo de la desfinanciación de la educación y del crecimiento del proceso de privatización es evidente en la forma en que avanza la desconcentración de responsabilidades a través de la certificación de la educación en los municipios y del notable aumento de la matrícula, con recursos públicos en el sector privado. De cuatro entidades territoriales certificadas en el 2002, se pasó a cincuenta y seis en el año 2009. La entrega acelerada de la educación pública para ser administrada por el sector privado se triplicó en el mismo período: del dos por ciento (2%) de la matrícula oficial cedida en subsidios o concesiones al sector privado en 2002, se pasó a diez por ciento (10%) en el año 2010.

Las consecuencias de esa articulación entre desfinanciación y privatización, son el deterioro profundo de las condiciones en que se desenvuelven las instituciones educativas y que son las causantes de las crisis en la educación. Es una crisis *en la educación* y no *una crisis de la educación*. El cinismo de los gobiernos pasados y del gobierno actual, elabora un discurso según el cual la actual problemática educativa y las dificultades en calidad y convivencia son responsabilidad de la educación; es decir la crisis tiene su origen en las condiciones endógenas

• EDITORIAL •

– Alberto Motta –



► *La reestructuración del sistema educativo para acondicionar a las instituciones educativas a las lógicas de la racionalización económica es la causa de la crisis de la educación.*

8

de la educación, y por eso hablan de crisis de la educación, como si lo que estuviera sucediendo fuera culpabilidad de la propia educación; pero en realidad, esta es una crisis *en la educación*, es decir de la aparición de un problema educativo que no tiene origen en la escuela, sino que su causa radica en las condiciones estructurales que afectan a la educación, entre ellas, la política educativa orientada para precarizar lo público y favorecer el afán de lucro de los particulares.

Al hablar de la crisis, el giro entre *de* y *en*, nos permite delimitar el problema y sus causas en sus verdaderas dimensiones. Hablar de crisis *de* la educación significa una manera de echarle la culpa al propio sistema educativo y eludir las responsabilidades que el Estado ha tenido en ello. En cambio, señalar que es una crisis *en* la educación, es identificar lo que realmente está pasando: que las políticas educativas en pos de la desfinanciación y la privatización, generan las condiciones estructurales y crean las situaciones problemáticas que deterioran la forma cómo funciona el sistema educativo.

Así se explica el proceder del actual gobierno, que además de sus *"falsos logros"*, por todos lados ve fallas, excepto en donde realmente se encuentran. La inocultable situación de crisis, la ve el actual gobierno en las instituciones educativas, en liderazgo de los rectores, en los factores del entorno, en el compromiso de los padres de familia o en los docentes; pero

por ninguna parte reconoce que es la política de reducción del gasto público en educación, la verdadera responsable del caos que afecta a la educación.

La reestructuración del sistema educativo, adelantada para acondicionar el funcionamiento de las instituciones educativas a las lógicas de la racionalización económica con arreglo a la drástica reducción del gasto público en educación, es la causa central de toda la situación de la educación que reiteradamente se menciona por muchos medios y que forma parte de los pretextos ideológicos para afirmar que el énfasis de la política educativa es hablar de calidad de la educación, sin que existan condiciones para que ello sea posible. Los resultados de esa política que con mezquindad le quita recursos a la educación, saltan a la vista. Se incrementa la cobertura, pero, con el aumento de estudiantes por clase, se generan condiciones de hacinamiento, de desatención, de congestión social que impide el aprendizaje y que promueven la deserción. Mientras que crece la población estudiantil, se disminuyen los medios para atenderla. Se fusionan las instituciones y con ello, se disminuyen los rectores, coordinadores, orientadores, docentes de apoyo, docentes especializados y personal idóneo para casos especiales y atención a estudiantes con necesidades especiales; de esta forma, la disminución de profesionales conlleva a la distorsión de sus funciones, de tal manera que, los directivos docentes se dedican solo a actividades de orden administrativo y abandonan sus funciones pedagógicas; la falta de orientadores y personal de apoyo impiden que la institución cuente con condiciones que le permitan afrontar los problemas académicos y de convivencia escolar que se acrecientan por el incremento significativo de estudiantes y el hacinamiento en las aulas.

Para lograr la política de mezquindad en los recursos económicos, el gobierno anterior no dilapidó esfuerzos por debilitar estructuralmente lo público, cerrar la educación especial, eliminar las posibilidades del preescolar de tres grados para la infancia, abolir la educación media técnica, aprovecharse de la estrategia de la certificación para disminuir el número de Escuelas Normales, desprofesionalizar al magisterio, precarizar sus condiciones laborales, impedir sus ascensos, desmotivar la formación, disminuir el tamaño de la planta de personal y aumentar la persecución y el castigo a la protesta. Todo el sistema educativo ha sido afectado para aplicar con todo rigor el control de los costos. Este conjunto de situaciones es la razón real de la crisis en la escuela y el factor responsable de que no sea posible hablar de calidad en la educación colombiana.

Sin embargo, el gobierno actual aunque habla de mejorar la calidad, no da muestras de transformar radicalmente dicha situación. Por el contrario, lo que ha anunciado indica que se mantendrá la misma política de precariedad económica. Anuncia acciones superficiales que no afectan el trasfondo en el que se mueve la educación; habla de formar docentes y rectores

y no se piensa en mejorar su estatuto, salario, y condiciones laborales, profesionales y de formación; se menciona que se va a utilizar la tecnología y que se busca innovar, pero esto se hará sin recursos, sin equipos, sin tecnología reciente; se anuncia que se van a actualizar los currículos, pero no se dice que no existen condiciones académicas, ni los espacios institucionales que lo permitan; se promete una educación para la infancia, pero no hay como garantizarla porque se ha impedido que exista un preescolar que lo haría posible.

Todo ello, sin incrementar los recursos económicos para la financiación, sin disminuir el hacinamiento de estudiantes y el número de estudiantes por aula; sin incrementar el personal docente, directivo, de apoyo y orientación que realmente se necesita; sin invertir en tecnología de punta que no sea obsoleta y reciclada; y sin mejorar las condiciones laborales, salariales y de formación de los docentes y generar los incentivos y estímulos suficientes para que la carrera docente se fundamente en la permanente formación.

Cuando mencionan el tema de recursos hablan de transparencia, eficiencia y control; esta es una manera de eludir la opción de hablar de la innegable necesidad de su incremento y de no aceptar abiertamente que se exige más de la educación con los mismos o menores recursos económicos. Afirman que la calidad de la educación es indispensable para generar equidad social, cuando en realidad es al revés; es primordial generar primero equidad social como condición para garantizar una educación de calidad, pues es la realidad socioeconómica la que crea o impide las condiciones de posibilidad para una educación con calidad; y claro está, ello requiere que la base de una política de calidad sea una forma diferente para asignar más recursos para la educación.

De hecho, en lugar de hablar de calidad de la educación, se debería referir a las condiciones de calidad para la educación. Esto implica pensar la educación como derecho y crear unas condiciones de financiamiento, organización y gestión que transformen las condiciones materiales y socioeconómicas en que aprenden los estudiantes, permitiendo posibilidades para contar con infraestructura, medios tecnológicos y didácticos y procesos sociales y culturales que eleven la educación del rango de servicio, al estatus de derecho. Es necesario dar un paso adelante, para distanciarse de la retórica de lo formal y abordar el problema de la educación desde lo estructural, y, en lugar de preocuparse por las pruebas internacionales, enfocar las acciones de política educativa en el entorno, el contexto y las condiciones exógenas y endógenas de la escuela; es decir, en las condiciones materiales, sociales y culturales en que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esa base financiera se desprenderían otras acciones para mejorar estructuralmente las condiciones en que se ofrece la educación. Allí tendrá lugar lo socioeconómico, lo



► *La expedición de un estatuto que derogue el Decreto 1278 de 2002 es la base para lograr un sentido diferente de la profesionalidad del magisterio.*

cultural y lo pedagógico. En lugar de parámetros, se precisan razones y relaciones pedagógicas. Pero, al lado de las condiciones de calidad para garantizar la educación como derecho es necesario pensar las condiciones sociales y laborales de la profesión docente y su estatuto.

La dignificación de la profesión docente, y la expedición de un estatuto que derogue el Decreto-Ley 1278 de 2002, es la base inicial para lograr un sentido diferente de la profesionalidad del magisterio. De ese estatuto de la flexibilidad laboral, la inestabilidad en el empleo, la negación de los derechos laborales, del desconocimiento de la formación y la pedagogía, de la ausencia de estímulos para la formación, del impedimento de los ascensos y de la existencia de un régimen de control, opresión y sanción; nada bueno se puede esperar, ni desarrollo profesional, ni posibilidades para que el docente aporte a una mejor educación. Se requiere otro estatuto que dignifique la profesión sobre la base de su formación, ejercicio pedagógico, derechos académicos y laborales, incentivos y reconocimiento a la formación permanente, salario profesional e incentivos sociales y que permita la promoción y el ascenso permanente de los docentes en aras de su constante progreso pedagógico.

Condiciones de calidad para una educación consagrada como derecho y un estatuto para la dignificación de la profesión docente, son dos razones bien importantes para luchar contra las políticas de ajuste fiscal y de privatización de la educación.

La profesión y la carrera docente: evaluación y ascensos



10

Revista Educación y Cultura



¿Está Ud. de acuerdo con que profesionales diferentes a normalistas, licenciados, magísteres, doctorados o especialistas en educación puedan ejercer la profesión docente?

Luis Carlos Avellaneda¹

No, puesto que los profesionales diferentes, a normalistas, licenciados, magísteres, doctorados o especialistas en educación, no cuentan con la idoneidad pedagógica para desarrollar el acto educativo. Debo precisar, que a los profesionales no docentes, que hoy se encuentran vinculados

a la docencia, vía concurso de méritos, deben respetárseles sus derechos laborales adquiridos, sin perjuicio de cumplir a cabalidad con lo ordenado por el Decreto 1278 de 2002, de adquirir la formación que le permita dotarse de la idoneidad pedagógica, a la que he hecho referencia.

Jaime Augusto Naranjo²

El debate no debe reducirse a verificar si la persona que ejerce la docencia tiene o no, formación pedagógica. Debemos abordar un debate integral sobre los procesos de formación que se ofrecen a los estudiantes, qué es esencial para su aprendizaje, cómo lograr una mirada del estudiante desde abordajes holísticos de las disciplinas, qué y cómo se aprende. Más que el conocimiento específico disciplinar y el “saber hacer”, es importante que el

¹ Senador de la República de Colombia por el Polo Democrático Alternativo PDA (2010-2014). Correo electrónico: avellanedal@yahoo.es.
² Subsecretario de calidad y pertinencia Secretaría de Educación de Bogotá SED. Correo electrónico: jnaranjo@sedbogota.edu.co.

docente cuente con fundamentos éticos, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos y políticos, que le permitan contribuir en la formación integral de los estudiantes, de la comunidad educativa, de la escuela, de su cultura.

El profesional formado en educación es quien mejor puede desarrollar la profesión docente; es más, no se debería ejercer la profesión docente, sin una formación pedagógica. No obstante, la realidad de una escuela en permanente transformación, llama a preguntarse sobre la pertinencia de la educación inicial de los maestros y maestras. Los estudios en las facultades de educación, en las diferentes áreas, tienen en común un fuerte componente pedagógico pero no abordan todas las disciplinas que forman parte del currículo de la educación media en los colegios técnicos o tecnológicos. Es necesario garantizar la presencia en el colegio de dichas disciplinas y la formación pedagógica para los docentes que las enseñan.

CEID FECODE

Como proceso social de formación, la educación es cada día más exigente y compleja, por esto requiere que los profesionales de la educación tengan formación pedagógica. De ahí que el proyecto de ley establece que en adelante serán normalistas, licenciados, especialistas, magister y doctorados en educación quienes podrán desempeñarse en el ejercicio docente.

El saber del docente debe estar fundamentado en la pedagogía, a partir de ésta, el ejercicio de la profesión define su función en relación con lo académico y lo práctico; en este ámbito, la acción pedagógica está enmarcada por las condiciones, los conocimientos y las prácticas que se desarrollan con el contexto escolar, la perspectiva de formación de los estudiantes, el proyecto educativo escolar y los fines de la educación planteados en la Ley General.

A lo largo de su historia, el Movimiento Pedagógico ha reflexionado sobre el saber y el hacer del acto educativo, ha conceptualizado y dimensionado el reconocimiento del ejercicio de la docencia como profesión, ha luchado por su dignificación y valoración social, donde la actividad académica e intelectual se establezca a partir de la pedagogía.

La búsqueda del reconocimiento de la profesión del maestro como intelectual, trabajador de la cultura y sujeto político que está plasmado en el proyecto de Estatuto docente elaborado por FECODE, y en discusión en las diferentes regiones del país, plantea: *"la profesión docente se fundamenta en el saber pedagógico y la pedagogía, y deberá ser ejercida por profesionales de la educación como garantía de la calidad de conformidad con el artículo 67 superior, la dignificación y profesionalización"*.

Por respeto al nombramiento ya obtenido, y con la intención de garantizar la estabilidad en el empleo, el proyecto plantea que los profesionales universitarios diferentes a los profesionales de la educación, que se encuentren en periodo de prueba en el servicio educativo estatal: *"mantendrán la estabilidad laboral y gozarán de los derechos y garantías consagrados en el presente estatuto, siempre y cuando acrediten formación pedagógica a más tardar dentro de los dos años siguientes a la vigencia de la presente Ley"*.

Revista Educación y Cultura



¿Cuáles son las razones para incluir o no, la evaluación de docentes en una propuesta de Estatuto docente?

Luís Carlos Avellaneda

Todo ejercicio donde se encuentre comprometida la actividad humana, debe ser susceptible de ser evaluada, máxime cuando estamos frente a la formación de nuestros niños, niñas y adolescentes. De los propósitos de la evaluación de docentes debe excluirse el carácter sancionatorio, ésta, debe aplicarse fundamentalmente con criterios que mejoren las aptitudes, conocimientos y propiedad de nuestros maestros, y tendrá como consecuencia final, optimizar nuestra calidad educativa.

Jaime Augusto Naranjo

La evaluación de los docentes concebida como una herramienta pedagógica, no sancionatoria ni punitiva, ayuda a comprender y a mejorar la calidad de los procesos enseñanza-aprendizaje; contribuye al diseño y formulación de estrategias orientadas a programas de formación y a la optimización de las prácticas pedagógicas, lo que permite el desarrollo profesional y el fortalecimiento del proyecto de vida de los y las docentes.

La evaluación debe hacer parte de todo acto pedagógico por ser una condición para corregir los errores y generar mejores prácticas, esto significa que la evaluación debe ser producto de un proceso integral.

El proceso de evaluación debe tener un alto grado de objetividad, en tanto contribuye al mejoramiento del sujeto evaluado y por ende tiene impacto en la escuela y la sociedad. Cuando se habla de evaluación, es necesario considerar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como elementos que facilitan el logro de procesos integrales y alternativas consensuadas.

• DEBATE •

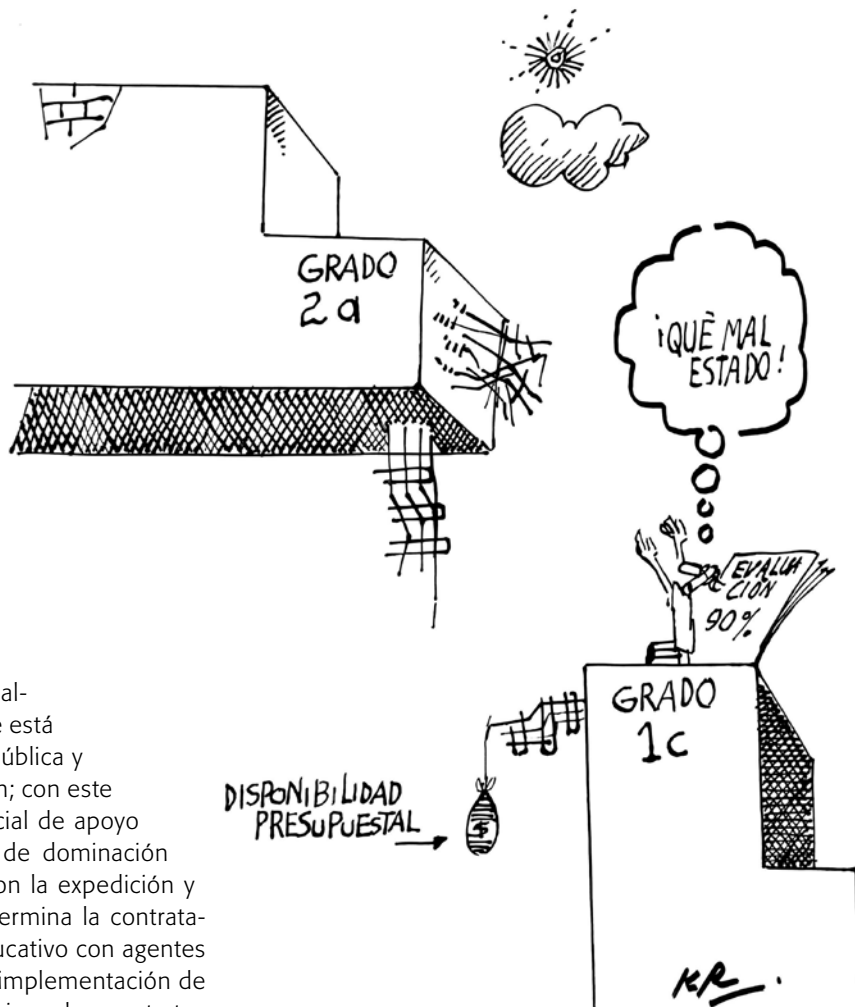
CEID FECODE

La evaluación de docentes se incluye como propuesta del Estatuto docente, teniendo en cuenta que es una herramienta para que el docente piense sobre sus prácticas y pueda transformarlas. Frente a ello hay que aclarar el tipo de evaluación referido. En principio se trata de una evaluación diagnóstica y formativa.

FECODE y el magisterio colombiano rechazan la evaluación de desempeño, tal como está concebida, pues su carácter excesivamente técnico y centrado en el control de la conducta, la hacen una herramienta punitiva. El trasfondo de esta evaluación es la construcción de un sujeto dócil, fácil de articular a lógicas de privatización y la competencia. Igualmente, la evaluación de desempeño se está utilizando para debilitar la educación pública y desprestigiar el ejercicio de la profesión; con este fin han buscado generar una base social de apoyo establecida a partir de instrumentos de dominación y poder que tienen relación directa con la expedición y aplicación del Decreto 2355, que determina la contratación para la prestación del servicio educativo con agentes privados a partir de tres modalidades: implementación de los colegios en concesión, en convenio, y los contratos de administración con empresarios de la educación y con las iglesias; y, del Decreto 1290 de 2009 que reglamenta "la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de la educación básica y media", concretamente el artículo 1 que consolida la injerencia de organismos internacionales, legitima el control de los contenidos de la educación y del ejercicio de la profesión docente.

La evaluación de docentes debe estar incluida en la propuesta de Estatuto docente teniendo en cuenta las siguientes razones:

1. En el campo de la didáctica y de los procesos pedagógicos la evaluación es una categoría que forma parte del proceso educativo; ante la sociedad y la comunidad educativa, el magisterio es agente evaluador del estudiantado, y un evaluador en coherencia con esta función social debe admitir ser evaluado en este proceso. Es un hecho de presentación social y de compromiso ético y profesional, admitir la evaluación docente.



2. La evaluación debe incluirse en el Estatuto docente como un proceso pedagógico, este carácter significa que no es sancionatoria, ni punitiva; por el contrario, es un componente de la formación permanente del docente para la cualificación de la profesión y de la enseñanza, por lo tanto es formativa; también es diagnóstica porque aporta insumos sobre el estado de la enseñanza con el propósito de concretar recursos y estrategias de perfeccionamiento profesional docente, y el mejoramiento de los ambientes escolares para la educación integral.
3. Es necesario que la evaluación docente se realice en el marco de un sistema nacional integral de evaluación en el contexto del Estado nacional y en el marco de un sistema integral institucional, teniendo en cuenta que son múltiples los factores y agentes internos y externos que inciden en los procesos educativos escolares, y por consiguiente, la responsabilidad de la educación es compartida por el Estado, la sociedad y la familia como lo dice la Constitución (art. 67).

4. Para que la evaluación se dé con parámetros de formación pedagógica y profesional debe ser un proceso acordado entre el magisterio y el gobierno nacional en cuanto a los criterios, los contenidos, los procedimientos, los instrumentos, los evaluadores, la finalidad y el uso público de la misma; la negociación entre las partes genera compromiso bilateral y confianza de la comunidad educativa y de la sociedad propiciando que los diferentes sectores sociales adquieran responsabilidad con la educación.

Revista Educación y Cultura

El Decreto-Ley 1278 de 2002 establece un sistema de ascensos en el escalafón que depende exclusivamente de la evaluación. De esta forma se restringe al máximo la posibilidad de ascender y se impide que la formación, el estudio, la actualización, la investigación pedagógica y la innovación, sean estímulos e incentivos para la carrera docente, dado que la realización de este tipo de actividades no otorga reconocimientos para los ascensos,



¿Hasta qué punto y por qué razones es importante lograr que el régimen de carrera docente y el sistema de ascensos en el escalafón estimulen la formación permanente, el estudio, la investigación y que éstas sean factor de reconocimiento para ascensos en el escalafón?

Luís Carlos Avellaneda

Es inadmisibles, que en el sistema de ascensos de Escalafón docente, se consigne como requisito único la evaluación para la consecución de este. En atención a esta situación, me he permitido formular propuestas, para que sean tenidas en cuenta por la comisión redactora del Proyecto del Estatuto Docente y se amplíen cuantitativa y cualitativamente, los requisitos para ascender. A manera de ejemplo, podría mencionar: los títulos académicos, la experiencia, la innovación e investigación pedagógica y la capacitación, los cuales se deben tener en cuenta como determinantes en el proceso de ascensos en el escalafón nacional docente. Incluyendo estos aspectos, propicia inquestionablemente la cualificación permanente, puesto que el docente tendrá las motivaciones suficientes, para promoverse en los campos de la investigación y el estudio, lo cual se verá reflejado en el mejoramiento de la calidad educativa y en la formación integral de niños y niñas.

Jaime Augusto Naranjo

Una norma que reglamente el ejercicio de la profesión docente que incluya las condiciones y requisitos para ingresar, permanecer y avanzar en el escalafón docente, deberá con-

tener de manera clara y expresa los incentivos para ascender (estudios, investigaciones, prácticas pedagógicas e innovaciones), de tal manera que conduzca al logro de una educación de calidad.

Debe establecerse que para verificar la calidad de los estudios adelantados y de la pertinencia de las investigaciones o innovaciones educativas realizadas por los docentes, sean evaluados de manera integral, permanente y justa, con procedimientos y herramientas idóneas, aceptadas por la comunidad educativa.

CEID FECODE

Se requiere de un régimen de carrera docente y de un sistema de ascensos en el escalafón, que estimule la formación permanente, el estudio, la investigación, de manera que estas acciones sean reconocidas para ascensos en el escalafón.

Se necesitan profesores formados y con estímulos para su cualificación y desarrollo profesional; la dignificación y el reconocimiento social de la profesión docente van de la mano con su formación permanente en pedagogía, el dominio de su disciplina, su profesionalización y los estímulos de ascenso, que impliquen mejora salarial y le permitan estabilidad laboral y una vida digna para que tenga la capacidad de desarrollar procesos pedagógicos rigurosos de investigación, estudio, reflexión y debate con sus pares. Además, el ejercicio de profesionalización facilita la enseñanza y el desarrollo de los procesos de formación integral y pertinente de los estudiantes que en la actualidad son críticos, tal como lo demuestran los frecuentes incidentes académicos y convivenciales en las instituciones escolares.

El Estado debe ser garante de escenarios para la formación y el desarrollo profesional desde una perspectiva de fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje: el reto es garantizar las condiciones para que se den los escenarios de estudio e investigación pedagógica y didáctica, garantizando así una alta influencia en la cualificación de la enseñanza y el reconocimiento social y profesional del docente. Por eso, la estructura de escalafón que propone el nuevo Estatuto docente busca estimular los procesos de formación inicial y permanente, de profesionalización, movilidad, investigación y experiencia; esto incidiría en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los saberes más avanzados y de carácter científico para que realmente se hable de calidad de la educación con criterios diferentes a los utilizados actualmente por las políticas de flexibilización, mercantilización y privatización.

Sin embargo en la actualidad el Decreto 1278 de 2002, mal llamado "Estatuto de profesionalización docente", no garantiza el desarrollo profesional ni la formación permanente de

• DEBATE •

los educadores, por el contrario, lo impide dada la estructura de su escalafón y la política de racionalización de los recursos. Similar ocurre con el Decreto 2277 de 1979 cuya estructura congela el salario en la categoría 14, impidiendo que los docentes se motiven para continuar sus procesos de formación permanente. En respuesta a esta situación, el proyecto de Estatuto docente busca la transformación de esa realidad, para lograr que el estudio, la formación, la investigación, sean ejes para el desarrollo de la carrera docente y además un estímulo y reconocimiento.

Revista Educación y Cultura



¿Cuáles son los fundamentos y disposiciones que el Estatuto Docente debe contemplar en relación al régimen disciplinario?

Luis Carlos Avellaneda

En atención a que la carrera docente es de carácter especial, debido a sus especificidades y particularidades, siempre he sido partidario, que el régimen disciplinario que se aplique a los docentes, debe estar inscrito en el marco de este concepto. Por lo tanto los operadores de este régimen disciplinario, deben tener pleno conocimiento de las características de esta profesión, es más, deben ser pares quienes tengan la potestad de adelantar el procedimiento disciplinario. La estructura del Estatuto Disciplinario, debe incluir, las etapas de la investigación, los principios que lo rigen (debido proceso, respeto a la dignidad humana, presunción de la inocencia, legalidad, celeridad, derecho de defensa, lealtad y proporcionalidad), de igual manera deben plasmarse los derechos sindicales, políticos, humanos y profesionales, así como los deberes, prohibiciones, inhabilidades, sanciones, causales de mala conducta, gradación de las sanciones, los recursos y la prescripción de la acción disciplinaria.

Jaime Augusto Naranjo

Un régimen disciplinario concertado entre las organizaciones de los educadores y las autoridades educativas debe por lo menos contar con los siguientes componentes:

1. Un cuerpo claro de derechos, deberes y prohibiciones comunes a todos los docentes, no discriminatorio por razones de raza, condición social, política, religiosa, cultural o sexual.
2. Un compendio claro en el componente de las prohibiciones de las conductas, prácticas, comportamientos y acciones educativas, sociales o personales sancionables.

3. La gradación de las faltas, conductas, comportamientos, prácticas y acciones sujetas de indagación y sanción.
4. Un riguroso procedimiento para averiguar, acopiar pruebas, juzgar y sancionar, que proteja tanto el debido proceso como las garantías constitucionales, legales y profesionales de los docentes.

CEID FECODE

El Estatuto Docente debe incluir en el régimen disciplinario derechos y deberes propios de la profesión docente y un sistema de regulación para el ejercicio de estas disposiciones, y contemplar el debido proceso y la pertinencia de las normas disciplinarias en relación con la función docente. En términos pedagógicos, la naturaleza de la profesión docente integra en su ejercicio unos comportamientos de carácter ético del docente. Sin embargo, por la necesidad de armonizar las normas de un Estatuto, con el ordenamiento jurídico del país, estas normas deben plasmarse en un ordenamiento de tipo disciplinario. Este régimen disciplinario debe contemplar componentes especiales que conserven el carácter del Estatuto como régimen especial.

Por la naturaleza social de la educación, el comportamiento del docente debe estar regulado por unos principios que contemplen derechos y deberes del docente encaminados a fortalecer el compromiso ético del profesor. No se trata de convertir el régimen disciplinario en unas normas moralizantes, ni de subordinar el ejercicio de la profesión al cumplimiento de unas funciones, sino por el contrario, de contemplar unas normas que regulen su actuar, en respeto de su autonomía profesional y de su libertad de cátedra, enfocadas en relación con el compromiso del educador con la enseñanza, el saber, el conocimiento científico y tecnológico, la cultura, la pedagogía, la formación de sus estudiantes, el respeto de los derechos humanos y su contribución particular en garantizar el cumplimiento de la educación como un derecho.

Se requiere mantener un marco de referencia normativo que regule y sea mediador entre el ejercicio de la profesión, el Estado y la comunidad educativa, con el propósito de garantizar, que la docencia se asuma como un compromiso ético. El régimen especial del magisterio se basa en principios, y en valores constitucionales y legales como: el debido proceso, el reconocimiento de la dignidad humana, la presunción de inocencia, la celeridad de la actuación disciplinaria, la favorabilidad, la igualdad ante la ley disciplinaria, el derecho a la defensa, la proporcionalidad, las condiciones de la acción disciplinaria tales como su carácter público y las causales de exclusión de la responsabilidad o de extinción

de la acción. Como tales, la concepción ética plasmada en norma disciplinaria significa una herramienta para garantizar la dignificación de la profesión armonizando los derechos de los educadores con el cumplimiento de sus compromisos éticos y pedagógicos.

Revista Educación y Cultura



¿Cómo se deben establecer las condiciones específicas para que en el Estatuto Docente se reconozcan las necesidades particulares para el ejercicio de la profesión docente en las comunidades étnicas? (y por parte de los docentes pertenecientes a estas etnias?)

Luís Carlos Avellaneda

Se deben establecer reglas claras y específicas, que regulen el ejercicio de la profesión docente en las comunidades étnicas, para esto se deben generar unas condiciones que consulten las características culturales. Debe entonces procederse a propiciar la más amplia participación de estas comunidades, para discutir los contenidos y procedimientos en el desarrollo de un proceso etnoeducativo, donde uno de los actores de ese proceso, deben ser etnoeducadores, que cuenten con la idoneidad pedagógica necesaria en el proceso educativo

Jaime Augusto Naranjo

Es conveniente definir políticas de inclusión, equidad e integración, con base en el reconocimiento e identificación de las condiciones específicas, de las necesidades y demandas comunes y universales de las comunidades étnicas, con el fin de brindar la atención que establece el Estado Social de Derecho, en el que se reconoce el país pluriétnico y multicultural, con respeto por sus diferencias y con deberes comunes a los de los demás ciudadanos y ciudadanas.

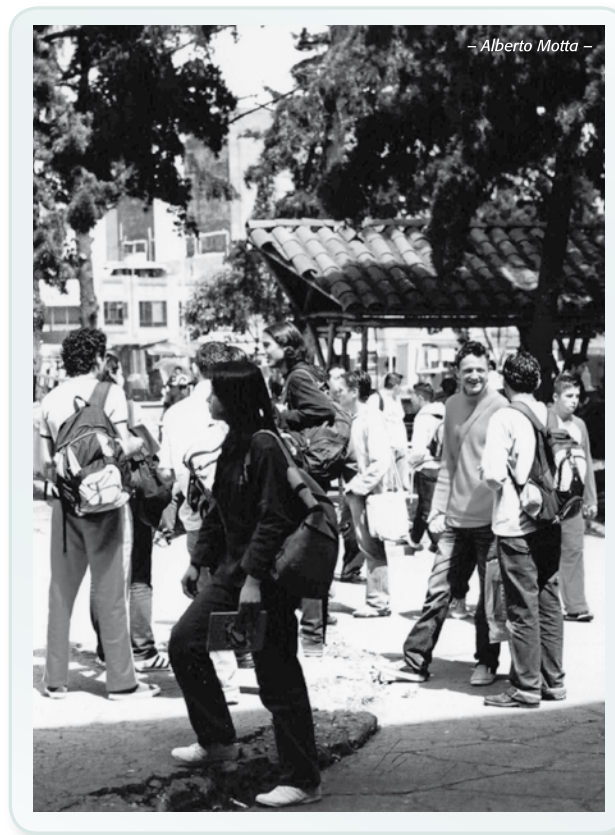
CEID FECODE

El *Estatuto Docente* requiere de unas condiciones específicas que reconozcan las necesidades particulares para el ejercicio de la profesión docente en poblaciones afrodescendientes, pueblos originarios, raizales y Rom. Como lo estableció la Constitución de 1991, las diferentes etnias tienen normas particulares que regulan sus marcos sociales, políticos, educativos y económicos; por esta razón, es complejo incluirlos en un Estatuto de la profesión docente.

De acuerdo a discusiones realizadas en diferentes eventos de carácter regional y nacional, existen dos opiniones con re-

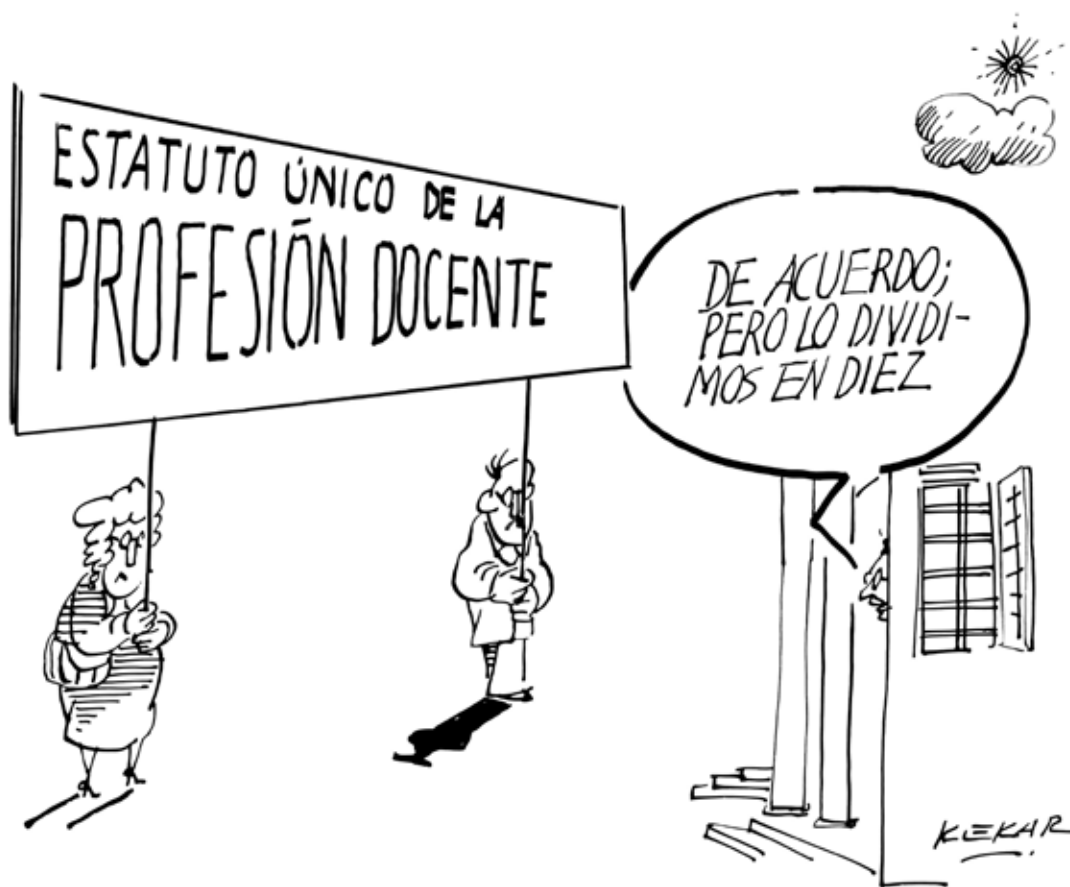
lación al tema. Una que plantea la autonomía de las autoridades de las etnias en materia salarial y laboral, esto implicaría no incluir las etnias en el proyecto de Estatuto que se está discutiendo a nivel nacional y por lo tanto, seguir con las condiciones actuales del ejercicio de la profesión docente de los etnoeducadores. Otra opinión plantea, por razones de unidad e identidad nacional, incluir a los etnoeducadores respetando sus diferencias culturales y étnicas, reconociéndoles el salario correspondiente a su formación académica y profesional de acuerdo a la estructura del escalafón planteado en el proyecto de Estatuto; esta posición tiene en cuenta que el etnoeducador contribuye con el fortalecimiento de la identidad nacional desde la escuela a partir de los diferentes saberes, la cultura y los saberes ancestrales.

El CEID-FECODE continuará la más amplia discusión con el fin de llegar a acuerdos que permitan establecer un Estatuto de la profesión docente que dignifique la profesión docente, incluidos los etnoeducadores, teniendo en cuenta las diferencias regionales y culturales para alcanzar los fines de la educación propuestos en la Ley General de Educación. Además, se deben hacer esfuerzos para que los recursos destinados a la financiación de la educación de las etnias, tengan carácter público tanto en la administración como en el desarrollo de procesos pedagógicos y educativos.



Fundamentos políticos y pedagógicos para el estatuto de la profesión docente

CEID FECODE



16

El proyecto de Estatuto de la profesión docente presentado por FECODE resalta y resignifica para beneficio de la sociedad, el Estado y la cultura, la responsabilidad y el compromiso del magisterio con la defensa de la educación pública y el proyecto alternativo de nación consagrado en los principios democráticos establecidos en la Constitución Política Nacional. Corresponde a los maestros contribuir en hacer realidad los derechos fundamentales, los derechos sociales y los derechos de la niñez y la juventud

La Federación Colombiana de Educadores, comprometida con la defensa de la educación pública se ha propuesto la conquista del Estatuto de la Profesión Docente con la participación del magisterio colombiano a través de sus sindicatos, la comunidad educativa, la comunidad académica, y los sectores sociales y políticos interesados en la dignificación de la profesión docente. Comprendiendo la magnitud de este propósito y su incidencia en la educación, el equipo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-FECODE, pone a consideración las siguientes reflexiones que avanzan en la argumentación política y pedagógica frente a la necesidad de un Estatuto de la profesión docente.

En el marco de las políticas de privatización y mercantilización de la educación pública, la profesión docente en Colombia ha sido objeto de agudas reformas que deterioran el sentido y

las condiciones para su ejercicio. La contrarreforma educativa consolidada a través de los recortes a las transferencias (Acto Legislativo 01 de 2001 y Acto Legislativo 04 de 2007), es la base de los ajustes propios del neoliberalismo y la adecuación de la educación a las lógicas del mercado, mediante la implementación de políticas de privatización, ajuste fiscal y minimización de las responsabilidades del Estado. Este contexto ha reconfigurado el sistema educativo a través de la aplicación de criterios de racionalidad económica, y en consecuencia, existe un considerable detrimento en las condiciones estructurales del sistema en su conjunto, que para la profesión docente representa una profunda violación de los derechos laborales, sociales, humanos, profesionales, gremiales y académicos.

Por eso la importancia de elaborar, tramitar y aprobar en el Congreso de la República un Estatuto de la Profesión Docente que reconozca la experiencia histórica del Decreto 2277 de 1979, derogue el Decreto 1278 de 2002 y plantee los principios y regulaciones que generen condiciones de profesionalización y dignificación de la carrera docente en consonancia con las necesidades y expectativas de la construcción del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo propio de la sociedad contemporánea.

Cuando se conquistó el Decreto 2277 de 1979, la aspiración del magisterio era, entre otras, alcanzar estabilidad laboral y un salario digno para mejorar las deterioradas condiciones de vida. Sin embargo, las políticas neoliberales de reestructuración de la profesión docente se han encargado de desmontar sistemáticamente el 2277, esto ha traído como consecuencia la pérdida de los derechos laborales, la obstaculización de los ascensos, el estancamiento en el grado 14 y el deterioro de las situaciones salariales, laborales y académicas; de esta forma se ha precarizado la labor docente y la dignidad profesional. Por otro lado, y en desarrollo de las mencionadas políticas de reestructuración, el Decreto 1278 de 2002 pone fin a la estabilidad laboral, impide los ascensos, profundiza la desprofesionalización, la despedagogización de la docencia, y establece un control ideológico y cultural del magisterio mediante la evaluación. Estos hechos son causantes del deterioro de la calidad de vida del magisterio y sus familias, de su horizonte cultural y de su práctica pedagógica.

La propuesta de Estatuto de la Profesión Docente busca la estabilidad laboral, crear condiciones de ascenso, formación inicial y permanente, estímulos académicos y laborales; fortalecer el carácter pedagógico de la profesión, reivindicar el salario profesional, los derechos laborales, profesionales, sindicales, políticos y ciudadanos; y, transformar las situaciones institucionales y del aula para mejorar las prácticas pedagógicas y sus efectos en la calidad de la enseñanza. Por eso, es importante construir unidad y generar un nuevo marco normativo que detenga las políticas de reestructuración y permita condiciones para avanzar en la dignificación, y la proyección social y cultural de la profesión docente.

Carácter de la profesión docente

El proyecto de Ley establece que son profesionales de la educación quienes tienen título de normalistas, licenciados o posgraduados en educación. También señala que la profesión docente se comprende como el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas, como tal, se fundamenta en la pedagogía. En el proceso educativo, el saber y la actividad de enseñar implican que las condiciones para la enseñanza no son únicamente para transmitir saberes, sino que dicho ejercicio educativo está orientado por la pedagogía en relación interdisciplinaria y dialéctica con el conocimiento científico y las realidades del contexto. La profesión se define por las condiciones, los conocimientos y las prácticas que se relacionan en el contexto de la institución escolar y la perspectiva de la formación de los estudiantes. Al contrastar esta concepción con el quehacer de los educadores en las instituciones educativas, se encuentra que la función del docente no sólo se delimita por las actividades, sino que también implica su formación y las condiciones para cumplir su labor. Por eso, entender la profesión docente requiere ir más allá de la simple enumeración de funciones, y como tal, es preciso señalar que la profesión docente es de carácter intelectual, social, cultural y político, como lo ha venido señalando históricamente el Movimiento Pedagógico.

Requisitos de formación para ser profesional de la educación

El proyecto establece que en adelante (y sin perjuicio de los ya vinculados), el requisito esencial para ejercer la profesión es el título en educación y pedagogía en una de las siguientes modalidades: normalista, licenciado, especialista, magister o doctor. Si bien, el conocimiento científico, técnico y tecnológico es esencial en los contenidos de la educación escolar, la enseñanza de éstos está fundamentada y orientada por la pedagogía y la didáctica que no pueden ser entendidas como saberes técnico-instrumentales que sirven de aditivo a la administración de los temas y actividades escolares.

La pedagogía se comprende como una disciplina científica autónoma, siendo su objeto la reflexión y acción de la educación, para este fin establece relaciones interdisciplinarias con la filosofía, la ética, las ciencias sociales, las ciencias naturales y otras disciplinas. Si bien, la transmisión y construcción del conocimiento forman parte de la formación integral de las nuevas generaciones, no se puede desconocer la importancia y significado de las relaciones social-pedagógicas que se dan al interior de la escuela, como tampoco el tipo de ser humano y de sociedad que se está proyectando; las relaciones sociales dan cuenta de la formación individual y social de los jóvenes, en consecuencia no es suficiente para quien ejerce la docencia, poseer los

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

conocimientos específicos de una disciplina o área, debe tener formación sobre la enseñanza y la práctica de la vida del hombre en el mundo, de su historia y proyección cultural.

La formación pedagógica y el dominio de una disciplina del conocimiento permiten al docente la lectura e interpretación de la realidad de sus estudiantes, comunicarse e interactuar con ellos; asumir como reto el proceso dialógico con la institución; investigar sobre la pedagogía, la didáctica y el contexto; comprender dialécticamente la cultura y los hechos sociales que inciden en la formación de los estudiantes.

La didáctica tiene como función materializar el discurso pedagógico en el acto de enseñar y de aprender, su objeto de estudio son los procesos de enseñanza-aprendizaje que están constituidos por los objetivos, los contenidos o conocimientos escolares, los métodos, los recursos materiales, la evaluación, y la investigación educativa y pedagógica. Son los maestros quienes acuerdan estos elementos en consonancia con las expectativas que se tienen de la escuela, las condiciones del contexto social y cultural, y el interés por la transformación de las prácticas educativas.

La proyección pedagógica y su materialización tienen como condición esencial el desarrollo de procesos rigurosos de investigación, estudio, reflexión y debate. Siendo la educación un hecho dinámico, cambiante y muchas veces incierto, los maestros deben estudiar permanentemente la pedagogía y la didáctica, si bien, las escuelas normales y las facultades de educación, de alguna manera lo vienen haciendo, es necesario que el Estado garantice las condiciones para que se den los escenarios de estudio e investigación pedagógica y didáctica, y así lograr una alta incidencia en la cualificación de la enseñanza.

Estos requerimientos de tipo pedagógico y social son los que dificultan que los profesionales de otras áreas puedan asumir las responsabilidades y retos de la vida escolar. Como ha ocurrido en la historia de la educación, algunos de los profesionales de otras disciplinas que han asumido la posición de pedagogos lo han logrado porque dieron un giro en su formación, consagrado su labor al estudio y a la reflexión e investigación de la pedagogía, acompañado de la responsabilidad, y el compromiso ético-político del ser docente. Este argumento permite concluir que si profesionales de otras disciplinas están interesados en ejercer la docencia deben realizar los estudios formales antes expuestos.

Carrera docente y escalafón

El docente necesita la pedagogía en su proceso formativo y de otro lado, la carrera docente también requiere el estar fundamentada en la pedagogía. En su ejercicio debe identificar los problemas, las necesidades y las expectativas de los estudiantes; ello demanda de los maestros pensar el



– Alberto Motta –

► *El mayor compromiso de los maestros es el de la defensa de la educación pública*

pasado, el presente y el futuro de la escuela en el contexto de las relaciones dinámicas, complejas y cambiantes de la educación y la sociedad, condición necesaria para interpretar y actuar críticamente en los procesos propios de la vida escolar. En consecuencia, la responsabilidad de la carrera docente está determinada por las interacciones humanas que exigen del docente ser referente de vida y actuar con conocimiento y ética en la formación de subjetividades, es decir, en la educación de seres humanos; ello convierte a la profesión en un campo complejo de riesgos y aciertos que diariamente inciden en la vida del docente. Estas razones, entre otras, justifican un reconocimiento especial de la sociedad y del Estado que se traduce en el establecimiento de un régimen legal especial.

Lo anterior significa que las relaciones laborales deben favorecer de manera digna y justa los deberes, los derechos y las condiciones para que el ejercicio de la profesión docente desarrolle la función social de la escuela. De ahí la necesidad de un marco legal para la profesión, que sustentado en los derechos genere condiciones en la estabilidad laboral, la salud y un salario profesional que redunde en el crecimiento personal y familiar, es decir, que el Estado brinde garantías sociales, económicas, culturales y políticas al profesional docente.

El trabajo pedagógico requiere del ejercicio continuo, sistemático, investigativo y permanente del docente sobre su propia práctica. Esto implica que su labor no es puntual. Si bien, no se repite mecánicamente año tras año, tampoco finaliza o se agota en el curso de un año lectivo. Por eso, además de los requisitos de formación, el ejercicio de la profesión docente exige condiciones que permitan concentrarse en su labor y pensar su proyecto pedagógico en consonancia con su trayectoria de vida. Esto obliga a que la legislación garantice la estabilidad laboral, la formación permanente, la humanización de la vida escolar y el derecho a la asociación sindical. La estabilidad, la promoción laboral y profesional son la base para que el docente proyecte y diseñe de manera continua y sistemática el proceso pedagógico e investigativo que lo conduce a adoptar prácticas pedagógicas continuas, sistemáticas y proyectadas permanentemente en el tiempo y el espacio.

De igual modo, los estímulos e incentivos son necesarios para el mejoramiento y la cualificación de la profesión docente; el proyecto de Ley establece una propuesta de escalafón que busca un equilibrio y una relación justa entre los estudios formales, la experiencia, la producción académica, las opciones de ascensos y salario. De esta manera, el escalafón deja de ser un impedimento para el ascenso y constituye un garante justo y transparente para el reconocimiento de los méritos profesionales. El escalafón propuesto está centrado en la formación del docente, en su ejercicio de innovación, investigación y producción pedagógica, que en relación con la experiencia, dan posibilidad permanente y flexible de ascender, mejorar las condiciones salariales sociales, y los impactos en la práctica pedagógica. De esta forma, los grados y niveles, junto con los requisitos y la flexibilidad de múltiples opciones para el ascenso, sirven como estímulo e incentivo al docente para que continuamente esté formándose, estudiando, investigando e innovando; adicionalmente, una vez logrado el ascenso, se transforma en reconocimiento que redundará en beneficio de su labor y calidad de vida.

Trabajo, vida cotidiana y cultura escolar

Otra de las dimensiones importantes en el ejercicio de la profesión docente es la cotidianidad del aula y de la escuela. Las denominadas "*situaciones administrativas*" en vez de asu-

mir diligentemente la solución a los problemas y necesidades, se están convirtiendo en tareas impertinentes hasta llegar a representar en un obstáculo para que el docente cumpla con su labor en las condiciones y al tenor de la conceptualización anteriormente definida.

Este proyecto de Ley considera que es importante definir normas claras sobre situaciones cotidianas tales como jornada escolar, calendario académico, asignación académica, número de estudiantes por curso y otros aspectos que por no estar definidos con criterios pedagógicos, son uno de los más grandes problemas que afectan e inciden negativamente en la formación de los estudiantes. Las reformas recientes han empeorado las condiciones para el ejercicio de la profesión, en consecuencia, han desmejorado dramáticamente la enseñanza y el aprendizaje. Es por esta razón que calendario, jornada, actividades laborales y relación de estudiantes por aula deben contemplarse como situaciones pedagógico-administrativas; en este campo, el Estatuto debe concebirlas en armonía con el propósito de lograr que el ejercicio de la profesión regule los tiempos, los espacios y las actividades de manera que la labor del docente no esté saturada, se facilite la fluidez de la comunicación pedagógica, se generen espacios de estudio, reflexión e interacción colectiva propios de la autonomía escolar y del desarrollo del proyecto educativo institucional.

El compromiso pedagógico del educador

El proyecto de Estatuto de la profesión docente presentado por FECODE resalta y resignifica para beneficio de la sociedad, el Estado y la cultura, la responsabilidad y el compromiso del magisterio con la defensa de la educación pública y el proyecto alternativo de nación consagrado en los principios democráticos establecidos en la Constitución Política Nacional. Corresponde a los maestros contribuir para hacer realidad los derechos fundamentales, los derechos sociales y los derechos de la niñez y la juventud. No es suficiente instruir a los colombianos en sus derechos y deberes, es necesario formar personas dignas, con el conocimiento, la capacidad, el compromiso, la valentía y la justeza para participar en la construcción y conquista del proyecto de nación expresado en los primeros capítulos de la Constitución Política.

El mayor compromiso de los maestros es el de la defensa de la educación pública, si bien es cierto que mediante la movilización se promueve dicha defensa, esto no es suficiente para su fortalecimiento, se requiere compromiso con la construcción y conquista del proyecto político-pedagógico, siendo uno de sus asideros la escuela, y a su interior, los maestros, los estudiantes y la comunidad educativa en general.

El ethos del maestro, formación docente y proyecto alternativo

Sergio De Zubiría Samper¹

"Comencemos a pensar un poco en voz alta sobre lo que entendemos por práctica educativa"

Paulo Freire



20

El presente escrito contiene algunas reflexiones del Colectivo Maestros Unitarios y centra su atención en tres aspectos estratégicos de la actual política educativa de FECODE: repensar el ethos del maestro contemporáneo, delinear algunos criterios para orientar la formación docente y abrir la discusión sobre los pasos y contenidos para la construcción de nuestro Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo; este texto en construcción busca motivar la discusión para elevar el nivel teórico de análisis sobre el papel central del maestro en las sociedades actuales. Cada uno de los apartes se refiere a los problemas ya señalados y sostiene que cada uno de ellos exige una mayor profundización e investigación.

¹ Profesor del Departamento de Filosofía. Universidad de los Andes, Bogotá, D.C. Correo electrónico: sergiodezubiria@gmail.com y sde@uniandes.edu.co

Repensar el ethos del maestro

No es demasiado difícil persuadir a los maestros de que su acción educativa requiere de un ethos pedagógico y no sólo de destrezas didáctico-metódicas o disciplinarias. Las dificultades surgen cuando interrogamos sobre el contenido de ese ethos y los caminos para obtenerlo. *“¿Puede uno adquirir este ethos al dar los primeros pasos en la profesión docente, en el curso de los estudios de pedagogía? Uno está inclinado a dar una respuesta negativa en vista de la praxis actual en el estudio de la pedagogía”*².

La praxis educativa actual nos dibuja un cuadro muy alejado de las preguntas del sentido y el ethos del maestro. Ciertas vertientes pedagógicas dan mayor importancia a las nuevas tecnologías, los procesos de innovación, la implementación de reformas o las culturas juveniles. Consideran anacrónico el retorno y atención a la discusión sobre el ethos y la cultura del maestro.

Algunos de los motivos que nos impiden repensar el ethos del maestro son los siguientes: se almacena bastante información científica que es incluida en los exámenes; el elemento de lo puramente profesional reprime al de lo pedagógico, existiendo el peligro que se olvide la tarea propia y central del maestro; hemos abandonado la discusión sobre los criterios de la formación de docentes; las disciplinas particulares y didácticas especializadas se han fragmentado de tal manera que es improbable una labor interdisciplinaria e integral; el predominio de perspectivas pragmáticas y neoliberales conlleva a un desprecio tácito o explícito por la teoría pedagógica; la praxis consciente y creadora dentro de la formación magisterial ha caído en el olvido; la peligrosa separación entre el enseñar y el educar; y, por último, las tareas se centran más en contestar o asimilar las políticas oficiales, que realmente en configurar un movimiento reflexivo hacia una educación alternativa.

Con relación al desprecio de la teoría y necesidad de su revalorización, H. Giroux sostiene: *“A la teoría nunca le ha ido bien en círculos educacionales. Sumamente pragmático y conductista, tanto en sus presupuestos, como en sus prácticas, el campo de la educación siempre ha visto la teoría históricamente como una especie de intrusión innecesaria. El término está tan difamado que los docentes suelen confundirlo con métodos, al tiempo que rechazan sumariamente su valor sosteniendo que nunca la han encontrado útil en sus clases. Los profesores de facultades de pedagogía a menudo desacreditan la teoría como el refugio de una élite que está irremediabilmente desconectada de la realidad”*³.

En la evaluación crítica del Movimiento Pedagógico de la década de 1980 en Colombia, Marco R. Mejía, postula seis elementos neurálgicos, entre los cuales destacamos lo que denomina el investigador el *“coyunturalismo en las tareas desarrolladas”* y la relación *“intelectual maestro”*. En sus términos: El coyunturalismo se constata en que *“el movimiento pedagógico estuvo cargando tareas más derivadas de la lógica sindical de contestar políticas oficiales, que realmente de llevar un proceso de reflexión sistemática que configurara el movimiento”* y la relación intelectual-maestro no ha sido la mejor, porque no existe un puente entre expertos y vida cotidiana de la escuela, como tampoco los maestros han asumido su papel como intelectuales orgánicos, críticos o fronterizos, *“a los maestros nuevamente les estamos regalando un disco para que lo repitan, en vez de permitir que el maestro construya su discurso y se convierta realmente en intelectual”*⁴.

Para Paulo Freire, los rasgos característicos de una educación para la dominación se plasman en lo que denomina *“educación bancaria”* que convierten al profesor en simplemente transmisor de información: a) El profesor enseña y los estudiantes reciben enseñanzas; b) El profesor sabe todo y los estudiantes no saben nada; c) El profesor piensa y los estudiantes son pensados; d) El profesor habla y los estudiantes escuchan humildemente; e) El profesor disciplina y los estudiantes son disciplinados; f) El profesor elige e impone su elección, y los estudiantes aprueban; g) El profesor actúa y los estudiantes tienen la ilusión de actuar a través de la acción del profesor; h) El profesor elige el contenido del programa, y los estudiantes se adaptan; i) El profesor confunde la autoridad del conocimiento con su propia autoridad personal, mediante la cual se opone a la libertad de los estudiantes; j) El profesor es el sujeto del proceso de aprendizaje, los alumnos son meros objetos⁵.

Aunque la noción griega de *“ethos”* es intraducible, consideramos que algunos de sus posibles significados iluminan la figura del maestro y el campo de la educación. El *“ethos”* alude a sentidos profundos como: somos lo que hacemos; somos fruto de lo colectivo; superamos la naturaleza primaria y la convertimos en naturaleza humana; habitamos la vida potenciando virtudes. En prosa ordinaria, los maestros actualmente aún reconocemos ciertos ecos de ese *“ethos”*: la acción educativa no se reduce a *“meras recetas”*; la personalidad de los grandes maestros convierte la enseñanza y el aprendizaje en una auténtica discusión filosófica y espiritual siempre más allá del mero flujo de información; enseñar debe consistir también en educar; el maestro no sólo informa sino

2 Poggeler, Franz, (1984). *En la discusión de nuevo: el ethos del maestro*; en *Revista Educación*, Volumen 30, Tubingen, Alemania, Pág. 127.

3 Giroux, Henri, (1996), *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós Educador, Pág. 171.

4 Mejía, Marco Raúl, (1991), *El movimiento pedagógico, movimiento social y político-cultural*; en *La educación colombiana hacia el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones CEPECS, Pág. 33-34.

5 Freire, Paulo., (1970), *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ediciones Tierra Nueva, 1970., Pág. 53.

• **TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente** •

despierta un gran entusiasmo por su tema; el maestro vive en la práctica los valores y virtudes fundamentales de la coexistencia humana.

La importancia del ethos del maestro remite a su papel irremplazable en dimensiones centrales de la vida humana. Subrayamos a continuación tan sólo algunas de las más notorias, sin ninguna pretensión de agotar su relevancia para así destacar una posible perspectiva de análisis.

1. El quehacer del maestro y de la escuela están asociados con el establecimiento de una mejor sociedad y nuevas relaciones entre los seres humanos, entre sí y con la naturaleza. Comprendiendo este sentido profundo, Kant reiteraba, *"no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la humanidad y su destino"*⁶.
2. Con el ethos del maestro, la praxis escolar y un sentido distinto de la escuela tienen que ser redescubiertos; se requiere transformar la función de simples aplicadores de políticas educativas elaboradas *"desde arriba"* por *"expertos"* y oficinas tecnocráticas, y dar lugar al maestro como creador e intelectual. La riqueza comprensiva de la educación debe provenir de la labor de los maestros de investigar sus propias prácticas. Un enriquecimiento teórico, afectivo, histórico, ético, político y cultural. *"La praxis es también el logro o fracaso de las interacciones y comunicación como un acto fundamental irrenunciable del ser humano. Tanto para el práctico como para el teórico de la educación, la praxis es también el encargo y el esfuerzo por desplegar la humanidad, estimular para hacer el bien, ayudar al más débil, compensar los impedimentos humanos mediante la ayuda y el amor, y asistir a las reglas fundamentales de la convivencia humana solidaria a imponer su derecho. El maestro debe esforzarse por todo esto. Todo ello supera su acción puramente profesional, no siendo menos importante"*⁷.
3. La educación no puede reducirse a métodos o técnicas, porque en el ethos del maestro, existe siempre el reconocimiento que informar y transmitir un saber no tiene un valor en sí mismo (instrucción), sino se acompaña de la formación (Bildung)⁸. El mayor peligro es confundir los medios con los fines, el flujo de in-



– Alberto Motta –

formación con la educación. Como subrayara también Kant, *"la educación sea el problema más grande y más difícil que pueda proponérsele al hombre"*⁹, es necesariamente un *"arte razonado"* cuya aplicación debe ser perfeccionada por muchas generaciones. Lo que contiene la educación es el destino consciente y cosmopolita de la humanidad.

6 Kant, Immanuel, (1985), *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas, Pág. 7.

7 Poggeler, F. *Opus. Cit*, Pág. 130.

8 *"La Bildung es tanto la formación como la cultura que cada persona posee como resultado de esa formación. Bildung es tanto el proceso como el producto, es tanto el camino como la apropiación del camino, y el camino mismo, pero sólo en tanto patrimonio personal del humano culto, en su sentido individual, y no en el sentido de apropiaciones culturales que pudieran tener los grupos humanos, pero no el individuo"*. Tomado de Accorinti Stella, *Máscaras para el laberinto de la Bildung*, <http://www.espacioacademico.com.br/034/34caccorinti.htm>. Consultado Septiembre 2 de 2010. Nota de la editora.

9 Kant, I. *Opus. Cit*, Pág. 5.



► Con el ethos del maestro, la praxis escolar y un sentido distinto de la escuela tienen que ser redescubiertos y dar lugar al maestro como creador e intelectual.

4. El ethos del maestro contiene la memoria profunda de la integralidad, polivalencia y potencialidad de las facultades humanas. En su quehacer diario, el profesor rememora la necesidad de cultivar todas las facultades de la condición humana: lo cognitivo, lo afectivo, lo normativo, la razón, el entendimiento, la voluntad y la imaginación. En su ethos evoca, como lo afirma Eduardo Galeano: *"Somos lo que hacemos, pero sobre todo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos"*.

Algunos criterios de la formación docente

La pedagogía clásica moderna se constituyó como un discurso dirigido a los docentes sobre la educación de los niños, donde el centro de la acción pedagógica es el discente. En occidente y hasta la década de los años 1960 del siglo XX este enfoque ha predominado. La convergencia de un conjunto de factores ha exigido una pedagogía mucho más atenta a la teoría y práctica del maestro. *"Una de las tendencias de más influjo en los últimos años ha sido el auge de las pedagogías que tienen por objeto de análisis y acción no ya a los educandos, sino al profesorado. Es el auge de las pedagogías, cuya preocupación no es qué hacer con el alumnado, sino qué hacer con el profesorado y con las escuelas. Y muy probablemente no significa sólo que se haya ampliado el campo de preocupación pedagógica, sino que, como podremos ver y por razones que intentaremos analizar, la pedagogía en sí ha cambiado, convirtiéndose en gran medida en un discurso sobre el profesorado, sobre su cambio y sobre su formación"*¹⁰.

Algunas de las posibles razones que han exigido este giro pedagógico hacia el rol del maestro son:

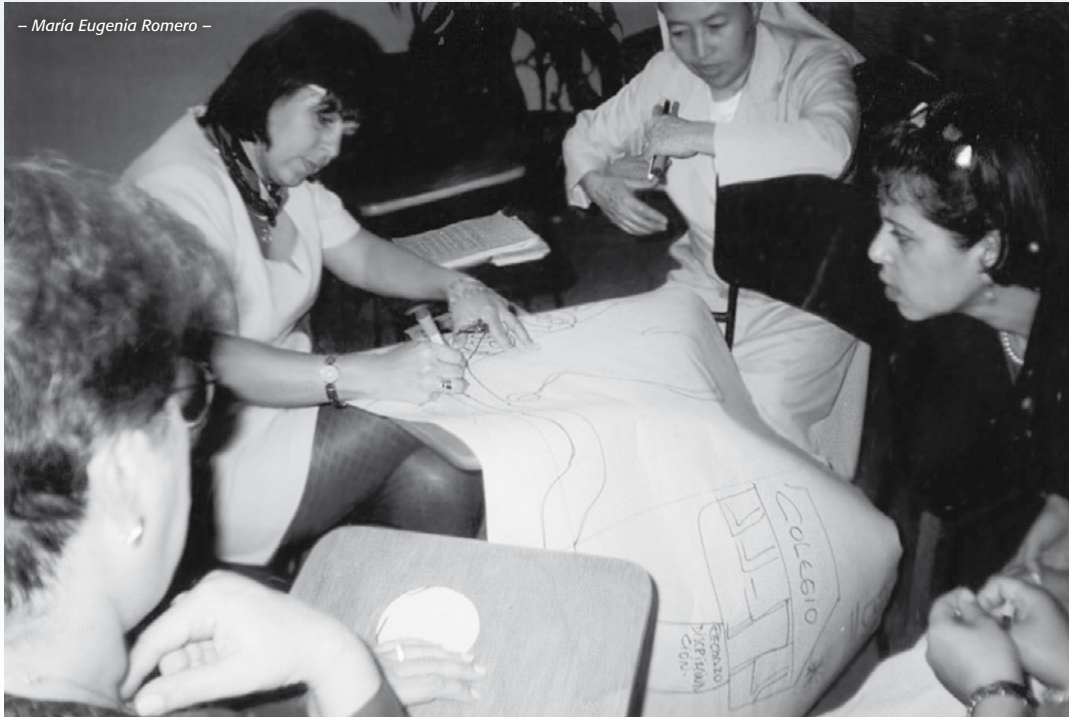
- ❖ La crisis del modelo clásico de las innovaciones pedagógicas;
- ❖ La aceptación por parte de la comunidad de investigadores educativos de que el profesorado no puede ser entendido en simples términos de conductas docentes eficaces;
- ❖ La crisis del conductismo y el constructivismo, subrayó la importancia de lo pensado y vivido por el enseñante en todo el proceso pedagógico
- ❖ La descentralización administrativa de gran parte de las reformas educativas, obliga a resituar lo local y la cultura regional como factores importantes de la escuela;
- ❖ Las experiencias relevantes de desarrollo del currículo basadas en el profesorado;
- ❖ La crisis de la idea de cambio e innovación como única solución a los problemas educativos.

Estas transformaciones están cuestionando radicalmente las finalidades últimas de la formación docente. Los cuestionamientos son profundos en tres dimensiones: a) La formación docente no puede limitarse al niño y la escuela, sino debe trascender estos escenarios; b) Se ha modificado la comprensión de la escuela como un simple *"espacio de enseñanza y transmisión"* o de *"reproducción social"*, hacia la escuela como comu-

10 Contreras Domingo, José, (1996), *"Teoría y práctica docente; en "Tendencias educativas hoy", Revista Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Diciembre, No. 253. Pág. 92.*

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

– María Eugenia Romero –



► La formación docente no puede limitarse a destrezas técnicas o métodos didácticos o gerenciales, sino que debe contener discusiones fundamentales sobre la emancipación de la humanidad.

24

nidad democrática, justa y contra hegemónica; c) La formación docente no puede limitarse a destrezas técnicas o métodos didácticos o gerenciales, sino que debe contener discusiones fundamentales sobre la emancipación de la humanidad.

Un conjunto significativo de pedagogos del siglo XX ya insisten en estas modificaciones en el sentido último de la formación docente. John Dewey y Kohlberg, realizan esfuerzos significativos tendientes a crear formas escolares concretas que preparen para la convivencia democrática y el ejercicio real de la participación y la justicia. No basta preparar para la democracia, las escuelas deben ser ellas mismas, democráticas. Las propuestas para la radicalización de la participación de profesores y estudiantes están presentes en los trabajos de A. S. Neil y C. R. Rogers. La pedagogía marxista de A. Makarenko y L. S. Vigotski, combina creativamente un elevado grado de participación con una importante presión de la colectividad y los educadores. J. Habermas llama la atención sobre la pérdida de las esferas públicas alternativas y el necesario papel de la educación para su recuperación.

Algunas conferencias contemporáneas de M. Foucault, centran su atención en la revalorización del maestro como condi-

ción de la relación pedagógica y como modelo de formación. Van más allá del filósofo francés como teórico de las relaciones de poder. *"Mi tesis por desarrollar en ese sentido es que, de acuerdo con la visión del maestro que se va insinuando en las mencionadas conferencias (La Hermenéutica del sujeto de Foucault), aquél (la posición del maestro) aparece como el principio que le da piso y movimiento a la relación pedagógica, y como el modelo que le da sentido a la formación humana... con este gesto no sólo se pone de manifiesto una actitud crítica frente a lo que en ámbito pedagógico se ha denominado hegemonía del paidocentrismo, sino que se reivindica, además y por ende, el papel del maestro (maestro-investigador, maestro-filósofo, maestro-consejero) en tanto ejemplo vivo de una praxis autoformativa y, con ello, se le abren nuevas perspectivas a las actuales teorías de la formación y a los planteamientos, hoy tan en boga, sobre la formación de maestros"*¹¹.

En las pedagogías críticas contemporáneas y en el pensamiento de A. Gramsci se utilizan dos nociones para expresar los cambios actuales en los sentidos de la formación docente: "esfera contra-pública" y "contra-hegemonía"¹². Las instituciones de formación docente deben ser reconcebidas como esferas públicas, porque las existentes están penosamente despojadas

11 Runge Peña, Andrés Klausm (2005), "Foucault: la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación" en v.v. a.a. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio, Pág. 205.

12 Consultar Gramsci, Antonio. Antología. México: Siglo XXI Editores, 1977 y Broccoli, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México: Editorial Nueva Imagen, 1987.



- María Eugenia Romero -

de conciencia social y concientización social. Es necesario que los maestros puedan ser educados como intelectuales críticos capaces pedagógicamente de afirmar y practicar la libertad, la democracia y la justicia social. *"El concepto de contra-hegemonía implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha. Como campo reflexivo de la acción política, la contra-hegemonía desplaza la naturaleza característica de la lucha del terreno de la crítica al terreno, colectivamente construido, de la esfera contra-pública"*¹³.

Algunos de los criterios que orientan la concepción de la formación de los maestros como esfera pública contra-hegemónica son:

1. Como esferas contra-hegemónicas, los programas de formación docente fomentan espacios públicos en los que los futuros docentes aprenden a través del diálogo,

La construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, pasa por un conjunto de categorías que exigen un desarrollo conceptual mayor. Algunas de las que consideramos ineludibles son:

- Emancipación
 - Crítica
 - Democracia educativa
 - Educación intercultural
 - Lo público y la educación popular
 - Poder, Conocimiento y Educación
- Conciencia crítica y transformación social
 - Racionalidad crítica emancipatoria
 - Hegemonía y Contra-hegemonía
 - Humanismo
 - Educación y justicia social.

el debate y el compromiso social, a articular sus propios sentidos de lo moral y lo político.

2. Esos espacios públicos deben iluminar y confrontar el rol del maestro en las tensiones entre conocimiento, poder y culturas.
3. Explorar la manera en que una *"fuerza docente radicalizada puede proporcionar poder a los maestros para enseñar a cobrar poder"*¹⁴.
4. Fomentar la imagen del maestro como intelectual transformador que apropia la educación como emprendimiento ético dador de poder, dedicado a potenciar la democracia, a ampliar la justicia social y construir otro orden social.
5. Concebir el aula como terreno de luchas culturales donde una heterogeneidad de discursos y prácticas colisionan en una constante lucha por la dominación y la emancipación. Como una dimensión política y cultural donde emergen contradicciones, paradojas, luchas y resistencias.
6. Desarrollar teorías, discursos y prácticas que puedan abordar el problema de la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces de romper la lógica de la dominación, tanto fuera como dentro de las escuelas.

¹³ McLaren, Peter, (1998), *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Pág. 18.

¹⁴ *Ibid.* p. 12.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

7. Diseñar propuestas pedagógicas que empiecen por resolver los problemas emergentes, urgentes y cotidianos de la vida concreta.

Primeros pasos del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo

Sólo retornando al saber pedagógico y repensando el ethos del maestro y su formación docente, podremos estar en camino para dar pasos seguros en la construcción colectiva de un Proyecto Pedagógico Alternativo. Así podremos situar nuevamente en el centro lo que ha quedado en la periferia. Combatiremos el neoliberalismo educativo en nuestro propio lenguaje y construiremos esa nueva educación y sociedad que exige Colombia. Algunos de esos pasos iniciales son:

1. Reconocer, reflexionar y discutir ese "imaginario" tan difundido entre nosotros, que con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, se culminó nuestra tarea creativa para construir en Colombia un nuevo proyecto de educación y de sociedad.
2. Recuperar, discutir y apropiarse el legado de la tradición del pensamiento pedagógico crítico y socialista.
3. Intensificar y fortalecer el debate teórico sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano y colombiano, de cara a la lucha por el derecho fundamental a la educación para todos y todas.
4. Impulsan el papel del maestro como constructor de conciencia crítica, justicia social, un nuevo poder y una cultura alternativa.
5. Coordinar acciones locales, regionales y nacionales para la formulación de un Proyecto Nacional por una Educación Alternativa y Socialista (2009-2010), en homenaje al Bicentenario de la Independencia.

La tradición pedagógica crítica y socialista remite actualmente, por lo menos, a seis relevantes fuentes teóricas: 1. Las bases sembradas por Marx y Engels; 2. Los desarrollos prácticos de la pedagogía soviética con Lenin, Makarenko, Illich y Vigostky; 3. La obra pedagógica de A. Gramsci; 4. La escuela capitalista de la reproducción de Bourdieu, Passeron y Althusser; 5. Los aportes de la Teoría crítica de la sociedad de Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas; 6. Las denominadas Pedagogías Críticas, asociadas a autores como H. Giroux y P. McLaren.

La recuperación del pensamiento pedagógico crítico y socialista del continente implica una recopilación y evaluación de la experiencia educativa cubana y algunas propuestas al-

ternativas en países como Brasil, México, Chile y Colombia. En el caso colombiano es necesario elaborar una lectura crítica de la Investigación Acción Participativa y del Movimiento Pedagógico. Se requiere por ello, estudiar la obra pedagógica de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariategui, Manuel María Madieto, Aníbal Ponce, Paulo Freire, Frei Betto, Adolfo Sánchez Vázquez y evaluar los trabajos críticos contemporáneos de Adriana Puiggrós, Vanilda Paiva, José Tamarit, María Ciavatta, entre otros.

En una primera aproximación, la construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, pasa por un conjunto de categorías que exigen un desarrollo conceptual mayor. Algunas de las que consideramos ineludibles son: 1. Emancipación; 2. Crítica; 3. Democracia educativa; 4. Educación intercultural; 5. Lo público y la educación popular; 6. Poder, Conocimiento y Educación; 7. Conciencia crítica y transformación social; 8. Racionalidad crítica emancipatoria; 9. Hegemonía y Contra-hegemonía; 10. Humanismo; 11. Educación y justicia social.

• Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valla, R. (2006), Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Colección Crítica y Fundamentos.
- Broccoli, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México: Editorial Nueva Imagen, 1987.
- Contreras Domingo, José, (1996), Tendencias educativas hoy. Revista Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Diciembre, No. 253.
- Freire, Paulo, (1970), La pedagogía del oprimido. Montevideo: Ediciones Tierra Nueva.
- Giroux, Henri, (1996), Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós Educador.
- Gramsci, A. Antología. México: Siglo XXI Editores, 1977.
- Kant, Immanuel, (1985), Tratado de pedagogía. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- McLaren, Peter, (1998), Pedagogía, identidad y poder. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mejía, Marco Raúl, (1991), El movimiento pedagógico, movimiento social y político-cultural; en la educación colombiana hacia el siglo XXI. Bogotá: Ediciones CEPECS.
- Poggeler, Franz, (1984), En la discusión de nuevo: el ethos del maestro; en Revista Educación, Volumen 30, Tübingen, Alemania.
- Zuluaga, O., Noguera, C., Quiceno, H., Runge, A. K. y otros, (2005), Foucault, la pedagogía y la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función?

Alberto Martínez Boom¹



— Alberto Motta —

Lo que hoy se nombra como profesionalización² tiene muy poco o casi nada que ver con la historia y con la lógica de las profesiones ligada a criterios de conocimientos, al ejercicio de una acción ética y política propia de un sujeto autónomo. El propósito central de este artículo muestra la diferencia sustantiva que existe entre uno y otro término no porque el análisis se reduzca a la semántica sino porque tiene relaciones con la acción de la enseñanza. Lo he pensado como un recorrido que anuncia la variación de los discursos, de los modelos, de las prácticas institucionales de formación profesoral hacia un campo sistemático, funcional de profesionalización que parece ocupar la totalidad de la cuestión docente actual.

Es importante destacar cierta "ingenuidad" en el pensamiento que asume la profesionalización como una ruta expedita a la profesión, como si los problemas de los docentes y de su malestar se resolvieran por una ruta nominal. Por el contrario, la vía de la profesionalización es angosta, funcionalista, podría incluso afirmar que diluyente. El maestro, como sujeto de la pedagogía es también sujeto de la política cuando más allá de cualquier voluntarismo deviene en actor de su propio destino a partir de interrogar su práctica, su experiencia y su saber.

Un investigador de estos temas como Philippe Perrenoud, aclara que todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones³. En la tradición anglosajona se concede el estatus de profesión a oficios muy específicos que denotan cierta categoría a la que no es posible dictarle

¹ Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C. Doctor en Filosofía y Ciencias de la educación. Correo electrónico: almarboom@yahoo.com.

² Este artículo se ha preparado a partir de los resultados del sub proyecto: "El discurso de la educación: Modernización, cambio estratégico y epistemológico" que forma parte del proyecto interuniversitario "Paradigmas y conceptos de la educación en Colombia", aprobado por Colciencias con el código 1115-452-21145 bajo la coordinación de la Universidad de Antioquia.

³ Perrenoud, Philippe. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Ed. Graó, Pág. 10.

• **TEMA CENTRAL** - El Estatuto y la profesión docente •

los procedimientos, o maneras de cómo proceder. por ejemplo, a un médico nunca se le prescribe, a manera de una guía, como realizar una operación, por el contrario en el acto de una operación y de acuerdo con sus conocimientos y experiencia toma las decisiones autónomamente y se responsabiliza de ellas, corre riesgos y asume sus decisiones. Por lo general, con excepciones por supuesto, un maestro de escuela acepta, e incluso demanda, guías pormenorizadas que prescriben paso por paso lo que debe hacer en el salón de clase de tal manera que facilite su trabajo al punto de que no interviene en la decisión de que enseña o como lo enseña, por lo tanto si no ha decidido que hacer y como hacerlo, tampoco es directamente responsable. De tal manera, que la actividad de un profesional, entendido como tal, esta gobernada básicamente por una decisión ética y por unos propósitos definidos en los cuales el profesional interviene, dando por sentado que en el profesional concurren la capacidad de crear, así sea parcialmente y de ejecutar las acciones que juzga necesarias: aísla el problema, lo plantea, elabora una alternativa y asegura su realización.

En síntesis, trabaja con objetos que somete a examen y problematización. Todo ello supone un saber en el sentido más amplio del concepto (saber académico, saber especializado y saber experto) o para decirlo de otra manera, recurre a las teorías, métodos y técnicas probadas o innovadas, con lo cual no parte de cero pero tiene la posibilidad de jugar con las variaciones que en muchos casos incorporan el uso singular. Sabe que el trabajo técnico es por lo general prescriptivo, la didáctica también lo es, y en ruta contraria habría que reconocer que es esencial a la práctica profesional unos márgenes amplios de confianza dentro de los que se reconoce una autonomía estatutaria, es decir, autonomía *"fundada en una confianza, en unas competencias y en su ética"*, lo que implica una responsabilidad que tiene consecuencias jurídicas, sociales y económicas.

El oficio del enseñante no parece contener los elementos que determinarían su valoración como profesión, tanto su autonomía como su capacidad decisoria es en nuestro orden legal y cultural: restringida, al igual que sus matices de prestigio y de reconocimiento social y material.

Discursos sobre la profesionalización

Nuestra época asiste a un replanteamiento del ejercicio docente lo que se traduce en el cuestionamiento de los espacios en que se cumple aquella función y sus implicaciones tanto para la formación del profesorado como para las prácticas que especifican su quehacer. En este clima proliferante adquirió un lugar preeminente el discurso de la *"profesionalización docente"* que incluye términos como reflexión, control, autonomía,

La profesionalización es sólo un verbo que da cuenta de una acción funcional. Su dinámica interna como su conceptualización no se aproximan a los criterios de los trabajos profesionales puesto que señala mejor la caricatura de un nuevo perfil para el docente, cuya subjetividad es menos visible en la enseñanza pero más objetivable en la interacción con el sistema. Profesionalizar resulta ser mejor un mecanismo para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado. Este desplazamiento de la formación a la profesionalización no es inocente, es un campo nuevo en donde reconceptualizar sirve en tanto habla de competencias profesionales funcionales con el sistema educativo.

competencia y en el cual es posible identificar un viraje en la formación profesional. Lo que antes se comprendía como experiencia de formación ha sido transformado radicalmente por el campo de profesionalización, pensamiento que determina los modos como este concepto y su práctica des-realizan o hiper-realizan al docente en una simulación indefinida.

Uno de los elementos que caracterizan el ejercicio profesional es el referido a la autonomía. Es posible constatar la recurrencia de este pedido por parte de los profesores, pedido que podría ser interpretado como un desplazamiento de la figura típica del docente como funcionario a la figura más contemporánea del profesional⁴, también como lo contrario, si tanto la reclama es porque carece de ella y las implicaciones que dicha carencia tendría en una reflexión sobre si su oficio es o no profesional. Ahora bien, la simple autonomía no basta para caracterizar una profesión moderna, habría que insistir en otros requisitos. Tenti Fanfani señala dos: el prestigio social del profesional que estaría acompañado de un sistema de

4 Perrenoud P., (2004), *Op. Cit.* Pág. 11.

5 Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, Pág. 143.

premios y reconocimientos que compensen el esfuerzo de interactuar con competencias complejas y llevarlas a la práctica, y llega a una conclusión crítica de que *"en la mayoría de los países de América Latina estas dos condiciones están lejos de ser garantizadas, por lo que el proceso de profesionalización enfrenta obstáculos complejos"*⁶.

De otro lado, la profesión es una categoría que en el campo de las acciones sociales, alude a un modo particular de ejecución, no es un término que tenga claro los límites de su aplicación ya que se pueden incluir actividades diversas y entramados complejos. Joaquín García Carrasco plantea cuatro criterios para definir una profesión y a partir de allí muestra correspondencias y diferencias con la llamada profesión docente, advirtiendo que no siempre ni bajo las mismas circunstancias el trabajo del maestro se ha asumido, calificado y ponderado bajo esta categoría que es relativamente reciente.

El primer criterio lo define la actividad profesional que se concentra en torno a un cuerpo más o menos amplio de conocimientos y desempeños, independiente de su validez o naturaleza. En cierto nivel de ocupación los conocimientos puestos en juego son validados por el uso de una metodología rigurosa, en otros casos el acento se presenta más que en la rigurosidad de los conceptos en la experiencia desplegada, en el tiempo y en el uso que se da a esa experiencia como procedimientos sistemáticos que incorporan valor. También el conocimiento se manifiesta en la exhibición de destrezas por percepción o capacidad motora que definen una habilidad mostrable, es el caso de artistas o deportistas⁷. En segundo lugar, el catálogo profesional implica la existencia de un colectivo o gremio que asume el papel social de cultivar y desarrollar los conocimientos y saberes de su campo y manifestarlos socialmente: *"el criterio con el que se justifica tal corporación de individuos estribaría en el principio de la repartición de ocupaciones y de autonomía de la acción social"*⁸. El tercer elemento de la configuración social de la profesión corresponde a las estipulaciones que se le colocan tanto al gremio como al ejercicio de la actividad, proporcionando sanción social a los servicios o desempeños; en este caso se establecen garantías institucionales que acrediten un ejercicio profesional como, por ejemplo, la posesión de título para su ejercicio. Por último y como correlato de las anteriores características el colectivo profesional adquiere estatus dentro del sistema social, manifiesto en dos órdenes: el poder que el gremio obtiene en los niveles

de prestación de su profesión y en la estandarización de los servicios que oferta, dichos gremios tienen sus propios mecanismos de autoreproducción.

Otro experto de la profesionalización, P.W. Musgrave propuso en 1965⁹ un análisis de la dimensión profesional centrado en siete criterios: conocimientos, control del ingreso en la profesión, códigos de conducta profesional, libertad de ejercicio de la profesión, organización profesional, condiciones de trabajo y reconocimiento social. Desde este esquema conceptual se observa que la labor docente dista mucho de ser reconocida plenamente como profesión, a pesar del énfasis que parece gozar su entusiasmo profesionalizante.

Eric Hoyle, en los estudios que realizó entre 1974 y 1983¹⁰, ilustra una fase de transición en la que presenta una escala de categorías que han contribuido a esclarecer el debate sobre la profesionalización docente actual. Su tesis central diría que toda actividad que va cumpliendo los requisitos de los que hablaba Musgrave se encuentra en una fase de *"profesionalización"*. Pero es importante aclarar que éste no es un proceso que se desarrolle con características uniformes¹¹, por el contrario, pueden determinarse dos tipos de dinámicas que, aunque actúan paralelamente, son independientes la una de la otra: por un lado, existe un proceso de profesionalización caracterizado por el mejoramiento de las condiciones; por otro, un proceso de profesionalización centrado en el desarrollo de la *"capacidad profesional"*. La tesis central que sostiene Hoyle es que el proceso de profesionalización no implica necesariamente un desarrollo de la capacidad profesional y viceversa, por ejemplo: *"es posible que un período más extenso de formación conduzca al mejoramiento general de los conocimientos y de las aptitudes, pero no puede garantizarse semejante correlación (...) por el contrario, el proceso de desarrollo profesional que conduce a un mejoramiento del nivel general de los conocimientos y de las aptitudes entre los docentes puede no hacer avanzar el proceso de profesionalización"*¹².

Partiendo de esta tesis de E. Hoyle, podemos examinar cómo se está desarrollando ese tejido, intentando comprender cuáles son los aspectos en que habitualmente ponen el acento las medidas y la política que busca el desarrollo de un profesional, muy distante a los criterios de formación y a las decisiones estratégicas en materia docente. En las dos últimas décadas, en casi todos los países occidentales, la articulación y la duración de los estudios de los futuros docentes se ha hecho más com-

6 Tenti, F., E. (2005), *Loc. cit.*

7 García Carrasco, Joaquín. (1988). *La profesionalización de los profesores. En: Revista de Educación No 285. Madrid, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Pág. 111.*

8 García Carrasco, (1988), *loc. Cit.*

9 Musgrave, P.W. (1972) *Sociología de la educación. Barcelona, Ed. Herder.*

10 Hoyle, E. (1983) *The role of the teacher. London. Routledge & Kegan Paul.*

11 Ghilardi, Franco. (1993) *Crisis y perspectivas de la función docente. Barcelona, Ed. Gedisa.*

12 Hoyle, E. (1983), *Op. Cit. Pág. 45-46.*

• **TEMA CENTRAL** - El Estatuto y la profesión docente •

pleja y más larga: se profundiza en aspectos disciplinarios, se amplía la presencia de las ciencias de la educación; se fomenta el paso de la obtención de la licenciatura a la incorporación en doctorados. Sin embargo podemos interrogar: ¿Las mejoras introducidas en la preparación de los enseñantes, contribuyeron a elevar su posición ocupacional? ¿Esas mejoras contribuyeron realmente a elevar la preparación de los docentes? Preguntas de este tipo se pueden formular con las reflexiones análogas referidas a los demás factores que contribuyen a desarrollar el proceso de profesionalización.

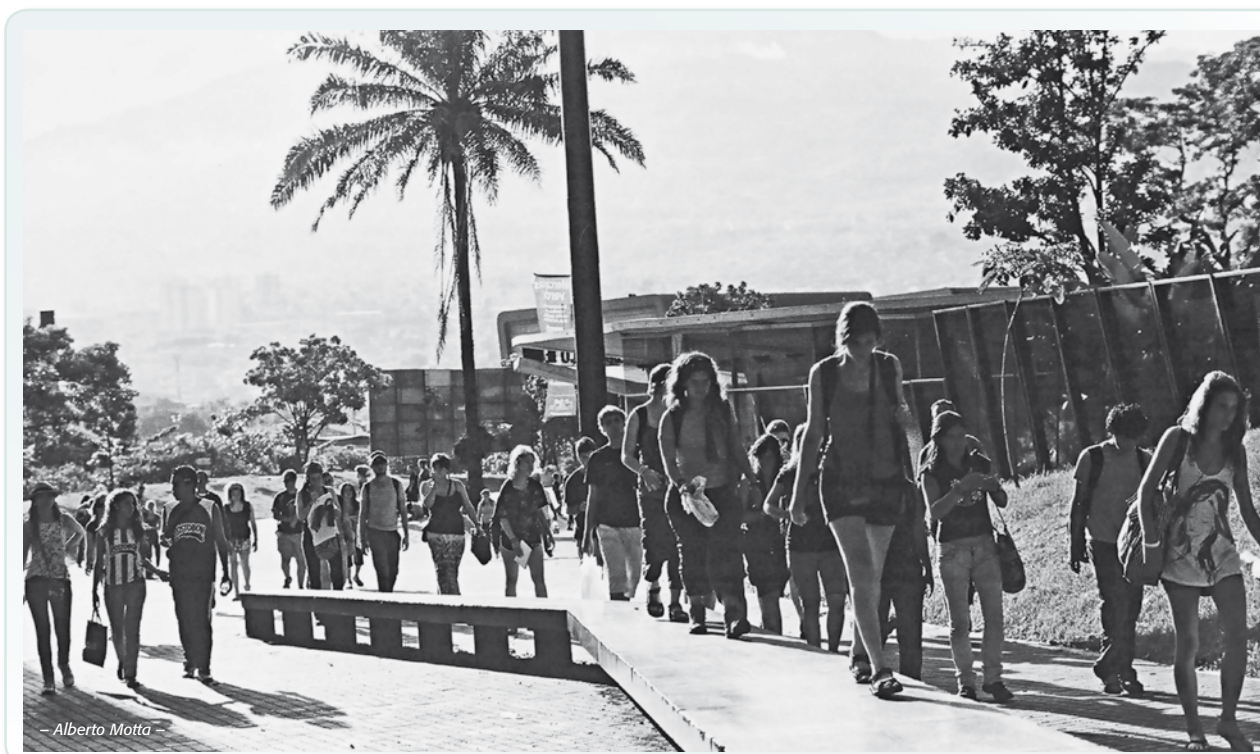
Las conclusiones de E. Hoyle ponen en evidencia cierta paradoja en los procesos de profesionalización docente respecto de su propia condición profesional: los enfoques más recientes sobre la condición profesional de los docentes rechazan implícitamente una relación simplificada en exceso entre conocimiento sistemático, codificado, fundado en la investigación y la práctica profesional, y atribuyen una mayor significación a otro tipo de conocimientos que poseen su propia validez y que no representan necesariamente los resultados de la experiencia peculiar y accidental de los enseñantes. Es improbable que la enseñanza se convierta en el nuevo modelo de profesión. De todos modos, es posible que, si la enseñanza logra mejorar las modalidades mediante las cuales quien actúa en ella adquiere y utiliza conocimientos

que luego le resultan pertinentes para la práctica cotidiana, los alumnos obtengan grandes beneficios¹³. La paradoja consiste en que es improbable que la condición profesional obtenga a su vez un beneficio de semejante proceso.

También resulta interesante pensar relaciones entre el caudal de conocimientos construido y las prácticas educativas específicas, al respecto podríamos ver los trabajos realizados por Halmos, Reiff, Benne y Hockenstad, quienes presentan un esquema sencillo de las profesiones que va desde aquellas dedicadas a una práctica de trabajo fundada en la sistemática aplicación de un conocimiento teórico, a aquellas que para desarrollarse se basan en un equilibrio entre experiencia y aplicación de un caudal teórico, pasando por aquellas en las cuales más que los conocimientos teóricos se utilizan la intuición, la relación interpersonal y el propio criterio común: ingeniería, medicina, enseñanza, servicios sociales.

Lo más importante de esta consideración, es que atribuir un valor excesivo a la sistemática utilización de competencias a fin de determinar cambios resulta escasamente beneficioso para ese sector. Esta es la motivación de fondo que induce a los investigadores citados a evaluar de una manera favorable una hipótesis de *desprofesionalización* de la actividad docente.

30



13 Hoyle, E. (1983). *Op. Cit.*, Pág. 53.

La dilución del maestro en razón de la profesionalización

Es un efecto de obviedad el que conecta el tema de la profesionalización con la revisión minuciosa, a veces taxativa de los estatutos docentes nacionales. Esta es una clase de tendencia reflejo donde el condicionamiento predomina sobre las dinámicas del objeto que se pretende conocer. La profesionalización es un emplazamiento nacido de un cuestionamiento generalizado sobre el papel, el estatuto, pero sobretodo la funcionalidad del maestro al interior de lo que hoy abarca lo educativo. Algunos expertos y analistas simbólicos que han participado en los procesos de reforma educativa en América Latina han contribuido abiertamente al establecimiento de dicho diagnóstico. Inés Aguerrondo y Ernesto Schiefelbein, por ejemplo, advirtieron que el maestro esta en un lugar que ahora ya no puede ocupar, solo a cambio de que se transforme; Juan Carlos Tedesco, uno de los reformadores educativos más conocidos, plantea como causas de la pérdida de capacidad socializadora de la escuela efectos que van *"desde factores internos tales como la masificación de la educación, la pérdida de prestigio de los docentes, la rigidez de los sistemas educativos, hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez de la creación del conocimiento y la creación de los medios de comunicación"*. Todos estos factores se podrían expresar en uno, considerado la causa central, según Tedesco: *"el significativo deterioro del maestro como agente de socialización"*¹⁴.

En esos diagnósticos se percibe al maestro como un sujeto mal preparado, sin motivación, con formación inadecuada y como si fuera poco desconectado de las *"realidades cambiantes"* del mundo de hoy. Esta retórica de la carencia ha convertido en lugar común la afirmación de que los maestros son los responsables directos de la mala calidad y, para encontrar soluciones a este problema, se proclama la adopción de programas de reciclaje, de estímulos profesionales y, sobre todo, atraer a la docencia a las personas *"más capaces"*. Sin duda, un rosario amplio de aspectos negativos que llaman a la intervención urgente de la sociedad y del Estado para superarlas. Lo más paradójico del asunto es que los propios maestros se identifican con estos rasgos de dificultad, impotencia y malestar. Identificación que se mueve también entre el escenario problemático de su formación y un emergente campo que clama por su profesionalización.

Pudiera sonar paradójico pero no lo es, son también generalizados los discursos que definen al maestro como protagonista de los desafíos y retos educativos, es decir que centralizan en aquel sujeto interrogado la responsabilidad principal del direccionamiento de todo el sistema, por ejemplo la recomendación de Rosa María Torres: *"avanzar en el logro de este perfil profesional, implica una serie de desafíos y responsabilidades tanto para los docentes y sus organizaciones, como para el Estado y el conjunto de la sociedad, a fin de asegurar la voluntad, las competencias y las condiciones para que los docentes puedan cumplir con su papel como sujetos y protagonistas del cambio educativo"*¹⁵, bien mirado, intenta ampliar el desafío al conjunto social pero termina centrando la mirada en los docentes; o la siguiente valoración de Abel Rodríguez que a pesar del tono condicionante se acepta y se asume el desafío: *"para que los maestros puedan enfrentar estos desafíos requieren de un contexto social y político favorable y de unas condiciones profesionales y laborales que le permitan desempeñar la labor educativa con eficacia y profesionalidad"*¹⁶.

Hoy el cuestionamiento se extiende y se profundiza pues ya no se trata de la crítica a uno u otro rasgo de su oficio o a los cambios en los sistemas de formación, o a su método frontal, sino a la *"esencia misma de la condición del maestro ligado al modelo fundacional de la escuela"*¹⁷. Estos y otros aspectos que interrogan por su posición, identidad y presencia se transforman hacia las marcas que le dan una identidad ambigua y problemática, que al decir de A. Novoa¹⁸ oscilan entre la desconfianza y las acusaciones como profesionales mediocres, hasta la retórica que los presenta como elementos fundamentales para la mejora de la calidad de la educación y el progreso social. En ese corredor se deslizan muchas de las cuestiones que caracterizan el malestar de los docentes y sobre el cual se han parapetado las voces que claman por su sustitución o por lo menos por su no protagonismo.

Según Julio Vera Vila¹⁹ ha habido, además, una complejidad creciente en la tareas educativas con la consiguiente necesidad de una mejor preparación científica y tecnológica, tanto por el deseable respaldo investigador de las estrategias pedagógicas, como por el notable volumen de recursos que es posible emplear en su desarrollo. Sin embargo, pese a todos estos cambios, *"la estructura organizativa de la escuela, los hábitos adquiridos y su forma de operar, apenas han sufrido una transformación equiparable en importancia [...] Acudimos a un período en el*

-
- 14 Tedesco, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Ed. Anaya, Pág. 45.*
15 Torres, Rosa María. (2000) *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá, CAB, Magisterio, Tercer Milenio, Pág. 288-289.*
16 Rodríguez, Abel. (2000) *Cambio y reformas en educación: El papel de los maestros. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá CAB, Magisterio, Tercer Milenio, Pág. 152.*
17 Martínez Boom, Alberto. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Madrid, Ed. Anthropos, Pág. 369.*
18 Novoa, A. (1999) *La nueva cuestión central de los profesores: Excesos de discursos, pobreza de prácticas. En: Cuadernos de pedagogía, 286. Barcelona, Ed. Praxis, Pág. 102.*
19 Vera Vila, Julio (1988) *La crisis de la función docente. Valencia, Ed. Promolibro, Pág. 10.*

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

que coexisten los modos tradicionales de encarar los problemas educativos junto a un aumento en las posibilidades de solución, sin embargo no acaban de definirse las soluciones a medio y largo plazo²⁰. La consideración anterior es parcialmente cierta si tenemos en cuenta que uno de los aspectos que se ha incorporado en esta reubicación de la enseñanza y el maestro, es el hecho de que la escuela esta dejando de ser la única y más eficiente institución capaz de socializar y expandir el conocimiento y universalizar las verdades de la sociedad moderna. La aparición de otros escenarios han permitido e incluso producido múltiples tipos de aprendizaje, en su contenido actual, que son señalados por muchos como tanto o más eficaces que los que agenciaba la escuela. Ahora el maestro se encuentra sin esquemas a los que pueda asirse: la formación recibida no se corresponde con las destrezas que tiene que impartir, y a su vez el modelo de enseñanza se ha visto expuesto a críticas y replanteamientos. Lo que implica más riesgos y apuestas para el maestro.

Esta cadena que se establece entre las nuevas especialidades y temporalidades de la educación y por otro lado, la intervención cada vez mayor de paquetes informáticos para la docencia que comparten espacio y tiempo con los mensajes de los medios, nos permite afirmar que el nuevo maestro es en muchos sentidos el no maestro. Para J. Vera Vila²¹ la alternancia de mensajes sobre la actividad que se va desarrollando en el proceso de enseñanza aprendizaje revela que el docente también puede ser pensado como un conjunto de consignas, de acciones y de procedimientos orientados a resultados en lo que él denomina "el docente como sistema".

El maestro ve disminuidos su prestigio y competencia profesional para la docencia cuando observa que su puesto de trabajo es disputado por licenciados que en principio no tenían ningún interés en la enseñanza, y que sólo por el estancamiento de sus propias vías de acceso al mundo laboral, optan por dedicarse a ella²², circunstancia legitimada por los estatutos de profesionalización de países como el nuestro. De esta manera, donde falta el significado del trabajo personal, la enseñanza se convierte en un formalidad vacía y el profesor no es sino un ejecutor de los diseños planificados por otros²³. Es posible ver una relación directamente proporcional entre el aumento de los libros de texto y la implementación de programas fijos de educación con la disminución de la figura del maestro.

En síntesis, la profesionalización es sólo un verbo que da cuenta de una acción funcional. Su dinámica interna como su conceptualización no se aproxima a los criterios de los trabajos profesionales puesto que señala mejor la caricatura de un nue-

vo perfil para el docente, cuya subjetividad es menos visible en la enseñanza pero más objetivable en la interacción con el sistema. Profesionalizar resulta ser mejor un mecanismo para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado. Este desplazamiento de la formación a la profesionalización no es inocente, es un campo nuevo en donde reconceptualizar sirve en tanto habla de competencias profesionales funcionales con el sistema educativo. Es evidente que la formación se encuentra en crisis tanto como lo están el maestro, la escuela y las formas de producción del saber, por eso se ha hecho necesario reemplazar el modelo por uno nuevo, más funcional, llamado profesionalización.

• Bibliografía

- García Carrasco, Joaquín. (1988). *La profesionalización de los profesores*. En: Revista de Educación No 285. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Ghilardi, Franco. (1993) *Crisis y perspectivas de la función docente*. Barcelona: Gedisa.
- Hoyle, E. (1983) *The role of the teacher*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Martínez Boom, Alberto. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Madrid: Anthropolos.
- Musgrave, P.W. (1972) *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Novoa, A. (1999) *La nueva cuestión central de los profesores: Excesos de discursos, pobreza de prácticas*. En: Cuadernos de pedagogía, 286. Barcelona: Praxis.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, Abel. (2000) *Cambio y reformas en educación: El papel de los maestros*. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá CAB, Magisterio, Tercer Milenio.
- Tedesco Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente*. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, Rosa María. (2000) *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. En: El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá CAB, Magisterio, Tercer Milenio.
- Vera Vila, Julio (1988) *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.

20 Vera Vila, Julio (1988) Op. Cit. Pág. 12.

21 Vera Vila, Julio (1988) Op. Cit. Pág. 76.

22 Vera Vila, Julio, (1988) Op. Cit. Pág. 67.

23 Vera Vila, Julio (1988), Op. Cit. Pág. 140.

Mobilización para la construcción de un Estatuto Docente Único: pistas para un balance

María Cristina Martínez Pineda¹
Heriberto Álvarez Bustos²



33

Abordar las reflexiones acerca de las idas y venidas de la movilización por la construcción de un estatuto docente único de la profesión docente puede hacerse desde varias aristas. En este artículo centramos las reflexiones en algunos aspectos de la movilización cuyo contenido específico busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Dónde va la movilización para la construcción de un Estatuto Único de la Profesión Docente? ¿Se pueden trazar algunas ideas de balance?

- 1 Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Ha liderado y acompañado diferentes procesos de movilización por la construcción participativa de políticas educativas; se desempeña como Subdirectora académica del IDEP. Actualmente se desempeña como directora del centro de investigaciones CIUP de la UPN y coordinadora el proyecto Observatorio de acciones colectivas por la educación orientado a estudiar las movilizaciones y experiencias alternativas por la educación. Entre sus últimas publicaciones se señalan: el libro *Redes pedagógicas la constitución del maestro como sujeto político* y el libro *Movilizaciones por la educación en Colombia: 1998-2006*, que fundamenta este artículo. Correo electrónico: mmartinez@pedagogica.edu.co.
- 2 Licenciado en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, grupo Educación y Cultura Política. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Mosquera Cundinamarca. Correo electrónico: heribertoalbus@yahoo.com.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

Al hablar de prácticas políticas alternativas, nos referimos en particular a las llamadas *movilizaciones por la educación*, que se enuncian y asumen como el conjunto de acciones que devienen de procesos organizativos, estrategias de participación y acción colectiva que la comunidad educativa y la sociedad en general expresan a través de una diversidad de estos repertorios; en algunos casos, van más allá de los escenarios y mecanismos de participación instituidos y formales, para defender o proponer asuntos educativos de interés general.

1. Condiciones previas: antecedentes y tendencias

34

Históricamente han sido las organizaciones sindicales quienes llevaron adelante luchas reivindicativas en el campo educativo, fundamentalmente ajustadas a demandas salariales y de condiciones de trabajo. El derecho a la educación como motivo de lucha, con visibilidad en el escenario político, sostenido por organizaciones y movimientos sociales, constituye una novedad muy interesante de analizar, en la medida en que entendemos que los movimientos sociales tensionan y disputan los espacios de participación propuestos para los debates sobre el derecho a la educación. Y esta pugna también implica la intención de ampliar el espacio de "lo público", por lo cual resulta necesario contemplarla para ensanchar los procesos de participación democrática³.

La década de los años 1990 marcó el derrotero para la consolidación del proyecto neoliberal en la educación pública de Colombia. Bajo la consigna de *reformar el sistema educativo para hacerlo más eficiente*, el gobierno de Pastora Arango (1998-2002) materializó las políticas de focalización, subsidio a la demanda, convenios escolares con las entidades privadas, esquemas de cofinanciación, racionalización del gasto público, desmonte del estatuto docente, estructuración curricular en función de competencias mer-



cantiles, giros en la gestión escolar bajo los principios de eficiencia y eficacia, entre otras reformas propias del modelo económico. Estrategias que lograron materializar el *desvertebramiento del sistema educativo nacional*, cuyo móvil de desregularización se sintetiza en la entronización de las retóricas del mercado al quehacer educativo, en la reducción de los sujetos a la condición de "recurso humano"⁴ especialmente por la reconversión del ideal de la educación como "derecho" a una educación entendida como "servicio" y sostenida en el enfoque de capital humano.

3 Svedlick, I., y Costas P. *Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina*. En Gentili, P. y otros. *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fun. Laboratorio de políticas públicas, Pág. 250.

4 Dicha expresión se introduce en el discurso de los tecnócratas de la educación para orientar el sentido de la educación hacia la formación de "capital humano", centrada en competencias laborales que contribuyan a cualificar la mano de obra. Modelo que acentúa una relación virtuosa entre crecimiento económico e inversión en recurso humano.



Las "contrarreformas del sistema educativo colombiano"⁵, definidas así por autores colombianos como Rodríguez (2001) y Estrada (2002)⁶, iniciadas en el gobierno Gaviria e instaladas en forma definitiva con las administraciones Pastrana y Uribe, provocaron un giro en la concepción de educación y en las regulaciones del sistema educativo existente. Se afianzó la noción de educación como *gasto público* y no como *inversión social* y desde esta lógica las acciones se orientaron a cum-

plir las metas de equilibrio fiscal definidas para el país por el acuerdo extendido con el Fondo Monetario Internacional, al margen de sus reales necesidades y desconociendo en buena parte las demandas que ocasionaba el recrudecimiento del conflicto social, si se tiene en cuenta que en este periodo se incrementaron las amenazas, la muerte violenta de educadores y sindicalistas y los desplazamientos forzados en los que se incluye un alto porcentaje de población infantil.

Al respecto, numerosos estudios señalan las lesiones de la política social causada por el "reformismo" neoliberal que, en términos de Borón⁷:

lejos de haber introducido 'reformas' –esto es, cambios graduales en una dirección tendiente hacia una mayor igualdad, bienestar social, y libertad para el conjunto de la población, tal como lo indicaría la palabra reforma en la tradición de la filosofía política–, lo que hicieron fue potenciar una serie de transformaciones que recortaron antiguos derechos ciudadanos, redujeron dramáticamente las prestaciones sociales del Estado y consolidaron una sociedad mucho más injusta y desigual que la que existía al comienzo de la etapa 'reformista'.

Esta "nueva" reconfiguración de la economía y la política ha reproducido una democracia mínima e inestable que plantea una tensión permanente entre los poderes constituyente y constituido: por un lado, eclipsa la relación entre el poder constituyente primario y los poderes constituidos, institucionalizándolos en torno al Estado y al Gobierno, siempre en detrimento del primero; por el otro, continúa sin responder a los urgentes y graves problemas de las sociedades latinoamericanas. De igual forma, marca una tendencia en los regímenes políticos actuales, caracterizados por la existencia simultánea y no contradictoria de democracias formales (es decir, aquellas que limitan su significado al mero ejercicio de elecciones periódicas para la disputa de la dirección del Estado y de los altos cargos públicos) y rasgos autoritarios en la conducción de los asuntos públicos, seguramente heredados de las experiencias dictatoriales a las que asistió la región un par de décadas atrás.

En palabras de Gentili⁸, "el peso relativo de la conflictividad educativa en los países de la región no es ajeno a otra serie de procesos asociados con la profundización de la crisis económica (recesión, desocupación, pobreza,

5 Con esta expresión se hace alusión al efecto político que han tenido estas reformas sobre los maestros y las maestras, y que han sido reconocidas por diversos actores de las comunidades educativas como un retroceso a lo estipulado en Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que significó la materialización de muchas de las luchas y reivindicaciones del magisterio colombiano.
6 Rodríguez (2002) Abel. (2002) *La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio. Y Estrada, Jairo. (2002) *viejos y nuevos caminos de la educación pública*. Bogotá: UN- Unibiblos.
7 Borón, Atilio (2004), *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Pág. 9.
8 Gentili, P, Suárez, D, Sturbrin, F, & Gindin, J. (2005). *Reformas educativas y luchas docentes en América Latina*. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educar ese acto político*. Buenos Aires: del Estante Pág. 109.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

desinversión pública, etc.) y la inestabilidad política de los gobiernos, la redefinición de las condiciones internacionales y locales para el desarrollo y conocimiento sustentable de las economías y sociedades latinoamericanas y los procesos de pauperización, desigualdad y exclusión social que las aquejan”.

No obstante, este panorama de conflicto también se entrecruza con la presencia de discursos y prácticas políticas alternativas que se reconocen y vinculan con iniciativas que vienen gestándose en el campo de la educación, reconocido como un escenario no sólo legítimo, sino también estratégico para la construcción de lo político y de las políticas. Escenarios de *conflictividad y luchas de poder en los se disputa la construcción de los proyectos de sociedad y de orden deseados* que pasan por reconocer que otros escenarios políticos, procesos y sujetos son posibles de construir, que van más allá de los sujetos políticos que desde una perspectiva formal-tradicional, han sido llamados *“actores de la política”*, esto es, el Estado, los partidos políticos, los grupos de presión, quienes formalmente desarrollan una actividad política continua y que confluyen en la emergencia de acciones colectivas orientadas a construir alternativas⁹.

36

Al hablar de prácticas políticas alternativas, nos referimos en particular a las llamadas *movilizaciones por la educación*, que se enuncian y asumen como el conjunto de acciones que devienen de procesos organizativos, estrategias de participación y acción colectiva que la comunidad educativa y la sociedad en general expresan a través de una diversidad de repertorios que en algunos casos van más allá de los escenarios y mecanismos de participación instituidos y formales, para defender o proponer asuntos educativos de interés general. En este caso, las movilizaciones superan la condición de un simple *“recurso”* o medio de presión para el logro de fines inmediatos; al conjugar diferentes estrategias, actores y modalidades de expresión, se avizoran como un dispositivo político que configuran otros modos de acción política que emergen y se desarrollan en medio de las disputas entre acciones instituidas e instituyentes.

Estas reflexiones se orientan a referenciar y trazar algunas pistas analíticas acerca de la movilización adelantada por el magisterio colombiano en rechazo al estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002 y por la construcción del estatuto docente único. Esta mirada exige asumir una postura abierta, flexible y dinámica frente a

la protesta social, a fin de poder reconocer la diversidad y pluralidad de formas de la acción colectiva magisterial; de otro lado, reconocer la acción de protesta como una acción política producida de modos diversos, múltiples y complejos. Es decir, la movilización social por la educación se reconoce como un fenómeno plural y multifacético porque toma diversas y complejas formas en diferentes contextos y niveles de la lucha política que se relacionan con momentos históricos y ámbitos espaciales específicos que se inscriben en una perspectiva compleja y dinámica de la acción política desplegada en el campo de la educación presentando simultáneamente puntos de encuentro y de ruptura.

2. Itinerario de la movilización: tiempos y movimientos

La expedición del Decreto 1278 de 2002 provocó el rechazo generalizado por parte del magisterio colombiano, FECODE reaccionó e hizo públicas las consecuencias nefastas de esta norma desde su expedición. La vigencia de dos Estatutos Docentes, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, éste último impuesto por el gobierno y devenido de las contrarreformas, ha generado una movilización con la participación de diferentes actores y sectores para la formulación de un Estatuto Único de la Profesión Docente. Esta movilización supera la dimensión de acción colectiva contestataria o reivindicativa; ha provocado y convocado a la realización de eventos y acciones académicas orientadas a la reflexión sobre el maestro, la profesión docente y la defensa de la pedagogía como disciplina fundante de la formación docente, cuyo horizonte se orienta a la construcción de una política pública que elimine las barreras de exclusión que han emergido por la existencias de dos marcos de regulación como si se tratase de dos clases de educadores.

La recuperación de la memoria de la movilización, a ocho años de expedido el Decreto 1278, permite afirmar que la configuración formal de la movilización social por la construcción de estatuto único data del primer *Encuentro Nacional por el Estatuto Único de la Profesión Docente* realizado en el año 2005 en el que se analizaron las políticas de contrarreforma educativa y se acordó *“la realización de un documento borrador de Estatuto Único de la Profesión Docente, discutido y acordado por el magisterio colombiano, el cual sería el camino propicio para que ante el legislativo se reivindicara la profesión docente y se impulsara la calidad de la educación y por tanto, el desarrollo cultural y económico colombiano”*¹⁰. Se resaltó la necesidad

9 Cerroni, U. (2004). *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*. México: Siglo XXI Editores.
10 FECODE. *I Encuentro Nacional por el Estatuto Único de la Profesión Docente*. Bogotá, 2005.

de trabajar por la derogación de dicho decreto y de traer al debate público los problemas de los maestros a lo largo y ancho del territorio nacional, dignificar la Profesión Docente y defender la educación pública. A partir de este evento, FECODE comenzó a trabajar en la construcción del documento borrador de Estatuto Único de la Profesión Docente en sus diferentes versiones que ha circulado públicamente en diversos escenarios y que ha sido objeto de controversia en torno ésta. Versiones que se han venido modificando y cualificando y que ha servido para las sesiones de negociación con el Ministerio de Educación Nacional y para que los partidos políticos puedan asumirlos como objeto de discusión en los escenarios de definición de políticas. En el segundo encuentro realizado en el año 2006, se consideró que no bastaba con construir una propuesta colectivamente. Se planteó la necesidad de conformar un gran movimiento nacional de defensa y respaldo a los maestros y adelantar una gran movilización nacional.

En la agenda del Comité Ejecutivo de FECODE del año 2008, con la elección de Senén Niño como presidente, y en el marco de los cincuenta 50 años de esta organización gremial, se retoma con fuerza el tema del Estatuto Único de la Profesión Docente y se incluye en la agenda y plan de acción de la Federación. Esta decisión se hace visible en el 2009 registrándose como el año cumbre por el mayor número de acciones colectivas realizadas. Durante los años 2009 y 2010 se han realizado dos encuentros nacionales por el Estatuto Docente Único y simultáneamente, encuentros entre los maestros que se rigen por el Decreto 1278 de 2002. El documento borrador de Estatuto ha sido trabajado en estos escenarios, en los que se ha logrado incrementar los esfuerzos por mantener el vínculo entre los docentes de los dos Estatutos Docentes vigentes y se ha buscado ampliar la concepción de estatuto a educadores del sector privado y de otras educaciones, en perspectiva de reivindicar la carrera docente y garantizar la estabilidad laboral de los educadores¹¹. Iniciativas que aún están por definirse y concretarse.

En el desarrollo de esta movilización, se reconoce el liderazgo de FECODE y la participación de diferentes actores, organizaciones y sectores que se han pronunciado públicamente sobre las consecuencias lesivas de esta norma, académicos, organizaciones, algunos partidos políticos que han incluido en su agenda política la formulación de un Estatuto Docente Único. (Cuadro N° 1)

En su trayectoria, la movilización registra una diversidad de repertorios o estrategias de acción colectiva que están expresando a una comunidad educativa que se mueve y convoca en torno a los asuntos educativos y pedagógicos y que se preocupa por sus maestros. En general puede afirmarse que el horizonte común de estas acciones se canaliza hacia la construcción de un Estatuto Docente Único. Se destacan los repertorios o formas de acción colectiva. (Cuadro N° 2)

3. Condiciones de posibilidad: ¿A dónde va la movilización? ¿Qué se resalta de su devenir?

En el interés de animar el debate y la continuidad de la movilización por el Estatuto, se esbozan a continuación algunas pistas para el balance, que son necesariamente inconclusas porque se trata de un proceso vivo y en marcha. Nos referimos a condiciones de posibilidad para dejar abiertas nuevas rutas de movilización y la convocatoria a reconocer las oportunidades políticas reales y necesarias para implementar y alcanzar los objetivos de la movilización.

En primer lugar, es necesario reconocer que la movilización por el Estatuto Docente Único ha puesto en evidencia la necesidad de colectivizarse para construir otras alternativas, buscar aliados, contrarrestar la magnificación del decreto y disminuir el miedo a la sanción; también, para resistir a la evaluación punitiva del desempeño docente, a la cosificación del maestro y a la desprofesionalización de la labor docente. En este sentido, la movilización se reconoce como un esfuerzo específico del magisterio colombiano y de algunos sectores de la comunidad académica del país *por la defensa, reconocimiento y valoración profesional del trabajo docente*. En este sentido, a cualquier pretensión de análisis, bien sea a su gestación y desarrollo, subyace una mirada política. De un lado, porque reconoce su carácter instituyente con formas de resistencia subterráneas que aparentemente son invisibles pero que van construyendo suelos de acción colectiva que se convierten en semillas potentes para la consolidación de movimientos por la educación; de otro, porque se trata de esfuerzos colectivos hacia la construcción de una política pública ante instancias instituidas en las que se observan condiciones de posibilidad ampliamente restrictivas. Cuatro ideas centrales se proponen para dar una mirada a su devenir:

-*Ampliación de las formas de acción colectiva*: resulta relevante reconocer el tono pedagógico de la movilización, la incorporación de eventos académicos que contribuyen a la cualificación de las acciones y luchas magisteriales. El paso

11 FECODE. Encuentro nacional de los docentes 1278. Boletín de prensa No 13. Bogotá, 2010.

12 "La Cuestión Docente no se refiere solo a los maestros sino al conjunto de hechos estructurales, económicos, políticos, culturales, educativos y pedagógicos que determinan su condición histórica y a las alternativas que plantean para superarla". Instituto Nacional Superior de Pedagogía, 2009, Pág. 3.

• **TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente** •

Cuadro N° 1

Actores de la movilización

Actores	Vinculaciones y aportes
Fecode	Se reconoce como el actor convocante, gestor y líder de la movilización. Sus propuestas se materializan en la elaboración de diferentes versiones del documento borrador de Estatuto Único de la Profesión Docente, en la utilización de varias estrategias comunicativas para denunciar, presentar alternativas y convocar diálogos y encuentros con académicos, investigadores y actores políticos para construcción del Estatuto Único de la Profesión Docente.
Universidades y grupos de investigación	La expedición del Decreto 1278 ha incrementado y hecho pública la discusión, reflexión sobre la profesión docente en Colombia en los diferentes escenarios académicos: facultades de educación, grupos de investigación, programas educativos. Se reconoce la participación de grupos interinstitucionales como el de Historia de la práctica pedagógica, organizador central del Congreso presente y futuro de la profesión docente en Colombia realizado en el 2009; el grupo Educación y Cultura Política adelanta el estudio sistemático de la movilización por la construcción pública y colectiva de un Estatuto Único; la cátedra <i>"Cuestión y Crisis de la Profesión Docente en Colombia"</i> adelantada en el 2009 por el Instituto Nacional Superior de Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, un espacio que ha abierto el debate acerca de la Cuestión Docente ¹² . Así mismo se registran universidades y grupos académicos de diferentes regiones del país.
Organizaciones, foros, movimientos y cooperativas	El tema de la pedagogía y el rol del maestro en el marco de las políticas neoliberales, la resistencia a la pérdida de su identidad como productor de saber pedagógico, y que necesariamente contribuye al debate y a la cualificación de la movilización por el estatuto único, ha sido abordado por organizaciones de carácter nacional e internacional, citamos entre estas: el Foro Latinoamericano de Políticas Públicas FLAPE que ha adelantado estudios sobre estatutos docentes y profesión docente en el contexto de las reformas educativas de diferentes países; la movilización social por la educación, mesa de Bogotá; el movimiento expedicionario; algunos colectivos de estudiantes universitarios y de maestros; las cooperativas magisteriales como CANAPRO, CODEMA; Cooperativa Editorial Magisterio; por citar sólo algunas localizadas en Bogotá.
Partidos políticos	Entre los principales partidos políticos que apoyan los esfuerzos por la construcción de un Estatuto Docente Único se destaca el Polo Democrático Alternativo. Sus principales aportes obedecen a los debates políticos que se realizan al Gobierno Nacional y en la discusión de los artículos del proyecto de nuevo Estatuto. También, se resalta la participación del partido Liberal en la campaña presidencial.
Maestros del Decreto 1278 de 2002	Sin duda los actores protagonistas son los mismos maestros cobijados por el Estatuto 1278. Como estrategia movilizadora se destaca la creación de una red social en la Web y un Blog ¹³ , espacios desde los que se discuten los problemas de la profesión y la carrera docente que aquejan especialmente a los maestros regidos por esta norma y se plantean alternativas.

38

13 Entre las principales paginas están: red de maestros solidarios: <http://redmas.ning.com>; grupo dignidad docente, por un Estatuto Único de la Profesión Docente: <http://www.facebook.com/group.php?gid=8298108623> ; grupo docentes del 1278 ingresando al 2277: <http://www.facebook.com/group.php?gid=169297750752&ref=mf#!/group.php?gid=169297750752&v=wall&ref=mf>; grupo docentes del 1278: <http://es-la.facebook.com/pages/DOCENTES-DEL-1278/117304828306226?filter=3>.

Cuadro N° 2
Repertorios o formas de acción colectiva

Repertorios o formas de acción colectiva	Propósitos
Encuentros y seminarios nacionales y regionales.	Coordinados por FECODE y sus sindicatos regionales que superan la cifra de 30 eventos.
Reuniones preparatorias, consultivas, explicativas.	Realizadas con distintos actores y en diferentes escenarios. Orientadas a la construcción colectiva de propuestas y cualificar el debate sobre el tema con participación de otros actores.
Juntas y asambleas nacionales y regionales.	El registro de fuentes permite identificar cerca de 40 eventos de esta naturaleza, especialmente entre directivos e integrantes de juntas directivas de los sindicatos de educadores. La Junta Nacional de la Federación de Educadores en su plan de trabajo anual, ¹⁴ propuso seguir trabajando por su conquista, con las siguientes acciones: 1) los Encuentros por el Estatuto Docente Único y de los maestros del 1278, 2) Reuniones con diferentes sectores educativos, 3) adelantar congresos, seminarios y reuniones regionales.
Marchas y paros.	Aunque no se registran estas acciones hacia este motivo único, es necesario reconocer que el tema del Estatuto Docente Único ha sido un punto fundamental en la agenda y contenidos de eventos de protesta y reclamo público.
Cátedras, jornadas académicas, congresos, seminarios.	La lucha por la construcción de un Estatuto Docente es en sí misma una movilización por la pedagogía. Así lo constatan las memorias de los diferentes eventos académicos realizados en torno a los conceptos sustantivos a esta norma: maestro, profesión docente, escalafón docente, entre otros.

de los repertorios contestatarios a acciones colectivas cruzadas por la reflexión y producción de pensamiento se hacen presentes en esta movilización y se sitúan en contraste con los repertorios tradicionales en su mayoría de corte reivindicativo, cuyo escenario preferencial de actuación es la calle. Aquí se amplía la mirada sobre lo público y sobre lo educativo como escenario y objeto de movilización, mirada que permite y posibilita a los sujetos adoptar nuevas miradas sobre su posición como actores sociales y políticos. Esta cualificación en los repertorios y en los contenidos de la movilización la hace sólida.

-Convergencia de sectores y actores sociales y educativos: si bien FECODE se reconoce como el actor principal de la movilización, el objeto de la misma ha logrado concitar actores y sectores académicos, sociales y políticos en torno al debate de la profesión docente en Colombia. Hecho que necesariamente conecta con una nueva expresión del movimiento pedagógico colombiano.

-Carácter social, participativo y propositivo: los motivos y objetivos de la movilización sobrepasan la racionalidad instrumental (relación medio-fin). Su trayectoria la sitúa como una movilización social por la educación y la pedagogía que tiene la intención explícita de comprometer y movilizar a la sociedad en su conjunto para hacerla partícipe de la defensa de la educación pública y de reconocer públicamente la labor del maestro. En este orden, aunque la legislación siga señalando orientaciones contrarias a esta intencionalidad, es necesario mantener y continuar los esfuerzos colectivos y ampliar la movilización.

-Fortalecimiento y proyección de trabajo en red: sin duda esta movilización ha logrado fortalecer e incrementar la articulación de sindicatos regionales y el encuentro de los educadores frente a un tema regional; así mismo, las diversas iniciativas de "acción en red" provocadas por los mismos educadores, pueden entenderse como factor potencial para el futuro de los movimientos educativos y pedagógicos.

14 FECODE. circular No. 21: Conclusiones de la Junta Nacional de FECODE. Bogotá, abril 27 de 2009.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

Finalmente es necesario hacer evidente la tensión existente entre lo *instituido* y lo *instituyente*. Si bien se trata de una iniciativa que ha logrado solidez y fuerza en los argumentos y que ha logrado un debate conceptual que la convierte en una experiencia instituyente porque sus reflexiones extrapolan los objetivos explícitos de la movilización, es claro que el mayor desafío que enfrenta la aprobación del Estatuto es la negociación con el Ministerio de Educación Nacional. Hasta el 2009, los resultados de las acciones adelantadas por FECODE, a pesar de haber logrado que se estableciera *“la conformación de una comisión de estudio para trabajar sobre un posible proyecto de régimen especial disciplinario para maestros, en la cual se debe incluir al Departamento Administrativo de la Función Pública y a la Procuraduría General de la Nación”*¹⁵, y de analizar los temas relacionados con el escalafón docente y en particular lo relativo al Decreto 1278 de 2002, es evidente que no existen señales de aceptación o de interés en modificar la norma. En este orden, y más allá del alcance efectivo de derogar o construir otra norma, por tanto, se requiere reconfigurar las estrategias de movilización, realizar un balance juicioso y detallado de la misma en todas sus aristas y continuar. La batalla no se ha perdido, el balance muestra que son más las ganancias obtenidas especialmente en la cohesión social de actores hacia el mismo objetivo.

Boletín de prensa N° 30. Bogotá. En: <http://www.fecode.edu.co/pdf/bprensa/boletindeprensa30.pdf>

FECODE. (2005) I Encuentro Nacional por el Estatuto Único de la Profesión Docente. Bogotá. En: http://cogestores.webcindario.com/material/estatuto_doc.pdf

FECODE. (2010) Encuentro nacional de los docentes 1278. Boletín de prensa No 13. Bogotá. En: http://www.fecode.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1609:boletin-de-prensa-no13-encuentro-nacional-de-los-docentes-1278-&catid=10&Itemid=131

Instituto Nacional Superior de Pedagogía (2009) La Federación Colombiana de Educadores avanza en su propuesta de Estatuto Único Docente. Boletín No 3. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Martínez, María Cristina (2008). Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Magisterio.

_____. Movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2006 (2010) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Magisterio (en prensa).

Rodríguez, Abel. (2002) La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Magisterio.

Svedlick, I. y Costas, P (2008). Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina. En GENTILI, P y otros. Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Buenos Aires: Fun. Laboratorio de políticas públicas.

Red de maestros solidarios: <http://redmas.ning.com> .

Grupo dignidad docente, por un Estatuto Único de la Profesión Docente: <http://www.facebook.com/group.php?gid=8298108623>

Grupo docentes del 1278 ingresando al 2277: <http://www.facebook.com/group.php?gid=169297750752&ref=mf#!/group.php?gid=169297750752&v=wall&ef=mf>

Grupodocentesdel1278:<http://es-la.facebook.com/pages/DOCENTES-DEL-1278/117304828306226?filter=3>

◦ **Bibliografía**

Borón, Atilio (2004), Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, Pág. 9.

Estrada, Jairo. (2002) viejos y nuevos caminos de la educación pública. Bogotá: UN- Unibiblos.

Gentili, P., Suárez, D., Sturbrin, F., & Gindin, J. (2005). Reformas educativas y luchas docentes en América Latina. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educar ese acto político* Buenos Aires: del Estante . (págs. 107-126).

Cerroni, U. (2004). Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías. México, Siglo XXI Editores.

FECODE. (2009): Conclusiones de la Junta Nacional de FECODE. Circular No. 21. Bogotá. En: http://www.fecode.edu.co/pdf/circulares/circular_interna_21.pdf

FECODE. (2009) El proceso de negociación entre FECODE y el MEN dejó acuerdos, compromisos y desacuerdos.

15 FECODE. *El proceso de negociación entre FECODE y el MEN dejó acuerdos, compromisos y desacuerdos. Boletín de prensa N° 30. Bogotá, 2009.*

Presente y futuro de la profesión docente en Colombia

Alfonso Tamayo Valencia¹
Senén Niño Avendaño²



Los retos que enfrenta la educación en el siglo XXI reconfiguran el rol del docente como profesional y replantean sus relaciones con las políticas educativas de los gobiernos las cuales le anticipan una condición de simple aplicador de normas o reproductor de conocimientos originados por fuera del saber fundante que da identidad al docente: la pedagogía. Se examinan a continuación los fundamentos de la política neoliberal que atomiza y dispersa al magisterio y se dan razones para justificar la política de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la elaboración y defensa de un Estatuto de la Profesión docente llamando a la comunidad pedagógica para asumir con dignidad estrategias de investigación y consolidación del campo intelectual de la educación, para reconstruir la identidad profesional que, retomando los ideales del Movimiento Pedagógico, permita la existencia de un profesional con dignidad y autonomía.

41

Nuevos paradigmas para la educación³

A principios del siglo XXI asistimos a un profundo cambio de paradigmas en todos los órdenes, epistemológico, psicológico, ético y pedagógico, cambio con una profunda repercusión en la educación y en la manera como el docente da razón de su oficio. La superación de una visión positivista que reducía la ciencia a la aplicación y verificación de un método objetivo para reproducir matemáticamente una realidad fija y estable pasa ahora por una visión compleja, inter-

disciplinaria y dialéctica como por el reconocimiento del desarrollo cognitivo, múltiple y variado articulado con la afectividad y la pragmática; todo ello está transformando la teoría y la práctica educativa que deja de insistir en la enseñanza como transmisión de información a una mente pasiva, para centrarse en el aprendizaje significativo, interdisciplinario y basado en la experiencia práctica para solucionar los problemas del entorno social y cultural.

¹ Catedrático de Posgrado. Universidad Pedagógica Nacional. Exdirector del CEID-Boyacá. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com.

² Presidente de FECODE. Correo electrónico: presidencia@fecode.edu.co.

³ Esta es una versión de la ponencia presentada en el Congreso Presente y futuro de la profesión docente en Colombia, organizado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, GHPP, CEID FECODE y otras entidades en Bogotá, D.C. Noviembre de 2009.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •



42

► *Preparémonos como un conglomerado docente que sea capaz de plantearle al gobierno de turno una propuesta inteligente y con dignidad que recupere la legitimidad, la hegemonía y la institucionalidad de la educación pública como un asunto colectivo y un bien de todos*

La urgencia de una formación en valores ciudadanos basados en el respeto por las diferencias, la tolerancia, el multiculturalismo, la solidaridad y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y deberes, ha fortalecido la necesidad de una ética civil y está exigiendo cambios radicales en la manera de diseñar y poner en marcha el currículo buscando un equilibrio productivo entre las disciplinas y la formación moral. Estamos pasando de una pedagogía tradicional a una variedad de enfoques pedagógicos que prometen fortalecer el campo de la educación desde la investigación en las historia de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la pedagogía como dispositivo de poder, como comunicación de códigos especializados o como una reflexión crítica y permanente sobre la práctica a través de la investigación-acción.

Si a estos nuevos fenómenos añadimos la globalización entendida como la expansión mundial de los mercados y sus consecuencias ideológicas, culturales y políticas; la llamada sociedad del conocimiento que ejerce un poder de legitimación y control sobre lo simbólico a través de las redes o nodos de información ahora empaquetados en programas de computación que circulan libremente en el ciberespacio y el uso cada vez más intensivo y extensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, queda claro entonces

que es urgente pensar en la manera como los maestros nos definimos como sujetos y colectivos frente a estas nuevas configuraciones sociales, culturales y políticas. "Hay un texto de la Unión Europea (1996) referido a los educadores que retrata bastante bien esta nueva situación:

"La enseñanza como profesión se enfrenta a un cambio radical en los próximos años. Los profesionales de la educación se convertirán en guías, tutores y mediadores. Su función consistirá en ayudar y apoyar a los que aprenden, que serán los que irán tomando las riendas de su propio aprendizaje. Por lo tanto, es de crucial importancia y deberá ser un requisito profesional esencial la capacidad para desarrollar y practicar métodos de enseñanza abiertos y participativos, tanto en contextos formales como no formales. Este aprendizaje activo estará caracterizado por la motivación para aprender, la capacidad para emitir juicios críticos y la facultad para saber cómo aprender. El pedagogo será quien alimente precisamente dicha capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos."

"La educación a lo largo de toda la vida aparece entonces como una construcción continua de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes, pero también de su facul-

tad de juicio y acción. El saber, el saber hacer, el saber vivir juntos y el saber ser constituyen cuatro aspectos, íntimamente relacionados, de una misma realidad.”⁴.

El afán de reformarlo todo

Los gobiernos, los organismos internacionales y últimamente los banqueros también se dan cuenta de esta situación y deciden intervenir proponiendo reformas al sistema educativo pero, como bien lo anota el profesor Díaz Barriga: *“Las reformas forman parte de procesos políticos, en una época donde la política se encuentra subordinada a la economía, lo que obliga a que las tesis de una teoría económica de libre mercado se traduzcan en estrategias y acciones educativas”⁵.*

Los organismos internacionales imponen, -a la vez que es reproducido por los “especialistas” nacionales-, un discurso de reforma e innovación que nos habla de eficacia, eficiencia, rendimiento de cuentas, evaluación de resultados, racionalización del gasto, aumento de la cobertura, calidad de la educación, cuyas nociones y conceptos son extrapolados de la Administración de Empresas, La Economía, la Psicología Conductista, el Derecho y la Contaduría pública. Según estas nociones provenientes del sector industrial: la escuela es una empresa, la educación un servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto...la calidad se entiende como “*aptitud para el uso*” y el mejoramiento de la calidad como eliminación de defectos. La educación queda reducida así a una mercancía que se rige por las leyes de la oferta y la demanda.

La Banca Internacional preocupada por la creciente deuda externa de los países de América Latina y alertada por las consecuencias que puedan tener los movimientos culturales, pedagógicos y políticos que vienen tomando fuerza en las regiones, decide condicionar sus políticas de crédito y de “*apoyo*”, al cumplimiento de pactos de saneamiento fiscal, recorte del gasto público y neoliberalismo en sus economías. Se configura una nueva relación entre el gobierno y la educación a la que se equipara con la prestación de un servicio público, como el agua, la luz, las carreteras o los bancos y se abren a la globalización, la libre competencia y la entrega de este “*servicio*” a los concesionarios privados.

Se asume la calidad como indicador de gestión empresarial exitosa, eficiente porque hace más con menos inversión, recorte al gasto en valor agregado en lo cultural, estético, ético y lúdico, mirada contabilizadora sobre el gasto por estudiante, pago a profesores, recursos a las instituciones...ahorrar al

máximo es la consigna. Se desprestigia la educación pública, se denuncian sus costos y se señalan a profesores y directivos como despilfarradores ineficaces; se privilegia la educación privada y se monta un dispositivo para evaluar externamente la educación desde esta mirada economicista.

Dicha mirada economicista es acompañada de leyes y decretos que pretenden regular el sistema educativo con el único fin de ajustar su gasto a los intereses de la banca mundial. No importa que dichas leyes y decretos atenten contra derechos adquiridos, atropellen las libertades democráticas, acaben con las organizaciones sociales y los derechos del magisterio; el fin justifica los medios aunque con ello se niegue la posibilidad de hacer de la educación lo que la Constitución de 1991 consagra: un derecho ciudadano, un bien público de carácter social y cultural.

La imagen del docente como profesional: una tensión entre pedagogos y banqueros

De acuerdo con lo anterior existen dos imágenes para pensar al maestro como profesional: desde el campo intelectual de la pedagogía y de la educación o desde las exigencias que se le hacen bajo el espíritu mercantilista de las reformas neoliberales. Entendemos por profesional aquella persona que realiza un trabajo con énfasis intelectual, es decir que su práctica está orientada y fundamentada en teorías e investigaciones acerca de su oficio. Qué sabe el qué y no solamente el cómo de lo que hace. Que se regula por normas claras acerca del funcionamiento y del ingreso a su profesión⁶.

Según W. Carr y S. Kemmis, los criterios normalmente utilizados para definir una profesión son:

1. Que los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos.
2. Subordinación del profesional al interés de su cliente.
3. Los miembros de una profesión se reservan el derecho de formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. Esta autonomía funciona por lo general tanto en el plano individual como colectivo.
4. Seleccionan sus propios miembros y determinan por sí mismas sus procedimientos disciplinarios y de responsabilidad⁷.

4 Monclús, Antonio, (2004), *Educación y Cruce de Culturas*. México. Fondo de Cultura Económica. Pág. 15.

5 Díaz B, Ángel (1997), *La Profesión, su condición Social e Institucional*. México. UNAM.

6 Díaz B, Ángel, (1997), *La Profesión, su condición Social e Institucional*. México. UNAM.

7 Carr W. y Kemmis S., (1985) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca. Capítulo 1.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

Por lo tanto, reconoce que es en el aspecto de la autonomía donde la profesionalidad de los maestros halla limitaciones más serias. Los requisitos de su profesionalidad son, entre otros, que sus prácticas estén fundamentadas en teorías o investigaciones pedagógicas y educativas, que pueda participar en las decisiones de políticas educativas y que asuma responsabilidades sociales y culturales, políticas y éticas más allá de la simple relación maestro-alumno. Hernán Escobedo⁸ establece como requisitos para la profesionalidad del docente los siguientes criterios:

1. Saber lo que enseña, 2. Conocer la Historia de su disciplina; 3. Saber fundar epistemológicamente su disciplina; 4. Saber a quien enseña; 5. Conocer las teorías de sus estudiantes; 6. Saber cómo enseña, 7. Conocer el estado evolutivo del pensamiento de sus estudiante; 8. Saber producir conocimiento pedagógico; 9. Tener vocación; y, 10. Ser competente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información aplicadas a la educación. Y a continuación afirma que *"Un docente no se define porque ganó un concurso sino que es el resultado de un proceso de formación personal, institucional y administrativo...hay un perfil académico definido por las Normales y las facultades de Educación. Que el profesor entienda y se apropie de su identidad y esto es lo que lo lleva a la profesionalización docente"*⁹.

La mirada de los banqueros

Pero en el enfoque que las reformas educativas pensadas por los banqueros quieren darle a la profesión docente o al desarrollo profesional del docente, encontramos el incumplimiento o desconocimiento de estas condiciones por privilegiar, lo que Díaz Barriga denomina *"la obrerización del trabajo docente"*¹⁰, que le anticipa una condición de empleado del Ministerio de Educación, sometido a las exigencias y requerimientos de sus jefes, de quienes lo contratan y le pagan. Queda así el maestro en la misma condición de un contratista sometido a la ley de oferta y demanda del servicio educativo, que compete, con muchos otros, por una oportunidad laboral. Según esta mirada, la vinculación del maestro con los Proyectos del Plan del Gobierno lo torna en un burócrata, lo somete al control y a la vigilancia: *"El docente actúa como empleado y lo más grave es que interioriza ese rol. El problema es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso y el educador queda identificado como un simple y mecánico aplicador de las reformas pensadas por una inteligencia extraña a él"*¹¹.

Y pregunto, ¿No representa lo anterior los resultados de la privatización de la política educativa? ¿No es esto lo que se propone con el Decreto 1278 de 2002? Comprendemos ahora porqué sobre la institución educativa y sobre los rectores, coordinadores y maestros se organizan todo tipo de dispositivos de control y de vigilancia sobre el cumplimiento de las políticas, de los planes, de los programas, de los proyectos, que desde las secretarías de educación desencadenan un ritmo frenético y abrumador para llenar formatos, asistir a reuniones, aplicar encuestas, responder preguntas, acompañar visitantes, implementar ciclos, evaluar estudiantes, elaborar planes y proyectos transversales, participar en campañas ecológicas, de aseo, de educación sexual, celebraciones patrias, escuelas de padres, de rehabilitación, cruzada evangelizadora, de acercamiento a las fuerzas armadas, etc.... Todo ello implica el cuidado de llevar una estadística rigurosa del número de alumnos atendidos, durante cuánto tiempo, en cuantos salones...para llenar sábanas que nos permitan compararnos con lo que lleva a cabo el colegio vecino, estableciendo una competencia y jerarquización entre instituciones y maestros, desconociendo los contextos culturales y las condiciones de inequidad en las que se enmarcan las prácticas de enseñanza.

De esa forma, no existe un tiempo para pensar en el sentido y significado de nuestra práctica docente, ni mucho menos para profundizar en las nuevas corrientes de la pedagogía y la didáctica. Mucho menos en organizarnos y expresarnos críticamente frente a estas tareas que desdibujan nuestra profesión y nos convierten en administradores de un currículo a prueba de maestros.

Tal como adecuadamente lo afirmó J. Habermas¹² (1972) podemos decir que esta visión del maestro privilegia un enfoque técnico-instrumental centrado en el interés por la predicción y el control de las acciones, desde una concepción científicista basada en el conductismo, según la cual la teoría sobre la educación y la pedagogía es elaborada por *"técnicos"* y *"programadores"* de un currículo que estandariza los saberes básicos, diseña objetivos predeterminados, busca la eficiencia del sistema como un todo, evalúa los resultados como productos según criterios de logros y competencias para atender la demanda de las empresas que necesitan mano de obra barata. Dicha tendencia, aún vigente en la contrarreforma actual, se conoce como la *Taylorización* del currículo contra la cual protestó el Movimiento Pedagógico Colombiano en los años 1980. .

El maestro se entiende como un simple administrador que reproduce, obedece y aplica las teorías y prescripciones de quienes favorecen las políticas neoliberales sobre la educación produciendo un efecto *"enrarecedor"* en el campo de la pedagogía.

8 Escobedo, H (1995), *La Profesión Docente*. Bogotá. Revista Ciencia y Tecnología. Colciencias.

9 Escobedo, H (1995), *Op. Cit.*

10 Díaz Barriga, *Op. Cit.*

11 Díaz Barriga, *Op. Cit.*

12 Habermas, J (1972), *Conocimiento e Interés*. Londres. Heinemann. Traducción de Guillermo Hoyos en *Rev. Ideas y Valores*. 42-45. Bogotá. U Nacional.

La mirada de los pedagogos

Es preciso recomponer la reducción del papel del maestro y considerarlo como un sujeto que construye conocimiento sobre su práctica, que se fundamenta en la pedagogía y en los valores, que forma parte de un colectivo académico con responsabilidad social y ética, política y cultural, es decir, que estamos ante un profesional que hace de su oficio un campo de investigación para hacer avanzar las fronteras de su saber.

Así entendida la profesión docente, ella se asocia con el desarrollo de un espíritu para la reflexión y la investigación permanente, con sentido histórico y claridad acerca de los valores en los que se quiere formar a los estudiantes y acerca del tipo de sociedad que les permitirá aprender a aprender en una enseñanza para el pensamiento crítico y la argumentación razonada. Un profesional de la educación y la enseñanza que fundamenta su práctica en el conocimiento de sus alumnos, en las corrientes pedagógicas contemporáneas, en la formación de ciudadanos y no simplemente en expertos en la solución de pruebas estandarizadas y homogéneas. Que no sea considerado como un insumo del proceso productivo sino como un actor protagónico que asume con liderazgo y autonomía su destino histórico, como intelectual y gestor cultural.

Que se le considere como profesional de un saber pedagógico, la identidad del docente está centrada en el privilegio de la lectura y la escritura, en el uso de la razón argumentada, en la dialéctica entre teoría y práctica que le permite avanzar en la comprensión del proceso complejo que es el aprendizaje y la enseñanza en un contexto cultural específico.

Pensamos en un maestro que fundamenta su práctica en los desarrollos de la pedagogía como disciplina o como arte, como acción comunicativa o como saber explícito sobre la educación. Que sabe del poder del saber y opta por direccionar los procesos de construcción del conocimiento hacia el pensamiento crítico y la emancipación. La profesionalidad de este docente está basada en un saber pedagógico que va más allá de los intereses particulares o de las políticas impuestas en las reformas y, por lo tanto capaz de asumir críticamente esas mismas políticas, de reorientarlas en función de una educación integral que forme en la libertad, en la solidaridad y en el respeto a las diferencias, pero también en la crítica y en la creatividad para construir un proyecto de nación con equidad y justicia.

Retomando las ideas de J. Habermas acerca de la relación entre conocimiento e interés diríamos que este profesional de la educación, este maestro reflexivo y crítico asume su rol desde la formación para la emancipación mediante el conocimiento de las condiciones de injusticia y opresión creadas por las políticas

dominantes y hegemónicas, desde el trabajo colectivo para crear conciencia de la colonización ideológica ejercida por el capitalismo en todas sus formas, la organización social y gremial para superarlas y la planeación y ejecución de un proyecto social, político y cultural de largo aliento que devuelva la voz a los maestros y que nos empodere para educar a nuestros niños y jóvenes en la democracia y en la vida ciudadana, con un libre acceso a lo mejor del conocimiento, la tecnología, las artes y la cultura.

Esto implica también, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos¹³, que los maestros como profesionales podemos anteponer a la globalización neoliberal una globalización alternativa contra hegemónica creando redes de intercambio con todos los docentes de América Latina, elaborando proyectos conjuntos y formas de organización con quienes comparten una visión crítica y democrática de la educación pública. Llamando a la participación de las fuerzas sociales progresistas de todos los países y de las organizaciones no gubernamentales, estudiantiles y profesoras, estableciendo una nueva relación con la sociedad que supere los olvidos mutuos existentes hoy entre escuela y comunidad. Que utilice la investigación-acción orientada a la transformación de la realidad social estudiada y que permita la resignificación del maestro como factor fundamental en la calidad de la educación.

En suma, preparémonos como un conglomerado docente que sea capaz de plantearle al gobierno de turno una propuesta inteligente y con dignidad que recupere la legitimidad, la hegemonía y la institucionalidad de la educación pública como un asunto colectivo y un bien de todos en la que se juega el futuro de la nación. Y que sea este un proyecto que le haga entender al gobierno que "sin buenos maestros no hay buenas escuelas y sin buenas escuelas no hay buena educación" como decía aquel insigne maestro de maestros: Don Agustín Nieto Caballero.

◦ Bibliografía

- Carr W., y Kemmis S. (1985) Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona. Martínez Roca. Capítulo I.
- De Sousa Santos, Boaventura, (2005) A Universidade No Século XXI. Cortes Ed..Sao Paulo, Brasil.
- Ángel, B.(1997) La Profesión, su condición Social e Institucional. México. UNAM.
- Escobedo, H (1995) La Profesión Docente. Bogotá. Revista Ciencia y Tecnología. Colciencias.
- Habermas, J (1972) Conocimiento e Interés. Londres. Heinemann. Traducción de Guillermo Hoyos en Rev. Ideas y Valores. 42-45.Bogotá. U. Nacional.
- Monclús, Antonio (2004) Educación y Cruce de Culturas. México. Fondo de Cultura Económica. Pág. 15.

La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente

Andrés Klaus Runge Peña¹,
Juan Felipe Garcés Gómez²
y Diego Alejandro Muñoz Gaviria³

La ciencia no ha tenido nunca otro fundamento que la creencia colectiva en los fundamentos que produce y suponen el funcionamiento mismo del campo científico. La orquestación de los esquemas prácticos inculcados por la enseñanza explícita y por la familiarización que constituye el fundamento del consenso práctico sobre las posturas propuestas por el campo, es decir, sobre los problemas, los métodos y las soluciones inmediatamente percibidas como científicas, encuentra ella misma su fundamentación en el conjunto de los mecanismos institucionales que aseguran la selección social y escolar de los investigadores [...] la formación de los agentes seleccionados, el control del acceso a los instrumentos de investigación y de publicación, etc."⁴.



– Alberto Motta –

- 1 Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –ΦορμαΦ–. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co.
- 2 Filósofo de la Universidad de Antioquia. Candidato a Doctor en Educación, Estudios interculturales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Becario de Colciencias. Docente del Departamento de pedagogía de la facultad de Educación, U. de A. Miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –ΦορμαΦ–. E-mail: fegarcés@gmail.com.
- 3 Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magister en Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura y miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –ΦορμαΦ–. E-Mail: diegomudante@hotmail.com.
- 4 Bourdieu, Pierre (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. En: *Sociologie et sociétés*, vol. 7, no. 1, Pág.109. La traducción es nuestra.

La pedagogía se debe entender como un campo disciplinar y profesional, para así, de modo estratégico, defender la profesión docente en Colombia. Se muestra el potencial del concepto de campo aplicado a la pedagogía y se propone que los procesos de disciplinarización de la pedagogía, en aras de hacerle justicia a lo profesional y a lo disciplinar, se tienen que analizar como procesos de disciplinarización secundaria. Se sustenta la tesis de que no puede haber reconocimiento de la profesión docente si ella no está afincada en un campo disciplinar desde el que se produzca conocimiento y experticia profesional. Hablar de profesión sin disciplina es abandonar la profesión docente a las formas de control estatal y social externas a la pedagogía misma⁵.

La concepción de la pedagogía en Colombia

Colombia, desde el punto de vista pedagógico, parece uno de esos Cuartos de Maravillas o Gabinete de Curiosidades aparecidos durante el Renacimiento en los que se coleccionaban y exhibían gran cantidad de objetos raros y extraños. En nuestro contexto abundan “*curiosidades pedagógicas y educativas*” que producen todo tipo de sensaciones y de sen-

timientos. Por ejemplo, se hacen eventos académicos que giran en torno a la pregunta por la importancia de la pedagogía para la formación docente. Imagínense lo curioso, por no decir ridículo, que sería un evento académico de medicina en donde la pregunta central del mismo fuera aquella acerca del papel de la medicina para la formación de médicos o un evento nacional de química que aglutinara a académicos de gran talla para discutir sobre la importancia de la química para la formación de expertos y profesionales en química. Pero no sólo los académicos —para no hablar únicamente de los pertenecientes al campo disciplinar y profesional de la pedagogía— utilizan la expresión “*pedagogía*” para referirse a cosas bien distintas, sino que en muchas de las esferas del mundo social su uso, de un modo u otro, hace evidente y constata también su *abuso*: los agentes del tránsito hacen “*comparendos pedagógicos*”, en las zonas de conflicto se intenta desarrollar “*pedagogías de la tolerancia*”, se habla de “*pedagogía del cuerpo*”, de “*pedagogía de la pregunta*”, de “*pedagogía del texto*”, de “*pedagogía de la caricia*” y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, habla ya de una “*pedagogía de la requisita*” en las escuelas y colegios. Colombia es un país en el que pululan y proliferan constantemente concepciones diferentes, curiosas y hasta irritantes de pedagogía. Hay, pues, pedagogía de todo, por doquier y en todo momento. De igual manera sucede con la educación⁶ y con sus definiciones confusas, en unos casos, y extravagantes, en otros —esto para no continuar mencionando sus usos y abusos—. Concordando con Brezinka, uno de los representantes más importantes del racionalismo crítico en pedagogía, el “*hecho incontrovertible es que en la terminología pedagógica domina una gran confusión*”⁷.

De la risa lacrimosa que todo esto produce, ligada inevitablemente a un cierto sentimiento de desesperanza y desconsuelo —sobre todo para quienes se reconocen como parte de un campo que, por diferentes razones, no goza de una buena reputación ni académica ni social—, surge el interés por desarrollar este escrito. Aportadas una claridades, *fundamentadas por supuesto*⁸, sobre la pedagogía como campo profesional y disciplinar que permitan nuestra ubicación en dicho campo y que permitan la posibilidad, a su vez, referirse desde allí acerca de la profesionalidad docente. La tesis es que debido a la falta de consensos mínimos propios de un campo discipli-

5. Este escrito forma parte de los resultados del proyecto interuniversitario: “*Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía*”, financiado por COLCIENCIAS (PRE00439015542), en el que participa el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ— de la Universidad de Antioquia.

6. “*Con el incremento extraordinario que la literatura pedagógica ha experimentado en los siglos XIX y XX la confusión terminológica lejos de disminuir ciertamente que se ha hecho mayor. Confusión que se extiende a todo el ámbito internacional, y tanto en el Este como en el Oeste. Desde luego que cada uno de nosotros aporta una ‘preinteligencia’, adquirida espontáneamente, acerca del significado corriente de la palabra ‘educación’; pero también es cierto que en las distintas personas tiene un contenido diferente, a la vez que esos contenidos son bastante confusos en la mayoría de los casos*” (Brezinka, 1990, Pág. 40).

7. Brezinka, Wolfgang (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Editorial Herder, Pág. 29.

8. Bourdieu, Pierre (1975). *La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison*. En: *Sociologie et sociétés*, vol. 7, no. 1, Pág. 96.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

nario —que se dan en muchas otras latitudes del mundo— y a la precaria fundamentación pedagógica —o convergencia de expectativas— no existe algo así como una comunidad de discusión más o menos consolidada en Colombia que permita la existencia, institucionalización y reconocimiento de un campo disciplinar con su experticia, su autoridad científica⁹ y sus profesionales. Debido a ello, cualquiera se arroga para sí el derecho de hablar sobre asuntos pedagógicos sin reconocer unas tradiciones, sin sustentar pedagógicamente su lugar de enunciación, sin tener claridades conceptuales y sin reconocer una historia de las problematizaciones en el campo. Y a ello se le suma que muchas de las diferentes formas de reivindicación y defensa a la profesión docente en nuestro país —muy celebradas por unos, la gran mayoría, podríamos decir— han pasado a convertirse, curiosa y paradójicamente, en un “*sofisma de distracción*” que ha fungido hasta nuestros días como criterio para *depotenciar* las reflexiones pedagógicas sobre su relativa autonomía, en términos teóricos, conceptuales y problematizadores, y, en consecuencia, han llevado a una clase de freno u obstáculo en el proceso de disciplinarización de la pedagogía misma en nuestro país —como se evidencia en la actual Resolución 5443 de 2010—. Los modos de institucionalización y profesionalización de la actividad docente en nuestro contexto, poco debatidos por la comunidad académica de expertos y ampliamente controlados por el Estado, han llevado a que *lo pedagógico* o se trate como un asunto *inefable* y *esotérico*¹⁰ o se lo conciba como un problema de capacitación —y regulación social¹¹— en un oficio. En consecuencia, ha he-

cho que la pedagogía, como saber disciplinar y académico no alcance visibilidad ni institucional, ni académica, ni social, sino al costo de la anterior concepción, es decir, como *eficiencia en un hacer*, cuya muestra más fehaciente en la actualidad es, de nuevo, la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, en donde las instituciones formadoras de docentes quedaron reducidas a una función profesionalizante y la profesión docente, a un quehacer de “*calidad*” aplicacionista.

Hasta tanto no se reivindique mayoritariamente la pedagogía¹² (ciencia de la educación, ciencias de la educación, ciencias educativas, estudios en educación) como un campo disciplinar y profesional, la profesión docente no dejará de estar en arenas movedizas, ni dejará de ser controlada social y estatalmente por otras instancias, y la pedagogía no dejará de ser entendida como un simple “*enseñar bien*”. ¿Cómo entender, pues, la pedagogía de manera que, primero, con ello no se reduzca su significado en aras de designar el solo hacer para aludir al educar o enseñar bien? ¿Cómo entenderla de manera que, segundo, aluda a lo disciplinar y académico-universitario como cualquier otra disciplina de las ciencias sociales y humanas? ¿Cómo entenderla de manera que, tercero, también se reconozca el ámbito de lo profesional y de lo práctico; es decir, que el hecho de reconocer su carácter universitario y disciplinar no lleve a la invisibilización del ejercicio profesional docente y a las formas de saber que allí están en juego? La salida posible que vemos para ello es la de sustentar la pedagogía como un campo¹³ disciplinar y profesional.

9 Bourdieu, Op. Cit, Pág.97.

10 Dos ejemplos de ello: “Se podría adelantar que la pedagogía es [...] una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y de aprendizaje, lo cual significa simbólicamente que está ubicada ocultamente en el sujeto educador y, en tanto es una fuerza sui generis, reactiva el hacer y el actuar docente” (Zambrano Leal, 2001, Pág.19). “Consideramos que el don de la pedagogía no es una mercancía, es una representación compleja de un quehacer de la formación para aprender y enseñar en un contexto particular [...] El don que argumentamos no es tangible y afecta la condición subjetiva y social del ser humano, no tiene porque depender exclusivamente de sus capacidades de ser medible o valorado como algo que se adquiere materialmente [...] Las características y condiciones para recibir el don de la pedagogía están en el adentro del saber que representa el don mismo; en nuestro caso, adquirir el don de maestro está en el adentro de las características y condiciones del saber pedagógico y de la pedagogía” (Fayad Sierra, 2010, Pág. 234-237). Las cursivas son nuestras.

11 Dicha regulación se expresa en términos de control y vigilancia por parte de instancias que tienen la mayor ingerencia sobre las políticas educativas en sus diferentes configuraciones históricas y sociales.

12 Vamos a utilizar la expresión “pedagogía” para designar, en un sentido amplio, el campo disciplinar y profesional que se ocupa de la educación en sus múltiples formas y dimensiones. En tal sentido es equiparable, guardando las debidas proporciones, al de “ciencia de la educación” (Erziehungswissenschaft) alemana, al de “ciencia educativa” (educational science) anglosajona y, hasta cierto punto, al de “ciencias de la educación” (sciences de l’éducation) francófona. Esta última advertencia es para llamar la atención sobre el hecho de que la división entre “ciencias de la educación” y “pedagogía” (Cf.: Mialaret, 1991) no ha sido funcional dentro de nuestro contexto colombiano y que las explicaciones que recurren a dicha división evidencian la extrapolación, incluso anacrónica, de una problemática que no ha sido asunto de preocupación en nuestro país ni a la luz de los procesos de institucionalización de las Facultades de ciencias de la educación o de educación, ni a la luz de los procesos mismos de disciplinarización de la pedagogía. Cf.: Runge Peña, 2008 y 2010.

13 Un intento de conceptualización pionero en esta línea de reflexión en Colombia es el trabajo de Mario Díaz Villa: *El campo de intelectual de la educación en Colombia; no obstante, resulta bastante reduccionista en un doble sentido: de una lado, por su marcada herencia reduccionista que no le permite ver la creatividad, resignificación, apropiación y resistencia a los agenciamientos —prácticas— que se dan en el campo —pedagógico— y, de otro lado, y lo más importante, por su precaria concepción de lo pedagógico, contrastada, por ejemplo, con la que aquí se expone. De allí el uso poco adecuado de su concepto de campo intelectual de la educación en el que sustenta su trabajo, pues teoría —intelectualidad— no se reduce a universidad y práctica —lo pedagógico— no se circunscribe únicamente a un campo educativo aplicado institucional. No obstante, hay que abonarle a su trabajo el hecho de que se presenta como un intento, con sus moles y bemoles, de diferenciación teórica, más no institucionalizada, entre disciplina y profesión, o mejor, entre un campo profesional y un campo disciplinar, so pena de su visión deficitaria del profesional práctico con respecto a la producción de saber pedagógico. De allí que la diferenciación entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico —diferenciación que actualiza el clásico debate entre teoría y práctica— tenga que ser reconceptualizada desde un marco de comprensión más amplio que venga planteado en términos de las diferentes formas de producción de saber pedagógico y en términos de un proceso de disciplinarización secundaria como acá se propone. Cf.: Díaz, 1993. Un trabajo reciente en esa perspectiva de socioanálisis y con problemas similares frente a la concepción de lo pedagógico es el de Serna Dimas: *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública, en donde la pedagogía es vista simplemente como un asunto de mediación y transmisión circunscrito, además, a la escuela.* Cf.: Serna Dimas, 2004.*

La pedagogía como campo disciplinar y profesional

Comencemos por dar claridad sobre el concepto de campo. Siguiendo a Bourdieu, el campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También se puede entender como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos detentan la "nobleza de estado", es decir, el derecho a hablar y en el que se ejerce una suerte de vigilancia discursiva (conceptual) —es un espacio en donde ni todo el mundo puede hablar ni se puede decir de todo¹⁴—. Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones¹⁵.

Existen diferentes tipos de campos, definidos en torno a los bienes en juego, las reglas y los agentes: el campo cultural, político, social, profesional, intelectual, artístico, científico, académico y, en este caso, el pedagógico-educativo, etc. Todos los campos están incluidos dentro de un tipo de campo político que atribuye a los agentes una posición y función específicas. De allí que para un análisis de los campos sea importante considerar las relaciones de poder. Los campos disciplinares se distinguen por una lucha por el "monopolio de la competencia científica", por la "nobleza de Estado", según proyectos que son al mismo tiempo teóricos y políticos; es decir, que son formas de "poder-saber" en el sentido de Foucault. Así, la lucha por la autoridad científica es necesariamente una lucha al mismo tiempo política y científica; su única singularidad es que opone entre sí a productores que tienden a no tener otros clientes que sus mismos competidores¹⁶. Los bienes simbólicos en los campos disciplinares tienen la característica específica de poder ser consumidos únicamente por quienes poseen el código

necesario para descifrarlos —las categorías de percepción y de apreciación que se adquieren dentro de la disciplina—; es decir, por quienes han adquirido el *habitus* que les permite ingresar a ese campo y, una vez allí, profesar o hacerse expertos.

Los agentes son actores provistos de un *habitus* y de cualidades determinadas (socialmente constituidas) que les permiten pertenecer o no a un campo en concreto y definir su posición en él. La existencia del campo y la proliferación de recursos que lo mantiene se da en la medida en que se incrementa el número de agentes que se forman dentro del campo como investigadores, profesores o profesionales y en la medida en que este grupo de agentes adquiere legitimidad y obtiene más recursos y mejores condiciones materiales, culturales y sociales para realizar sus prácticas científicas y profesionales, ganando terreno en el campo científico y académico. Lo cual viene reflejado también en la proliferación de bienes simbólicos (conocimientos, conceptualizaciones, teorías, etc.) que son generados por este grupo de agentes en sus prácticas científicas y académicas. A partir de acá se genera e integra un acervo cultural (de conocimientos y saberes científicos) que retroalimenta no sólo la reproducción y consolidación del campo mismo, sino el avance del conocimiento como tal. Esto, a su vez, permite la institucionalización del campo como comunidad de discusión con sus expertos y profesionales. Así pues, *la consolidación del campo disciplinar se genera en la medida en que se legitima su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico-metodológicos comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo. Esta consolidación es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la reproducción del campo.* De acuerdo con Hofstetter y Schneuwly, "postulamos que un campo disciplinar puede ser útilmente conceptualizado como una 'red de comunicación' diseñada para producir conocimiento. Para entender tal red tres niveles de la realidad social tienen que ser estrechamente articulados:

☞ *El producto de esa red de comunicación, es decir, su 'oeuvre'; ésta es generalmente su producción escrita que contiene los resultados provisionales del proceso de producción de conocimiento. Las publicaciones materializan esa producción y son, por tanto, consideradas generalmente como la encarnación por excelencia de la disciplina¹⁷.*

14 *En pedagogía sucede algo muy curioso: cualquier académico, intelectual, profesional, político, persona, institución o grupo ajeno al campo —es decir, que no conoce su historia, sus problemas, sus conceptualizaciones, etc. (que no tiene el habitus)— puede hablar de asuntos pedagógicos sin ninguna restricción y pasa inmediatamente a ser parte del campo. Imagínense a cualquier académico, intelectual, profesional o político ajeno a la química o la medicina que pretendiera decir algo sobre estos saberes desde cero y sin ningún habitus: ese sí no entraría a esos campos, sería tildado de "tonto" y no gozaría de ninguna legitimidad; mientras que en el campo de la pedagogía pasaría hasta por genio. Hay que añadir en ese sentido que el objeto de las disciplinas académicas y de los profesionales en un campo específico no es producir sólo conocimiento en sí mismo, sino que este cumpla con los requisitos de pertinencia temática (respecto de un objeto en el dominio de un campo), integración conceptual (en relación con la problemática teórica predefinida) y calidad metodológica (en tanto que está sujeto al compromiso que el discurso científico tiene con la "verdad").*

15 Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, Pág. 64.

16 Bourdieu, (1975), *Op. Cit.*

17 *El modo específico de comunicación en la ciencia —así como el pago en el sistema económico— es la publicación. Esta representa el acto comunicativo básico que genera, continua y reproduce el proceso de autodiferenciación y autoproducción de la comunidad de discurso.*

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

☞ Esta producción está garantizada por una infraestructura material compleja: universidades, institutos, laboratorios, pero también por asociaciones y sociedades, y apoyadas por esas instituciones y grupos, por los diferentes medios editoriales. Esta infraestructura es la condición de producción de conocimiento en dos sentidos: al garantizar las condiciones materiales y al proveer, simultáneamente, el espacio social en el cual la comunidad de discurso se forma y con la cual se identifica.

☞ La comunidad de discurso se refiere a los distintos discursos producidos por la interacción entre actores que tienen que ver con el conocimiento. Esas interacciones incluyen prácticas de recepción integradas (integral) a la producción de conocimiento, bien sea localmente en institutos y laboratorios o, en un nivel más complejo, en asociaciones, sociedades, congresos, conferencias u otros eventos diseñados para facilitar el intercambio de ideas y proyectos, para discutir métodos y resultados, o donde se forman las controversias y alianzas entre los actores. Tales comunidades son la arena en la cual los resultados de investigación son escuchados y debatidos por primera vez; ellas permiten la recepción como la producción de resultados de investigación y determinan, en gran medida, su comprensión e interpretación¹⁸.



Uno de los rasgos distintivos de la pedagogía como campo disciplinar y profesional es el de su complejidad y pluralidad, y su relación constante con un campo profesional de referencia. Por ello es importante considerar sus procesos de estructuración en términos de procesos de disciplinarización¹⁹ secundaria en el sentido de que, para su análisis, no se puede dejar de lado el campo profesional de referencia. El aspecto profesional dentro del campo de la pedagogía cobra particular relevancia en la medida en que en su interior los procesos de profesionalización adquieren unas particularidades a las que es necesario atender al margen o en relación con los procesos de disciplinarización. "Si los grupos profesionales

Esa identificación institucional implica, entre otras cosas:

- ♦ un cuerpo de profesores investigadores y de educadores enseñantes propio de la disciplina y del ámbito profesional
- ♦ la existencia de cursos que le son propios a la formación universitaria (profesional)
- ♦ el otorgamiento de diplomas y certificados
- ♦ el reconocimiento institucional por parte de otros organismos e instituciones de investigación
- ♦ la existencia de revistas especializadas ligadas al campo
- ♦ la existencia de redes y formas de intercambio nacionales e internacionales

Así pues, un campo disciplinar no sólo se caracteriza a partir de sus instituciones; es necesario incluir para su estudio sus temáticas y objetos de investigación, sus redes de comunicación, las reglas y convenciones sociales, sus programas y prácticas de docencia.

18 Hofstetter y Schneuwly, 2004, Pág.575-576.

19 Por proceso de disciplinarización entendemos siguiendo a Blanckaert (1993) y Mucchielli (1998), el análisis, a largo y mediano plazo, de cómo los intelectuales, investigadores e instituciones crecen para especializarse en la investigación y la docencia. Se trata de entender cómo se (re)definen nuevas áreas y cómo —y bajo qué condiciones— emergen nuevos campos disciplinarios de las nuevas comunidades científicas y sociales. Una atención particular se le presta a los procesos de diferenciación (interna y externa) gracias a los cuales se (re)definen nuevos dominios de saber o campos disciplinares vía fusión, fisión o ampliación hacia un nuevo territorio de indagación poco o nada explorado dentro del territorio de las disciplinas. Esta diferenciación, entendida en términos neosistémicos, alude al proceso de formación de (sub)sistemas gracias a su disociación de otras esferas de la acción social y se refiere al esquema emergente de la reestructuración interna de ese sistema. Los campos disciplinares académicos se presentan entonces como las primeras unidades de una diferenciación interna del sistema científico moderno y se pueden entender como redes de comunicación autorreguladas y autopoyéticas.



se esfuerzan por lograr *statu quo*, el privilegio y la influencia social... además de 'hacer realidad' muestran al mismo tiempo su capacidad de autonomía, ya que sin este requisito es imposible lograr ese control de la propia actividad que la profesión busca. La cuestión de la autonomía va a convertirse, por tanto, en uno de los temas claves que en adelante provocará a la teoría de las profesiones, hasta el punto de que se convertirá en una de las variables fundamentales en la explicación de los procesos de profesionalización"²⁰.

Los procesos de profesionalización comprenden procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo

del saber, ciencia, quehacer o disciplina. En tanta complejidad, la formación profesional queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito de la realidad. Para Sáez Carreras²¹ el significado de una profesión en tanto capital humano, es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación, dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la solución de determinado problema. Con procesos de profesionalización²² se alude a que:

- la profesionalización es un proceso
- estos procesos tienen un carácter discontinuo, no lineal, ni rígido
- suponen avances, retrocesos, etc.
- están marcados por contradicciones, riesgos
- suponen formas de unilateralización —reduccionismo— y/o extrema amplitud y desdiferenciación
- están constituidos por eventos, acontecimientos y circunstancias de diversa índole
- están sujetos a influjos de diferentes tipos como políticos, culturales, sociales, académicos y económicos. Influjos que pueden darse en sus dinámicas internas o por efectos externos.
- se encuentran asociados a asuntos como autonomía, reconocimiento, visibilización, monopolio y hegemonía sobre un determinado campo de acción, o dominio y competencia con respecto a una determinada jurisdicción laboral. Aspectos que tienen que ver con la identificación y diferenciación de la profesión y que remiten al campo profesional de referencia.
- a dinámicas y asuntos que legitiman dicha profesión o no, bien sea profesionalizándola y desprofesionalizándola.

Entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de saber pedagógico. En ese sen-

20 Sáez Carreras, Juan (coord.) (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall, Pág. 36.

21 Sáez Carreras, Juan (coord.) (2007), *Op. Cit.* Pág. 36 y ss.

22 Los procesos de institucionalización se refieren a la materialización social de los saberes qué y cómo de los campos disciplinares y profesionales. Es decir, son la concreción social de saberes y prácticas sociales.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •



52

tido, entendemos la producción de conocimientos y de saberes —la actividad científica o ciencia— como una actividad humana que tiene lugar en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos; sin olvidar por ello la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones que constituyen la práctica científica y la praxis educativa misma. Entendemos la pedagogía, a partir de su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, como un campo disciplinar y profesional. Esto comprende, tanto una idea de pedagogía como conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre la praxis educativa (educación) en su sentido amplio y en sus múltiples formas, como una idea de pedagogía en el sentido de una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y cuya tarea es estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno bajo sus aspectos particulares y deslindado de otros fenómenos de la vida.

Utilizamos la expresión campo disciplinar y profesional porque una particularidad de la pedagogía, comparable a la medicina y a la jurisprudencia, es que ella forma parte de esas disciplinas científicas complejas que uno no puede concebir si no es en

relación con unos campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización²³. De allí el concepto de campo, porque con él, por un lado, se hace alusión a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —de saber pedagógico— y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos —con las diferentes formas de la praxis educativa— de referencia y con los saberes profesionales²⁴ —saberes experienciales, saberes que, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros— que resultan de allí. Éste campo abarca entonces prácticas y discursos que tienen un cierto régimen de coherencia a partir del cual es posible ubicar y visibilizar continuidades, rupturas, quiebres, funcionamientos, semejanzas, vínculos, etc.

Habría que tener en cuenta tres dinámicas para una comprensión más adecuada del campo profesional y disciplinar de la pedagogía. Existe, en ese sentido, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina, los desarrollos en la profesionalización docente y los desarrollos de la educación como praxis social. Con ello

23 Herzog, Walter (2002). "Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft". En: Hofstetter, Rita y Schneuwly (Ed.) (2002). *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.

24 Hofstetter y Schneuwly, 2002a, Pág.1 y ss.

se alude, de igual manera, a los dos polos de una relación en la que, por un lado, está la pedagogía como disciplina, cuyos procesos de constitución y desarrollo tienen que ser concebidos en relación con sus campos profesionales de referencia y en la que, por el otro, están unos campos de ejercicio profesional de la docencia y unos profesionales que se despliegan y cualifican en relación con la disciplina pedagógica²⁵. La evolución del campo disciplinar marca la evolución de las profesiones educativas y viceversa, en una interrelación dialéctica que se refuerza mutuamente. La pedagogía como un *"campo disciplinar profesionalizante implica una imbricación estrecha entre profesión y disciplina"*²⁶. Ella surge de las profesiones educativas —prácticas educativas— que la han pre-existido y que han venido elaborando aquellos saberes —pedagógicos— gracias a los cuales aquélla se ha constituido, en un segundo momento, como disciplina académica.

La pedagogía es pues un ejemplo prototípico de disciplinización de dominancia secundaria, la cual, por un lado, genera una gran heteronomía en el campo haciendo de él un ámbito pluridisciplinar y, por el otro, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia²⁷, es decir, en relación con la profesión docente y sus desarrollos. Con esta orientación, como lo dice Prondczynsky, se *"rompe la supuesta continuidad entre la reflexión orientada teóricamente y la acción orientada por la praxis, resultado de las autodescripciones de una pedagogía como ciencia en aras de su identidad y se ablanda la discontinuidad de la investigación, la reflexión y la acción. Entre ciencia (teórica), saber (pedagógico) y praxis (educativa) ya no media más la idea de un continuo racional"*²⁸.

Consecuencias para los profesionales del campo de la pedagogía

Para comprender mejor lo que implica el reconocimiento de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional, una tarea fundamental es revisar la concepción de pedagogía predominante en Colombia, a saber: la de *"la pedagogía como saber del maestro sobre su práctica de enseñanza"*²⁹ o como *"disciplina reconstructiva"*³⁰. Esta perspectiva de pensamiento que opera

bajo la idea de que la pedagogía es el saber específico del maestro o que es exclusivamente la reflexión que el maestro hace sobre su práctica, tiene como consecuencia el que la pedagogía queda reducida a un saber sobre la práctica, circunscrita, además, a las instancias educativas institucionalizadas. Si bien es cierto que las perspectivas no son tan simples como son presentadas aquí, con frecuencia la lectura que se hace de esta concepción de la pedagogía intrínsecamente vinculada a la práctica del maestro/a no permite una perspectiva más amplia de los conceptos y los problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

No podemos seguir pensando que la consolidación de la pedagogía como un campo profesional y disciplinar deba quedar circunscrita a la práctica de los maestros y maestras en contextos escolares. Es tiempo de empezar a abrir el espectro de problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía a temas como la formación, la constitución de subjetividades en espacios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos en clave pedagógica y trabajar con un concepto amplio de educación. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación de un hacer. Una perspectiva tal presenta como solución a todos los problemas propuestas de investigación tendientes a mejorar las prácticas docentes en el servicio educativo. Bajo esa lógica el *"maestro reflexivo e investigador"* no es más que otra figura sujeta a la vigilancia y control estatales.

Quizá estemos en mora de pensar el campo disciplinar y profesional de la pedagogía como un espacio de producción de saber dónde existen quienes se dedican a producir saber pedagógicos, sin que necesariamente estén vinculados a las prácticas de enseñanza o a educar en contextos escolares o lo que haga sus veces. En ese sentido, es hora ya de distinguir, sin menosprecio de ninguno, entre aquellos profesionales que se dedican a enseñar y a educar y otros profesionales dedicados a ser investigadores³¹. Esto no implica que necesariamente los primeros no investiguen y los segundos no enseñen en instituciones educativas de los niveles de básica y media del servicio educativo; lo que sí implica es que para ambos, en tanto profesionales, debe existir un campo de producción de conocimientos como soporte de la praxis investigativa o de enseñanza. Un campo en el que sea posible dialogar con otros campos del saber en los cuales

25 Hofstetter, Rita y Scheneuwly (Ed.) (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin 19 - Première moitié du 20e siècle*. Berne: Peter Lang Verlag.

26 Hofstetter y Scheneuwly, (2007), *Op. Cit*, Pág. 12.

27 Cf.: Hofstetter y Scheneuwly, 2002b, Pág. 10.

28 Prondczynsky, Andreas von (1992). *Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault*. En: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, no. 68, Pág. 247.

29 Vasco M, Eloisa (1995). *Maestros, alumnos y saberes, investigación y docencia en el aula*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio y Zuluaga G. Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e Historia, la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre.

30 Mockus A. y Otros (1995). *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio.

31 Díaz Villa, Mario. (1999). *"Sobre la formación educativa"*. En: V.V.A.A. *Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación. Compilación de documentos preparados por distintos autores*. Santafé de Bogotá: Secretaría General del ICES, División de Procesos Editoriales, Pág. 203.

• TEMA CENTRAL - El Estatuto y la profesión docente •

podamos encontrar insumos para la reflexión sobre la formación, el aprendizaje, la instrucción, la propia enseñanza, etc., insumos para reflexionar sobre nuevos escenarios y contextos educativos, la historia, los problemas sociales y políticos, los asuntos culturales e interculturales, y un largo etcétera.

Se impone entonces que empecemos a distinguir en nuestro lenguaje cotidiano para no confundir al “pedagogo” con aquellos maestros que tienen excelentes prácticas de enseñanza, es decir, con los buenos profesionales prácticos. Es oportuno distinguir entre aquel profesional que desarrolla su trabajo académico como científico de la educación y que no es necesariamente un buen enseñante y un buen maestro que no necesariamente está vinculado a la producción de saber en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Ello no quiere decir, queremos insistir en ello, que no haya enseñantes investigadores o que no haya investigadores buenos docentes.

Invitamos a una discusión sobre lo que implica ser profesional, es decir, alguien que profesa un saber o un hacer y que debe estar en condiciones de soportar su experticia, bien sea teórica o bien sea práctica, en un campo disciplinar, de lo contrario su profesión queda al arbitrio de otras instancias. Una amarga experiencia que con frecuencia vivimos cuando el Ministerio de Educación propone establecer las “competencias del educador” o cuando en los exámenes estatales para la vinculación de docentes no se examina la experticia práctica. Si se entiende la pedagogía, como el “enseñar bien”, los educadores y enseñantes más que profesionales resultan ser concebidos como funcionarios de los que se dispone a placer y a los que señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer. En tal sentido no es de sorprender tampoco que desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros —como lo importante es el saber específico y no el saber práctico, estratégico y procedimental—. De igual modo, si no cambiamos nuestra concepción de la pedagogía serán otros profesionales los que hegemonicen las reflexiones sobre la educación en Colombia, otra forma de subordinar e invisibilizar no sólo al mismo maestro, sino también a quienes de un modo u otro nos dedicamos a la investigación en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

Es importante introducir en el debate una reflexión sobre los lugares de enunciación y de legitimación que solemos asumir cuando hacemos contribuciones al campo disciplinar y profesional de la pedagogía, pues con mucha frecuencia las producciones de saber son legitimadas desde saberes que, si bien dialogan con la pedagogía, con frecuencia la subordinan. Es muy frecuente encontrar producciones del campo que no legitiman

la producción de saber en el campo profesional y disciplinar de la pedagogía, sino en las disciplinas y ciencias que son enseñadas, como en el caso de las matemáticas, por ejemplo, cuyas producciones de saber se legitiman desde las mismas matemáticas y con muy poco reconocimiento de la pedagogía. Este tipo de posiciones permiten leer, desde otros campos del saber, que el campo profesional y disciplinar de la pedagogía en Colombia aparentemente no tiene conceptos y ni problemas propios.

Finalmente, entender la pedagogía como “el enseñar bien”, como “un saber del maestro sobre sus prácticas de enseñanza”, hace de las Facultades de Educación y de otras instancias formadoras de docentes centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan avocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional. Se forman supuestos profesionales que no están en condiciones de profesar saber alguno y que apenas pueden dar cuenta de sus prácticas cotidianas, de sus desempeños³². Es el caso de la Resolución 5443 del 2010, con la que se reconoce la profesión docente (Licenciaturas) como orientada a la praxis, pero no como algo científico o como una profesión para la producción de conocimientos científicos. De manera que lo que se propone es un modelo de experto profesional más como funcionario que como productor de saber pedagógico, precisamente porque no se lo hace perteneciente a una base de saber y a sus dinámicas de producción de capital simbólico —conocimientos y saberes pedagógicos—. En tal sentido, propuestas como la vinculación de profesionales al servicio educativo que provienen de otros campos disciplinarios y profesionales diferentes a la pedagogía, no son para nada casuales o extraños.

La tarea de defender la profesionalidad de los maestros y maestras no puede desvincularse del arduo trabajo de consolidar un campo disciplinar y profesional de la pedagogía que soporte no sólo la producción de saber en educación, sino que contribuya a ampliar el espectro de conceptos y problemas vinculados a la práctica complejísima de la enseñanza en las instituciones educativas y las formas de educación en otros escenarios y contextos educativos; es decir, que aporte a la consolidación de las profesiones educacionales³³. Así todo profesional, es decir, alguien que profesa un saber o un hacer debe estar en condiciones de amparar su experticia en un campo disciplinar, de lo contrario su profesión queda al arbitrio de otras instancias. Si se entiende la pedagogía, como en nuestro contexto, como el “enseñar bien”, los educadores y enseñantes más que profesionales —ya que no están en condiciones de profesar— no podrán ser concebidos sino como funcionarios sin experticia y, por tanto, sin la posibilidad de aportar al saber pedagógico ni al saber profesional.

32 Cf.: Díaz Villa, 1999, Pág. 203.

33 Cf.: Díaz Villa, 1999; Pág. 203.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1975). La especificidad del campo científico y las condiciones sociales del progreso de la razón. En: *Sociología y sociedades*, vol. 7, no. 1, p. 91-118.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Brezinka, Wolfgang (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Díaz Villa, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, Mario. (1999). "Sobre la formación educativa". En: V.V.A.A. *Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación. Compilación de documentos preparados por distintos autores*. Santafé de Bogotá: Secretaría General del ICFES, División de Procesos Editoriales.
- Fayad Sierra, Javier (2010). "Adquirir el don de la pedagogía. Significa defender la profesión docente". En: Martínez Boom, Alberto y Álvarez Gallego, Alejandro (Comp.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Herzog, Walter (2002). "Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft". En: Hofstetter, Rita y Scheneuwly (Ed.) (2002). *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag
- Hofstetter, Rita y Scheneuwly, (Ed.) (2002). *Science(s) de l'éducation 19e-20esiècles. Entrechampsprofessionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.
- Hofstetter, Rita y Scheneuwly (2002a). "Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels". En: Hofstetter, Rita y Scheneuwly (Ed.) (2002a). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Hofstetter, Rita y Scheneuwly (Ed.) (2002b). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Hofstetter, Rita y Scheneuwly (2004). "Introduction. Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization". En: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Special Issue: The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences*, vol. XL, nos. V y VI, p. 569-589.
- Hofstetter, Rita y Scheneuwly (Ed.) (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin 19 - Première moitié du 20e siècle*. Berne: Peter Lang Verlag.
- Mialaret, Gaston (1991). *Pédagogie générale*. Paris: PUF.
- Ministerio de Educación, Colombia, Resolución 5443 del 30 de junio de 2010 por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación, Colombia, Resolución 6966 de 2010 por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010.
- Mockus A. y Otros (1995). *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Prondczynsky, Andreas von (1992). *Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault*. En: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, no. 68, p. 241-259.
- Runge Peña, Andrés Klaus (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, Andrés Klaus. "La ciencia de la educación como profesión en Alemania" En: SAENZ, Javier (ed.) (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, Andrés Klaus. *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. (Mimeo).
- Sáez Carreras, Juan (coord.) (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Serna Dimas, Adrián Eduardo (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vasco M, Eloísa (1995). *Maestros, alumnos y saberes, investigación y docencia en el aula*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zambrano Leal, Armando (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga G. Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e Historia, la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre.

Normas del ejercicio docente en Chile: de la protección y especificidad profesional a la flexibilización total de la docencia

Jenny Assaél Budnik¹ y Jorge Pavez Urrutia²



– Jenny Assaél Budnik –

56

Se examinan a continuación las normas que ordenan el ejercicio docente en Chile a partir de la promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación de 1991. Esta normativa se ha ido debilitando sistemáticamente, en un proceso de creciente privatización que ha favorecido la flexibilización laboral, la rendición de cuentas, el pago por mérito, avanzando a la desprofesionalización del ejercicio docente. Dichos cambios se han ido concretando a partir de las negociaciones del gremio docente con los gobiernos, donde surgieron tensiones entre las políticas oficiales y las del gremio docente orientadas al mejoramiento de las condiciones salariales y profesionales y al fortalecimiento de la educación pública.

- 1 Psicóloga, Académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile, Asesora Colegio de Profesores de Chile; investigadora en educación; miembro Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente (Estrado). jennyassael@gmail.com.
- 2 Profesor de castellano, dirigente nacional y ex presidente del Colegio de Profesores de Chile, académico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Central; Miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación. jorgepavez23@gmail.com.

En las últimas décadas, y bajo gobiernos de diversos signos, se han ido instalando progresivamente, en mayor o menor medida, en el marco de la oleada neoliberal, políticas de *accountability*, presión por resultados y pago por méritos, que han ido flexibilizando las condiciones laborales que el magisterio latinoamericano logró conquistar en distintos momentos de su historia reciente. Muchas de estas políticas tuvieron su cuna en Chile, por lo cual nos parece relevante describir el proceso de evolución de las normas que ordenan el ejercicio de los docentes chilenos, así como sus efectos en la profesión docente y en la calidad de vida del magisterio. Estas normativas se han ido construyendo en sucesivas negociaciones entre el Colegio de Profesores de Chile³ y las autoridades de gobierno, en las que siempre se han puesto en juego diferentes visiones ideológicas, educativas y pedagógicas⁴.

El marco jurídico que norma las condiciones salariales, laborales y profesionales del profesorado chileno, es la Ley N° 19070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación; conocido como Estatuto Docente, fue promulgado en 1991 por el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, como fruto de una larga negociación con el gremio. El gobierno de la época reconocía que esta Ley representaba un primer paso en respuesta al deterioro de la situación de los docentes, provocado por los profundos cambios que se impusieron en el sistema educativo y en las condiciones del trabajo docente durante la dictadura militar (1973-1989)⁵. Sin embargo, a partir de la fecha de su promulgación ha sufrido diversas modificaciones⁶, y en el momento actual se encuentra en el centro de la polémica, ya que algunos sectores señalan que su supuesta rigidez que sobreprotegería a los “malos” profesores, es la principal responsable de los problemas de calidad del sistema educativo.

El Estatuto Docente del año 1991

Esta Ley constituye un paso importante en relación a la anarquía y desprotección que vivía el profesorado, reconociendo el ejercicio docente como de carácter profesional. Sin embargo, establece un trato distinto para los profesores que laboran en el sistema público dependiente de los municipios, de aquellos que trabajan en el sector particular subvencionado, que atendía en esa fecha sólo alrededor del 30% del total de la matrícula escolar⁷. Así, por una parte, regula las condiciones de ingreso, salariales y laborales de los docentes municipales, y por otra, estipula que las del profesorado del sector particular subvencionado son regidas, principalmente, por el Código Laboral, heredado de la dictadura, lo que significa, para estos docentes, estar sometidos a un régimen de mayor flexibilidad laboral y escasas posibilidades de negociaciones efectivas, más allá que la Ley les permite formar sindicatos.

Las normas comunes que estipula el Estatuto para los docentes del sector municipal y los del sector particular subvencionado son:

- El carácter profesional de la docencia, estableciendo la obligatoriedad que los docentes sean titulados.
- Una renta básica mínima nacional (RBMN), para todo el magisterio que trabaja en establecimientos educacionales que reciben recursos estatales.
- Una asignación por desempeño en condiciones difíciles, para aquellos docentes que trabajan en establecimientos que presentan mayores dificultades.

3 El Colegio de Profesores de Chile, siendo, legalmente, una asociación gremial, actúa como un Sindicato Nacional de los Profesionales de la Educación. Es una organización de carácter nacional, cuyos dirigentes, en todos sus niveles -nacional, regional, provincial, comunal y establecimientos-, son elegidos democráticamente por voto universal, cada tres años.

4 Assaél, J.; Inzunza, J., (2008), *La actuación del Colegio de Profesores de Chile. Serie Ensayos & Investigación N°33. Laboratorio de Políticas Públicas- N° 33*; B. Aires; En www.lpp-buenosaires.net

Assaél, J.; Pavez, J.(2002), *La experiencia del sindicalismo magisterial chileno de concertación y conflicto en el sector educativo*; en *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*; Editora M. Victoria Murillo; FLACSO; B. Aires; En www.lpp-buenosaires.net.

Assaél, J., (2010^o), *Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En: Andrade Oliveira, D.; Feldfeber, M. Compiladoras, Nuevas Regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente. Colección Políticas educativas y trabajo docente 2, Fondo Editorial UCH; Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú.*

5 *Hasta el año 1973, los docentes, que en su mayoría eran funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación, con la excepción de un mínimo porcentaje que trabajaba en el sector particular pagado y particular subvencionado por el Estado, habían conseguido importantes grados de reconocimiento social y profesional, alcanzando sus mayores niveles de renta durante los años 70, hasta el golpe de Estado de 1973. Luego se producen profundos cambios: represión, persecución y control su trabajo; deterioro profundo de las condiciones laborales y pérdida de estabilidad, alcanzando el año 1981 una merma de un 72% de sus rentas. Los profesores pasaron, de ser funcionarios públicos adscritos a un Estatuto Administrativo, a girarse por un código laboral, lo que los dejó bajo un sistema de absoluta flexibilidad laboral que redundó, entre otros efectos, durante el período de municipalización, entre los años 80 al 86, en que fueran despedidos decenas de miles de docentes y en que, tanto en materia salarial como laboral, imperara absoluta anarquía.*

6 El texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070, que recoge las sucesivas modificaciones, puede encontrarse en www.opech.cl.

7 El sector particular subvencionado es administrado por empresarios privados, llamados sostenedores, los que reciben los mismos recursos que el sector municipal por parte del Estado, sin que éste tenga control sobre el uso de esos recursos, y están protegidos por una ley que les permite lucrar con los mismos.

• INTERNACIONAL •

- Una jornada de trabajo que no puede exceder de cuarenta y cuatro (44) horas cronológicas para el mismo empleador.
- La estructuración de la jornada de trabajo, en horas de docencia de aula (75%) y horas de actividades curriculares (25%).

En cambio, para el sector municipal establece un conjunto específico de garantías y beneficios:

- ❖ Una asignación de experiencia, que se aplica por sobre la renta mínima básica nacional RBMN; que la incrementa en un 6.76% por los primeros dos años de servicio y en 6.66% por cada dos años adicionales.
- ❖ Una asignación de perfeccionamiento docente, que puede alcanzar un porcentaje de hasta 40% de la RBMN.
- ❖ Asignaciones de responsabilidad directiva y técnico pedagógica, que alcanzan porcentajes máximos de 20% y 10% calculados sobre la RBMN.
- ❖ Normas para ingresar a la carrera de los profesionales de la educación del sector municipal, estableciendo dos tipos de contrato: a) titulares, con contrato indefinido, a partir de concurso público de antecedentes, b) contratados (a plazo fijo), cuyo ejercicio docente está vinculado con actividades transitorias, optativas o de reemplazo a titulares.
- ❖ Legalización de vacaciones de verano, durante los meses de enero y febrero, o el tiempo que media entre el término de un año escolar y el próximo.
- ❖ Derecho a la participación, con carácter consultivo, en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa, y resolutorio en los aspectos técnicos pedagógicos tratados en los consejos de profesores.
- ❖ La autonomía y responsabilidad profesional, en el ejercicio de su función, sujeta a las disposiciones legales que orientan el sistema educacional, el proyecto educativo del establecimiento y los programas específicos de mejoramiento e innovación.
- ❖ Las causales para poner término a la relación laboral, estableciéndose como tales: calificación en lista de demérito por dos años consecutivos; renuncia voluntaria; falta

de probidad, conducta inmoral, incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función establecidas por sumario; término del período de contrato; jubilación (60 años las mujeres, 65 los hombres); fallecimiento; término de la relación laboral del municipio con el profesor por adecuación de planta docente (variación en número de alumnos en el plantel, modificaciones curriculares establecidas por leyes o decretos, cambio en el tipo de educación que se imparte, situaciones especiales de un establecimiento).

Intensificación de las políticas neoliberales: cambios en el Estatuto Docente

Desde su promulgación en 1991 dicho Estatuto ha sufrido diversas modificaciones como consecuencia de las políticas de mercado, que no se han detenido y que han terminado por desnaturalizar el cuerpo normativo originario.

En efecto, los sucesivos gobiernos de la Concertación no enfrentaron ni fueron capaces de superar el marco jurídico que la dictadura militar dejó establecido respecto a las políticas educativas en la Constitución Política de 1980 y en Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) de 1990, sustentadas en un Estado subsidiario, la libertad de enseñanza, el respeto a la propiedad privada y la libertad de gestión, con un sistema de financiamiento por subvención por asistencia de alumnos, similar en su trato para el sector público y particular subvencionado, así como la administración de la educación pública a través de los municipios. Estos gobiernos han consolidado la privatización de la educación, lo que ha redundado en el crecimiento sostenido de la educación particular subvencionada en detrimento de la educación municipal, siendo hoy mayor el número de establecimientos y de profesores que laboran en colegios particulares subvencionados que públicos municipales⁸. Por otra parte, es posible advertir que mayoritariamente las nuevas generaciones de profesoras y profesores se incorporan a los colegios particulares subvencionados porque no se abren cupos de trabajo en las plantas docentes municipales, ya que éstos prefieren no jubilar por el deterioro que experimentan en sus remuneraciones al dejar la actividad docente, pues su pensión de jubilación equivale aproximadamente sólo a un tercio de la renta que recibía en actividad.

Todas estas políticas están fuertemente influenciadas por la economía de mercado, con énfasis en la competitividad, la responsabilidad por resultados (*accountability*) y el pago

8 Según estadísticas del año 2008, la matrícula del sector subvencionado alcanza más de un 48% del total, en tanto el sector municipal cubre tan sólo el 43.3% matrícula (Fuente www.mineduc.cl).

por mérito⁹. Lo que se ha instalado en el sistema educativo chileno es la lógica de un currículum nacional, y de estándares y mediciones de aprendizaje, que se realizan a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)¹⁰, el que se ha constituido, en la práctica, en el gran eje articulador de todas las políticas que en definitiva se orientan a mejorar la "productividad" (elevar los puntajes en la prueba SIMCE). La aplicación sistemática de este tipo de pruebas estandarizadas y el asimilar calidad educativa con el logro de aprendizajes medidos en éstas, ha tenido como consecuencia que se tienda a responsabilizar a los docentes de los establecimientos públicos municipales por los pobres resultados que los alumnos obtienen en estas pruebas estandarizadas; a pesar que se ha demostrado que el factor principal que incide en éstos es la situación socioeconómica de las familias. Por lo mismo, se impulsan sistemáticamente políticas para mejorar el desempeño docente, focalizadas en la competencia y los incentivos, tanto entre escuelas como entre el profesorado¹¹.

En este escenario, se van confrontando las demandas del magisterio por la educación pública y el mejoramiento de sus condiciones laborales y salariales, con la lógica de mercado que sostiene el Ministerio de Educación y el gobierno. Esta permanente tensión ha significado cambios en la propia normativa docente, algunos de ellos contradictorios, donde ni el gobierno ni el gremio han logrado imponer plenamente sus visiones. El magisterio ha conseguido incrementos salariales comunes para todos los docentes, pero, al mismo tiempo, el gobierno ha logrado instalar incentivos salariales ligados a desempeños¹².

El primer quiebre que significa modificaciones significativas en el Estatuto, se produce en 1995, cuando el gobierno, en la negociación con el gremio, altera la lógica

de reajustes generales vía renta básica mínima nacional, elevando las remuneraciones sólo a través de bonos. Al mismo tiempo, se provocan cambios no menores respecto a las condiciones laborales y a la estabilidad, a través de la incorporación al Estatuto de las siguientes normativas: a) aumento de las posibilidades de contratación en calidad de contratados a plazo fijo como práctica habitual de contratar nuevos docentes¹³; b) Se agregan otras causales de despido, entre otras, la de salud irrecuperable o incompatible¹⁴.

Fue sólo producto de movilizaciones de carácter nacional y prolongadas paralizaciones convocadas por el Colegio de Profesores, durante los años 96 y 98, que el magisterio consigue reajustes generales aumentando la RBMN. Sin embargo, el gobierno igual impone mecanismos variables de mejoramiento salarial ligados a resultados de aprendizaje de los alumnos y a calificación de los docentes, instalando, primero, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Establecimientos Subvencionados (SNED) (1996) y luego, la Asignación de Excelencia Pedagógica (2002). El SNED es un incentivo monetario que se otorga a los establecimientos municipales o particulares subvencionados seleccionados entre el 25% de mejor desempeño en todo el país, que se asigna cada dos años. Dentro de los criterios de selección de estos establecimientos, el de mayor peso se relaciona con los resultados de la prueba SIMCE¹⁵. La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) es un estímulo monetario, proveniente de un fondo competitivo, al cual pueden acceder todos los profesores que, habiéndose sometido voluntariamente a una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, obtengan los más altos resultados, cuyo punto de corte lo fija el propio fondo competitivo¹⁶.

-
- 9 Assaél, J.; Ávalos, B.(a). (2006), *Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean Teacher performance evaluation*, en *International Journal of Educational Research*, Vol.45, Issues 4,5.
Assaél, J.; Ávalos, B. (b) (2006). *De la resistencia al acuerdo: el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile*, En: www.unesco.cl.
- 10 Casassus, J. (2009), *Conferencia Inaugural, Escuela Sindical Colegio de Profesores*, en *Documento de Trabajo Otra Escuela es posible, la educación puede cambiar*, Colegio de Profesores de Chile A.G.; Santiago.
- 11 *El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), mide estandarizadamente el resultado de los alumnos, en 4° y 8° año de enseñanza básica y en 2° año de enseñanza media, en los siguientes sectores curriculares: matemáticas, ciencias sociales y naturales, y lenguaje y comunicación. Sus resultados son publicados en la prensa nacional y son utilizados para hacer un ranking sobre la supuesta calidad de los establecimientos.*
- 12 *Revista Docencia; (2009), Estandarización educativa en Chile*, en *Revista Docencia N°38, Colegio de Profesores de Chile, A.G. Santiago, Chile.*
- 13 Assaél, J.; Pavez, J., (2008), *La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos*, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N°2, Disponible en <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num2/art3.pdf>. Acceso en: 15 abril 2010.
- 14 *Esto significa que las plantas docentes municipales pueden contar hasta con el 20% de sus profesores en esta calidad contractual, lo que implica, eventualmente, que en algunos establecimientos la mayoría o todos los docentes estén contratados a plazo fijo y no tengan calidad de titulares, careciendo de absoluta estabilidad en su trabajo.*
- 15 *Se establece que el alcalde, en su calidad de empleador, puede considerar como salud incompatible el que el docente haya hecho uso de licencia médica en un lapso continuo o discontinuo superior a seis meses en los últimos dos años sin mediar declaración de salud irrecuperable.*
- 16 *Los criterios y peso (2002-2003) son los siguientes: Efectividad (promedio SIMCE) 37%, Superación (mejoramiento SIMCE) 28%, Iniciativa (elaboración de proyectos equipo docente) 6%, Mejoramiento Condiciones laborales (participación docente) 2%, Igualdad de oportunidades (situaciones no discriminatorias) 22%, Integración de Padres y Apoderados 5%.*
- 17 *El monto de esta asignación corresponde aproximadamente a un sueldo más al año, y es entregado semestralmente por un período de cuatro años; luego de los cuales el profesor tiene que repostular dando nuevamente la prueba.*

• INTERNACIONAL •

Continuando con este juego contradictorio de tensiones, en 1997 el gobierno accedió a terminar con las calificaciones punitivas, establecidas en el Estatuto en 1991 -que nunca pudieron aplicarse por la resistencia del magisterio- para reemplazarlas por un sistema de evaluación del desempeño docente de carácter formativo, orientado en sus principios al desarrollo profesional. La discusión y construcción de este sistema significó años de trabajo y debate en el gremio docente y con el Ministerio de Educación, comprometiéndose el gobierno en la construcción de una carrera profesional articulada a dicho sistema de evaluación¹⁷. Este nuevo sistema de evaluación, vigente desde el año 2006, evalúa al docente cada cuatro años, exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando tanto el contexto como las condiciones de trabajo, no incorpora el desempeño funcionario administrativo ni los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los criterios de evaluación están sustentados en un documento que se consensuó con el magisterio respecto a qué se considera una buena enseñanza, denominado *"Marco de la Buena Enseñanza"*¹⁸. Los docentes son evaluados en cuatro categorías: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Aquellos con resultado insatisfactorio deben volver a evaluarse al año siguiente, y de obtener tres veces consecutivas la calidad de insatisfactorio, deben salir del sistema, con una indemnización. Los docentes con resultados básico e insatisfactorio tienen la obligación de realizar perfeccionamiento para superar sus debilidades y el Estado de asegurarlo, de manera gratuita.

Pero el gobierno no ceja en su política por entregar mejoramientos que premien el supuesto mérito docente, por lo que, en lugar de seguir trabajando en la construcción de una carrera profesional, instala, en el año 2006, un nuevo sistema de incentivos, la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), a la que sólo pueden postular los docentes que hayan obtenido una evaluación con niveles de competente y destacado. Tienen derecho a percibirla luego de haber rendido una prueba semejante a la Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica AEP¹⁹. Para incentivar la participación de los docentes en ella, el Ministerio de Educación premia con un bono a los profesores por el sólo hecho de presentarse a dar la prueba. Esta asignación tiene una duración máxima de

cuatro años, que coincide con la periodicidad de la evaluación de desempeño; puede obtenerla nuevamente luego de volver a evaluarse y rendir otra vez la prueba AVDI.

Algo similar ocurre respecto a la creación de un sistema de evaluación específico para los directivos docentes, diseñado al margen de la participación del gremio, que incentiva a los directores al cumplimiento de metas ligadas a resultados de las pruebas estandarizadas, dándoles, además, atribuciones para evaluar al cuerpo docente, dando curso a la existencia de dos tipos distintos de evaluación para el profesorado. El peso que se les otorga a los directivos en esta tarea, más gerencial que pedagógica, se reconoce aumentando, en el Estatuto Docente, el porcentaje de la asignación de responsabilidad directiva y técnica pedagógica²⁰.

Continuando con las contradicciones, en la negociación del 2007, el gobierno accedió a entregar al gremio una asignación por título profesional, ligada a la RBMN, denominada bono de reconocimiento profesional (BRP), que da lugar a un porcentaje de mejoramiento salarial para todos los profesores con título. Sin embargo, en 2009, en la Ley General de Educación, el gobierno incorpora un artículo que posibilita que otros profesionales, sin tener estudios específicos de pedagogía, pero que su disciplina esté relacionada con alguna asignatura del currículo, puedan ejercer docencia en enseñanza media²¹. Se suma a ello la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial²², que consolida las políticas de *accountability*, y que modifica el Estatuto Docente, estableciendo nuevas causales de despido por no cumplimiento de metas de aprendizaje medidos por puntajes SIMCE en los establecimientos afectados por dicha ley, que son los que atienden a la población más popular del país.

En la actualidad, el Estatuto Docente está en el centro de la polémica ya que sectores vinculados a las políticas neoliberales, con fuerte incidencia en el campo de los negocios privados en educación y con notable influencia en los medios de comunicación, controlados mayoritariamente por grandes grupos económicos que influyen fuertemente en la definición de las políticas, insisten en la tesis de terminar con el Estatuto Docente, al considerarlo un cuerpo legal rígido que no permi-

17 Assaél, J. Pavez, J. (2008), *OP. Cit.*

18 *El Marco para la Buena Enseñanza así como el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente están disponibles en www.docentemas.cl. La evaluación se basa en evidencias de la práctica docente, que se recogen a través de los siguientes instrumentos: portafolio (60%), evaluación de pares (20%), autoevaluación (10%) y evaluación del director y encargado técnico pedagógico del establecimiento (10%).*

19 *Esta acreditación otorga una certificación de excelencia profesional a los docentes de aula con reconocimiento en todo el país. Además entrega un beneficio económico que incrementa la remuneración y permite postular a la Red Maestro de Maestros. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=81369>. Consultado Septiembre 2 de 2010.*

20 *25% para directores, 20% otros directivos y jefes unidades de técnico pedagógicas, 15% otro personal de unidades técnico pedagógicas.*

21 *Ver Ley y Documento sobre este tema en www.opech.cl*

22 *La Ley SEP consiste en entregar mayores recursos por los alumnos más pobres; comprometer y responsabilizar a los sostenedores de la calidad, medida con pruebas estandarizadas; instalar una cultura de evaluación permanente y mejoramiento continuo del desempeño de los actores (accountability); intervenir las escuelas para su mejoramiento; restringir e intervenir a las escuelas que tienen malos resultados de forma sostenida (Mineduc, 2010).*

te despedir a los malos profesores ni premiar con incentivos salariales a los buenos. Hoy, lo que se propone es terminar con el Estatuto Docente, para reemplazarlo por una Carrera Profesional, articulada en base a méritos, cumplimiento de estándares y metas, para todos los nuevos docentes que se incorporen al servicio²³.

Consecuencias para la profesión y calidad de la educación

Estas políticas de flexibilización laboral, rendición de cuentas y pago por mérito están repercutiendo en el desempeño de la función docente y en el estrechamiento del significado de la calidad de la educación. Distintos autores²⁴, se han referido a los efectos concretos de estas políticas que transforman la cultura escolar tradicional en una de auditoría, en la que los docentes se sienten presionados a comportarse de acuerdo con lo que establecen los estándares curriculares nacionales, tensionándolos permanentemente: no saben si enseñar o preparar para los exámenes. El foco en este tipo de entrenamientos asigna orden de importancia lo que se examina, dejando virtualmente por fuera de los esfuerzos de la escuela lo que no está directamente relacionado con las pruebas estandarizadas, por lo que no hay una mejora genuina de los aprendizajes. Esta constante presión por mejorar resultados, conduce a muchos a la opción más fácil que apunta a la selección de alumnos y la expulsión de los más conflictivos o de menor rendimiento. Se empieza así a redefinir la identidad profesional, con la incorporación de nuevos valores, más cercanos a una ética empresarial que a la tradicional del magisterio público²⁵.

Estas políticas han generado, también, transformaciones que han significado una creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía en los docentes²⁶, creándose una autonomía distorsionada ya que los docentes serían responsables en la medida que los resultados repercuten sobre ellos en términos de castigos o premios, pero en la práctica tienen escasos márgenes para decidir el tipo de educación que ellos desean desarrollar. Esta pérdida de autonomía desincentiva el desarrollo de profesores reflexivos y culturalmente relevantes así como las prácticas pedagógicas creativas y críticas. Al mismo tiempo, la exigencia de rendir cuentas produce grandes grados de estrés, desmotivación y alienación en la fuerza de trabajo docente.

Bibliografía

- Apple, M. (2007), Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19.
- Apple, M., (1999), El Neo-liberalismo en educación. Entrevista dada a Revista Docencia, *Docencia*, 9, 22-29, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Assaél, J., (2010^a), Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En: Andrade Oliveira, D.; Feldfeber, M. Compiladoras, *Nuevas Regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente. Colección Políticas educativas y trabajo docente 2*, Fondo Editorial UCH; Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú.
- Assaél, J.; Ávalos, B.(a). (2006), Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean Teacher performance evaluation, en *International Journal of Educational Research*, Vol.45, Issues 4,5.
- Assaél, J.; Ávalos, B. (b) (2006). *De la resistencia al acuerdo: el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile*, En: www.unesco.cl.
- Assaél, J.; Inzunza, J., (2008), *La actuación del Colegio de Profesores de Chile*. Serie Ensayos & Investigación N°33. Laboratorio de Políticas Públicas- N° 33; B. Aires; En www.lpp-buenosaires.net.
- Assaél, J.; Pavez, J., (2008), La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N°2, Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>. Acceso en: 15 abril 2010.
- Assaél, J.; Pavez, J.(2002), La experiencia del sindicalismo magisterial chileno de concertación y conflicto en el sector educativo; en *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*; Editora M. Victoria Murillo; FLACSO; B. Aires; En www.lpp-buenosaires.net.

61

23 *Ministerio de Educación de Chile, Panel de Expertos para una educación de calidad, (2010), Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Informe Final: Primera Etapa. Santiago, Disponible en www.mineduc.cl.*

24 *Apple, 2007; Ball, 2003a; Darling-Hammond, 2003; Lipman, 2009; McMeekin, 2006; Furlman, 2003.*

25 *Ball, 2003b; Gewirtz y Ball, 2000; Whitty et al., 1999.*

26 *Apple, 1999, 2007; Ball, 2003a; 2010; Contreras Domínguez, 1999; Contreras, Corbalán, 2010; Gewirtz, 1996; Hursh, 2007; Lipman, 2009; Lubien-ski, 2005; Mejías, 2004, 2006, 2010; West et al., 2004; Thrupp, 2007.*

• INTERNACIONAL •

- Ball, S. J. (a) (2003), The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- Ball, S. J. (b). (2003), The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Casassus, J. (2009), Conferencia Inaugural, Escuela Sindical Colegio de Profesores, en Documento de Trabajo *Otra Escuela es posible, la educación puede cambiar*, Colegio de Profesores de Chile A.G.; Santiago.
- Contreras Domingo, J.; (1999), ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 7(17).
- Contreras, P.; Corbalán, F.;(2010), ¿Qué podemos esperar de la ley de subvención escolar preferencial? En *Revista Docencia* N°41, Colegio de Profesores de Chile, Santiago, agosto.
- Darling-Hammond, L.; (2004), Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Fuhrman, S. H.; (2003), Rediseñando los Sistemas de Accountability para la Educación. *Policy Brief RB-38*, Consortium for Policy Research in Education.
- Gewirtz, S.; (1996), Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work. Paper presented at the 'A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices and values', *British Educational Research Association Annual Conference*.
- Gewirtz, S. & Ball, S.; (2000), From 'Welfarism' to 'New Managerialism ': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(3), 253-268.
- Hursh, D.; (2007), Assesing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 493-518.
- Lipman, P.; (2009), Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. En *Revista Docencia*, XIV (3), Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Lubienski, C.; (2005), Public Schools in Marketized Environments: Shifting Incentives and Unintended. *American Journal of Education*, 111(4), 464-484.
- McMeekin, R.; (2006), Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán & R. W. McMeekin (Eds.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*: PREAL-CIDE, Santiago, Chile.
- Mejía, M.; (2006), Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía, en *Revista Docencia* N° 28, Colegio de Profesores de Chile, A.G., Santiago.
- Mejía, M.; (2004), Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial, en *Revista Docencia*, N° 22, Colegio de Profesores de Chile, A.G.; Santiago.
- Mejía M.; (2010), Reconfiguración de la pedagogía, pedagogos y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada al Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación, de Chile, (2006), *Marco para la Buena Enseñanza*, CPEIP, Santiago, 2006. En www.docentemas.cl
- Ministerio de Educación de Chile, Panel de Expertos para una educación de calidad, (2010), *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Informe Final: Primera Etapa. Santiago, Disponible en www.mineduc.cl
- República de Chile, Ley N° 19.070, (1991), que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación. Diario Oficial, República de Chile, Santiago, Puede encontrarse en: www.opech.cl
- Revista Docencia; (2009), Estandarización educativa en Chile, en *Revista Docencia* N°38, Colegio de Profesores de Chile, A.G. Santiago, Chile.
- Thrupp, M.; (2007), School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities. *Urban Studies*, 44(7), 1393-1404.
- West, A., Hind, A., & Pennell, H.; (2004), School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, 30(3), 347-369.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D.; (1999), *La escuela, el estado y el mercado*. Ed. Morata, Madrid.

Contra los trabajadores, sin los trabajadores. Reformas laborales en el área educativa



Julián Gindin¹

Algunas propuestas gubernamentales contemporáneas dirigidas a reformar las relaciones laborales de los docentes del sector público incluyen la idea de que los docentes deben ser evaluados. Las experiencias de evaluación docente más resonantes en la región – las de México, Chile, Colombia, Perú y Ecuador – fueron en su mayoría aplicadas unilateralmente y establecen la posibilidad de separar de la carrera a los docentes mal evaluados. El conocimiento de estas y otras experiencias indica que una propuesta de regulación del trabajo docente realizada por los trabajadores debería establecer instancias generalizadas de negociación, resguardar el principio de estabilidad laboral y vincular la regulación laboral al proyecto educativo de un país.

¹ Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y Magíster en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Integra el Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET) y ha publicado investigaciones sobre sindicalismo docente en libros y revistas especializadas. Correo electrónico: jgindin@iesp.uerj.br. Este texto fue escrito con el apoyo de la Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

• INTERNACIONAL •

La regulación del trabajo docente

En la naturaleza de la propia relación asalariada se encuentra la utopía del empleador de disponer sin ningún condicionamiento de la fuerza de trabajo. De decidir cómo, cuándo y por cuánto se trabaja. Considero importante este punto de partida para discutir las relaciones laborales en el sector educativo porque, lejos de las visiones idealizadoras del magisterio estatal, lo que lo define más primariamente como grupo es que son asalariados por el estado para sostener el sistema educativo.

Al iniciarse el siglo XX ya algunas decenas de miles de personas trabajaban en los sistemas educativos de América Latina. Éstas demandaban estabilidad laboral, inamovilidad y la posibilidad de ascender dentro de la carrera docente (y en última instancia, que el propio sistema educativo sea gestionado) por medio de criterios técnicos². Estas demandas, naturalmente, apuntaban a limitar la posibilidad que tenían los gobiernos de despedir a algunos docentes (sea por problemas personales o políticos), trasladar a otros (para reorganizar la planta docente, atender las regiones rurales, etc.) y premiar a algunos con ascensos a los cargos jerárquicos. Entre 1940 y 1975, según el país, el trabajo docente fue detalladamente regulado, y se aceptaron ésas y otras demandas de los trabajadores de la educación.

Esta consistía en una disputa laboral que tenía relativa independencia del contexto político, porque los docentes pretendían restringir la capacidad discrecional tanto de gobiernos conservadores como progresistas. En cualquier caso, esa capacidad discrecional del empleador tenía un fundamento ideológico diferente a la que era y es visible entre los empleadores privados.

Si en el sector privado la discrecionalidad patronal se justifica ideológicamente en un liberalismo individualista clásico (en términos de que el empleador define las condiciones laborales y el trabajador que no está satisfecho con ellas puede simplemente procurar otro empleo), en el sector público, y particularmente en el sistema educativo, la discrecionalidad en la gestión de la planta de trabajadores tiene otros dos fundamentos: 1) el servicio público es trascendente o prioritario en relación a los derechos laborales de quienes lo sostienen y 2) el Estado representa los intereses universales de la sociedad, mientras los trabajadores representan intereses particulares.

Un debate contemporáneo: la evaluación docente

En las últimas dos décadas los regímenes laborales docentes han sido puestos en discusión por los gobiernos desde la pretendida necesidad de una "modernización" que permitiría hacer más eficientes los sistemas educativos y lograr avances en términos de "calidad educativa". Esta calidad, como caricaturiza correctamente Pablo Imen, es concebida como la "... transmisión de conocimientos producidos por expertos, legitimados por el Estado, traducidos por editoriales, ejecutados por docentes, absorbidos por alumnos y medidos por el Ministerio"³. Tras la retórica de la "calidad educativa" muchas veces lo que hay es simple unilateralidad patronal y menosprecio por el conocimiento acumulado por los docentes en años de trabajo. Estas políticas laborales, que trascienden nuestra región, son negociadas en cada país según las posiciones de los gobiernos y la capacidad de presión relativa de los diferentes actores sociales, y particularmente de los sindicatos docentes. De hecho, en Latinoamérica, la capacidad de los sindicatos de erosionar la legitimidad política de las reformas educativas puede considerarse significativa⁴.

Con estas reformas laborales aparece la idea de evaluar a los docentes en servicio. Es un tema muy sensible porque pone sobre la mesa al mismo tiempo al menos tres cuestiones problemáticas: quién, cómo y para qué evalúa el trabajo docente. Si bien pueden reconocerse diferentes modelos de evaluación, el tipo hegemónico supone evaluación externa asociada a premios y castigos. Algunas investigaciones han mostrado impactos negativos de este tipo de evaluaciones⁵ y no es el caso aquí reiterar esas críticas. Lo que interesa es referirnos someramente a las políticas de evaluación docente en México, Chile, Colombia, Ecuador y Perú para identificar sus aspectos más polémicos y si han sido o no negociadas con las organizaciones docentes⁶.

El caso mexicano es el más antiguo. La *Carrera Magisterial* fue acordada entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno en 1992. El programa es dirigido por una comisión nacional integrada por siete miembros del sindicato y ocho del gobierno. Entre sus particularidades se encuentra que la evaluación es voluntaria y que no hay "castigo" a los "mal evaluados". El programa de *Carrera Magisterial* considera seis aspectos y otorga un máximo total de cien (100) puntos. Entre estos aspectos se encuentran "desempeño profesional" (evaluado por pares), "actualización" (prueba a los docentes que han completado los cursos de actualización) y "aprovechamiento escolar" (según pruebas a los alumnos).

2 Entonces los especialistas en educación eran los formados en las Normales por lo que la defensa de 'criterios técnicos' legitimaba a la capa mejor formada del cuerpo de profesores, no (como ahora) a especialistas que están fuera del sistema de educación básica.

3 Imen, Pablo "Calidad Educativa, Constructivismo, Profesionalización y Trabajo Docente. Contribución a la crítica del neoliberal-conservadurismo". Documento inédito. Le agradezco el habérmelo facilitado.

4 Es elocuente que el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) haya promovido un proyecto de investigación sobre el sindicalismo docente en 1997.

5 Verger (2008) indica cuatro impactos negativos de estas evaluaciones: incremento del stress docente, pérdida del poder y la autonomía docente (desprofesionalización), acentuación de las desigualdades educativas y "falsas atribuciones" (porque a través de simples correlaciones entre variables seleccionadas a priori se establecen o se sugieren relaciones de causalidad).

6 En esta reconstrucción me estoy valiendo de la consulta de los propios instrumentos legales y de los trabajos de Santibáñez et al (2007) sobre México, Pulido (2008) sobre Colombia, Chiroque (2008) sobre Perú, Inzunza (2008) sobre Chile y Torres (2009) sobre Ecuador.

En 1998 una reforma disminuyó peso del punto “desempeño profesional” (que antes tenía 35 sobre 100) e incrementó el de “aprovechamiento escolar”. La mayoría de los maestros en México se han inscrito para ser evaluados, porque sin posibilidad de ser penalizados, y con incentivos económicos crecientes según sean promovidos a cada uno de los cinco niveles, el programa se asemeja a un escalafón horizontal. El proceso de reforma laboral más conflictivo en México no estuvo vinculado a la Carrera Magisterial sino a cambios en el sistema de ingreso establecidos en el año 2008 a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación, acordada también por el sindicato y el gobierno.

En Chile la evaluación docente fue negociada, en un contexto ideológico bastante difícil (porque es allí donde más hondo caló la racionalidad tecnocrática y neoliberal) pero con una fuerte tradición negociadora en el Colegio de Profesores y el gobierno. Los docentes lograron que la evaluación sea realizada por pares (y no por “expertos”) y que no sean consideradas las evaluaciones a los alumnos en la evaluación docente. La primera evaluación consensuada se realizó en el 2005. La ley establece una evaluación cada cuatro años (con excepción de los evaluados como “insatisfactorios”, que vuelven a ser evaluados al año siguiente) y cuatro categorías según el resultado obtenido. Las dos superiores dan derecho a una asignación (plus salarial). Si el docente es dos años consecutivos evaluado insatisfactoriamente, el tercero no tiene responsabilidades lectivas. En caso de volver a ser evaluado negativamente por tercera vez consecutiva deja de pertenecer al cuerpo docente.

En Colombia, el Decreto 1278 de 2002⁷, que no fue negociado con la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) estableció el Estatuto de Profesionalización Docente. Este supone una evaluación obligatoria (de desempeño) y otra voluntaria (de competencia, para ascender de nivel). La evaluación obligatoria es anual y si el resultado es insatisfactorio (menor a 60 sobre 100 puntos) dos veces consecutivas el docente es separado del sistema educativo. Los niveles son cuatro. El Decreto 3782 de 2007 estableció que los agentes de la evaluación de desempeño son los superiores directos y clasifica las competencias en funcionales (gestión académica, administrativa y comunitaria, que sumadas representan setenta por ciento (70%) de la evaluación final) y comportamentales (que responden por el 30% restante). Las evidencias que sustentan la evaluación se recogen permanentemente por medio de encuestas a estudiantes y padres de familia, observaciones en clase, formatos de entrevista, etc.

En Perú en julio del 2007 se sancionó la Ley de Carrera Pública Magisterial, enfrentada por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) con una huelga que no logró detener la nueva legislación. Según esta ley la evaluación se realiza cada tres años de manera obligatoria, debe repetirse al año siguiente en el

caso de los desaprobados y hay una evaluación opcional que ascender de nivel. La ley contempla cinco niveles asociados a mejoras en las remuneraciones. La evaluación del desempeño está a cargo del Comité de Evaluación de la Institución Educativa (del que participan dos padres y tres docentes), que aplica criterios establecidos por el Ministerio, y después de tres evaluaciones insatisfactorias, los docentes quedan fuera de la carrera docente.

En el Ecuador, la reforma del régimen laboral docente fue eje del gran enfrentamiento entre la Unión Nacional de Educadores (UNE) y el actual gobierno ecuatoriano. Hasta entonces la UNE, aun con tensiones, había apoyado al presidente Rafael Correa. A comienzos del año 2009 se puso en ejecución un sistema de evaluación docente que supone una evaluación externa (pruebas de conocimientos específicos, habilidades didácticas y conocimientos pedagógicos) y una interna (autoevaluación, co-evaluación, evaluación de directivos y evaluación de padres y estudiantes). Los resultados pueden ser insatisfactorio, satisfactorio, muy bueno y excelente. Los evaluados en las dos mejores categorías tienen derecho a becas, pasantías y estímulos económicos. Los “insatisfactorios” reciben capacitación y tienen dos nuevas oportunidades para ser evaluados, en caso que continuaran siendo evaluados insatisfactoriamente son separados de la docencia. El gobierno redobló la apuesta y reformó la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio en julio de 2009, nuevamente sin negociar con la UNE. Pese a la huelga de 23 días el gobierno no dio marcha atrás con las nuevas disposiciones.

Puede verse que la mayoría de estas reformas se ha implementado contra los docentes y, con la excepción de México, las evaluaciones son obligatorias y abren la puerta a que los mal evaluados sean separados del sistema⁸. En el marco de los estatutos que garantizaban o garantizan la estabilidad laboral, había posibilidades que los docentes sean exonerados como medida disciplinaria, pero esta posibilidad era excepcional y no parte constitutiva de un régimen que pretende lograr un buen desempeño laboral a través de una política sistemática de premios y castigos. La excepcionalidad mexicana merece un comentario. México es el único país donde las políticas educativas y laborales son concertadas con el SNTE, no debido a una particular cultural democrática inexistente en los demás países sino a que el SNTE es el único sindicato de la región que tiene capacidad de veto sobre las políticas gubernamentales con relativa independencia de los contextos políticos.

Una propuesta de regulación laboral realizada por los docentes

Quisiera recapitular e indicar algunas cuestiones con un carácter más propositivo. El fundamento científico de algunas de las propuestas de reforma laboral es excesivamente frágil; muchas no pasan de

7 Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf. Consultado Septiembre 2 de 2010.

8 En Colombia y Perú los nuevos regímenes son obligatorios sólo para los nuevos docentes, pero este dato es secundario en el contexto de la presente discusión.

• INTERNACIONAL •

ser simple propuesta dogmática de política pública y cabe una discusión en los mismos términos “técnicos” y “científicos” en los que es colocada por los gobiernos⁹. De cualquier manera, lo que quiero subrayar es de otro orden: aún si su fundamento científico y técnico fuese robusto (que, insisto, no es el caso) la aplicación de una reforma laboral sin los trabajadores reproduce su enajenación en el trabajo, y si se lo hace contra los trabajadores, entonces a la reproducción de la enajenación se suma la amplificación del autoritarismo presente en nuestras sociedades. Se trata de una cuestión política: negociar los regímenes laborales es parte de la construcción de una sociedad más democrática. En idéntico sentido, un estatuto negociado con los trabajadores debe garantizar la existencia de mecanismos paritarios permanentes en todas las instancias que atañen a las condiciones de trabajo docente. Sería saludable la designación de los representantes docentes en estas instancias de la manera más democrática posible, porque para el gobierno es más difícil desacreditar la bilateralidad cuando la representatividad de los delegados de los trabajadores está fuera de dudas¹⁰.

En segundo lugar, el principio de estabilidad laboral debería estar fuera de discusión. La estabilidad laboral, que se consolidó como un componente de segmentos de trabajadores del sector público, existe también como horizonte de la actividad sindical de los trabajadores del sector privado. Conseguirla fue una conquista social porque fue parte de la construcción de sociedades más justas. Nuestros gobiernos deberían avergonzarse porque son los principales responsables de que la mayoría de los asalariados (esa mayoría de la población que debe vender su fuerza de trabajo para vivir) esté arrojado a la informalidad o a esa picota de la salud física y psicológica que es el trabajo realmente existente en buena parte del sector privado.

En tercer lugar, la negociación laboral debería formar parte de una discusión educativa más amplia. Si no es así, -y el centro del debate es exclusivamente el régimen laboral docente-, pueden aparecer inconsistencias entre las condiciones de trabajo de los docentes y las características del sistema educativo que serán acreditadas en la cuenta de los trabajadores. En tal caso los docentes resignan, también, posiciones en la lucha por el sentido de su trabajo. Y todavía más: si la negociación laboral no es parte de una discusión educativa se debilita la posición del magisterio como actor de la política educativa. No siempre es un terreno fácil para una organización sindical, pero los sindicatos docentes de la región han mostrado que puede hacerse. Entre las experiencias recientes más importantes con este carácter se encuentra la que llevaron adelante los sindicatos docentes uruguayos. Los sindicatos organizaron el Congreso Educativo Julio Castro, en 2006, y pretendían que sus conclusiones fundamentasen la nueva Ley de Educación en discusión. El Congreso Educativo Julio Castro resolvió “*cogobierno total del sistema de educación básica*” –

esto es, que la educación básica sea dirigida por representantes de la comunidad educativa – y la realización de un Congreso Nacional de Educación, cada cinco años, del que participarían delegados de todos los órdenes del sistema educativo. Este Congreso tendría, entre otras funciones, la de evaluar integralmente la política educativa. Como en Uruguay el sistema educativo es administrado por un ente autónomo y estaba en debate la composición de su directorio, la propuesta sindical era audaz, pero no descabellada. Infelizmente, la ley finalmente sancionada, si bien significó un avance, no ratificó lo resuelto en el Congreso Julio Castro. Pero quedó claro para todos, propios y ajenos, que quienes sostienen con su trabajo el sistema educativo tienen propuestas alternativas, creativas, y realmente transformadoras acerca de cómo éste debe ser gestionado.

• Bibliografía

- Chiroque, Sigfredo, (2008). Sindicalismo docente peruano durante el gobierno aprista”. En J. Gindin (org), *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*. Rosario, ediciones de AMSAFE Rosario.
- Feldfeber, Myriam, (2007), La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina, *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Campinas: CEDES.
- Inzunza, Jorge, (2008), “La evaluación docente en Chile: institucionalización y simulacro” En J. Gindin (org), *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*. Rosario, Ediciones de AMSAFE Rosario..
- Pulido, Orlando, (2008), “*La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*”. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Santibáñez, Lucrecia et al. (2007), *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Rand Corporation/Secretaría de Educación Pública.
- Torres, Rosa María, (2009), *¿Revolución educativa sin revolución docente? Organizaciones docentes y educación pública en el Ecuador*. Rio de Janeiro, Fundación Konrad Adenauer.
- Verger, Antoni, (2008), La propuesta de la evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación.

9 Feldfeber, Myriam, (2007), *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina, Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Campinas: CEDES.

10 En Argentina, por ejemplo, los representantes docentes en las Juntas de Calificación son elegidos por todos los docentes en elecciones obligatorias; muchas veces son miembros de listas impulsadas por los sindicatos, pero no siempre. Constituye un reaseguro democrático muy importante y otorga legitimidad a las Juntas.

Finlandia, ¿Por qué tiene el primer puesto en educación?

Ritva Semi¹



¿Es posible que la educación en Finlandia pueda mejorar aun más? Los maestros fineses estamos muy orgullosos porque hemos conseguido tan buenos resultados. También nos enorgullecemos de tener una organización sindical fuerte y de la calidad de nuestra formación docente; pero también, vemos algunos retos a futuro, a los cuales pondremos toda nuestra voluntad.

Una de las principales razones para el éxito de Finlandia en las encuestas internacionales y en los estudios de educación radica en la alta calidad de sus profesores y en la libertad y autonomía que tienen los profesores. En Finlandia, la totalidad de la sociedad posee una inmensa actitud positiva hacia la educación; la gente considera que una buena educación puede mejorar la econo-

mía de la sociedad; en este país, ningún niño queda por fuera del sistema educativo; todos los niños aprenden si ellos tienen la oportunidad de conseguir un buen profesor. Además, los sindicatos de profesores desempeñan un fuerte papel en la sociedad y en la construcción de la política educativa; por ello, los buenos resultados en la educación se deben a la labor conjunta de la administración, los sindicatos y aquellos que diseñan la política.

Según afirma la revista norteamericana Newsweek, Finlandia es uno de los mejores países del mundo para vivir. Pero, ¿por qué? Por la educación, dice esta publicación. Durante los últimos diez años, Finlandia ha ocupado el primer lugar en la lista de países de los estudios PISA, en el conjunto de países de la OECD. Por esta razón, Finlandia ha recibido muchos turistas que pertenecen al sector educativo; políticos, maestros y docentes, conferencistas universitarios e investigadores han viajado al norte, a Finlandia a ver de primera mano si estas historias acerca de la educación son del todo ciertas y, a conocer qué es lo

¹ Profesora de preescolar. Dinámica sindicalista desde el año 1984; actualmente trabaja en aspectos educativos y de cooperación para el desarrollo para la Unión Sindical de Maestros de Finlandia (OAJ- Trade Union of Education in Finland). Correo electrónico: ritva.semi@oaj.fi. Traducción de María Eugenia Romero (septiembre de 2010).

• INTERNACIONAL •

que subyace detrás de todo el éxito conocido. La mayor parte de estos visitantes también se han dirigido a los sindicatos de maestros (OAJ). Por supuesto que allí ellos desean verificar si la administración educativa y los sindicatos están dando las mismas respuestas.

Bueno, pero ¿qué es lo que los visitantes han aprendido? Por lo menos ellos escucharon que la profesión docente en Finlandia es muy atractiva para todos y que solamente los mejores estudiantes pueden convertirse en profesores. También han aprendido que el éxito de la política educativa radica en la relación de tres esferas de la sociedad, a saber, el gobierno, los empleados y los sindicatos. En razón de la alta calidad de la educación en Finlandia, los maestros de todos los niveles se han visto enormemente comprometidos con su trabajo y tienen alta dedicación y valores éticos para su ejercicio docente. El Sindicato de Profesores de Finlandia (OAJ) es un negociador fuerte y con mucho poder en el país; más de noventa y cinco por ciento (95 %) de los maestros son miembros del Sindicato Nacional; el Sindicato es independiente, apolítico y su membresía es, por supuesto, totalmente voluntaria.

Finlandia es un inmenso país con poca población

Si ustedes desean comprender el sistema fines de educación y el éxito de los alumnos del país en las encuestas educativas deben conocer un poco de la historia del país y de sus condiciones de vida. Finlandia es uno de los países más extensos de Europa en términos de tamaño, 340.000 kilómetros cuadrados. Está localizado en el extremo más oriental de los países nórdicos, con una mezcla de tradiciones provenientes tanto del Occidente como del Oriente. Finlandia posee fronteras con Suecia, Noruega, Rusia y Estonia. Finlandia es pues, una democracia nórdica con cinco millones de habitantes de los cuales más de veinte por ciento (20%) viven en Helsinki, su capital.

Finlandia ganó su independencia a finales de la Primera Guerra Mundial en 1917; la extensión de la educación a todos los ciudadanos y a todas las regiones del país, acompañado de esfuerzos constantes para aumentar el nivel educativo de la población constituyó desde el comienzo una política nacional para esta joven nación. La Constitución promulgada en el año 1919, incluyó la obligación de proveer educación básica obligatoria para toda la población, y libre de todo costo. Finlandia es una república parlamentaria con un sistema de partidos políticos múltiples; el poder legislativo radica en un Parlamento unicameral con doscientos miembros, quienes son elegidos por un término de cuatro años. El Gobierno debe poseer confianza en el Parlamento; en el año 1994 Finlandia aceptó mediante voto, su ingreso a la Unión Europea y en el año 1995 fue aceptado como miembro de dicha comunidad de naciones. En Febrero del año 2000, los ciudadanos fineses eligieron su Primera Ministra, Tarja Halonen; hoy Tarja Halosen ha sido elegida para un

segundo y último término de seis años de duración; el papel de la mujer finesa en la administración y en la política del país es muy importante, no solamente porque su Primera Ministra sea una mujer.

Los países del Norte de Europa: su amplio sector público y un fuerte papel del Estado que colabora con aliados de la sociedad

La administración local está a cargo de las autoridades municipales; el poder de decisión municipal lo ejercen los concejos municipales elegidos en cada municipio; el concejo municipal nombra las autoridades ejecutivas de cada localidad y los comités municipales; el papel de las municipalidades en el campo educativo es muy fuerte. El país es oficialmente bilingüe; aproximadamente noventa y tres por ciento (93 %) de los habitantes tienen el finés como lengua materna y seis por ciento (6 %) hablan sueco. Las autoridades locales tienen la obligación de satisfacer las necesidades educativas y culturales de la población de habla finesa y sueca del país, de acuerdo con los mismos criterios. Los hablantes de finés y de sueco tienen el derecho a ser educados en sus propias lenguas.

En la parte más nórdica del país vive una minoría, el pueblo Sami; ellos tienen el derecho a mantener y a desarrollar su propia lengua y su cultura. La lengua Sami, por ejemplo puede ser utilizada en la educación básica, en la educación secundaria y vocacional; también, ésta lengua se enseña, o como lengua materna o como lengua extranjera. Finlandia ha sido famosa por sus máquinas impresoras, los teléfonos celulares y los cruceros de lujos. En ocasiones, Finlandia es llamada "La tierra del NO-KIA"; por ello, el país es famoso por su alta tecnología.

Introducción al Sistema Educativo Finés y al trabajo de los docentes

Durante los últimos noventa años, la totalidad del tiempo que el país ha sido independiente, los gobiernos se dedicaron a construir un sistema educativo totalmente gratuito; a lo largo de su historia, se destaca que el aprender, enseñar y en general, la educación han sido considerados como importantes recursos para este pequeño país. El propósito esencial en la política educativa ha sido el de crear oportunidades educativas iguales para todos los ciudadanos; la educación es considerada como un derecho básico y, un derecho que esta a servicio del público. En general, aquellos que diseñan las políticas, los administradores y los docentes están comprometidos a garantizar la igualdad en la educación. En la actualidad, por lo menos setenta y cinco por ciento (75 %) de la población entre 25 y 64 años poseen al menos un certificado de educación secundaria, y de éstos, por lo menos treinta y cinco por ciento (35 %) han alcanzado un grado universitario o una educación correspondiente.



Tanto la educación básica como la secundaria son totalmente financiadas por el Estado y las municipalidades; los proveedores de la educación y las escuelas y colegios diseñan y preparan su propio currículo a partir de un currículo nacional. En el diseño del currículo local se tienen en cuenta las necesidades de tal forma que las escuelas y colegios preparan sus propios perfiles educativos y pueden tener, por ejemplo, sus propios perfiles por ejemplo, en educación científica o en educación musical, si así lo desean.

A comienzos de los años 1990 se disminuyeron algunas de las funciones de la administración estatal; se discontinuaron por ejemplo, los inspectores escolares y los inspectores de textos escolares. En lugar de un sistema de inspecciones, se organizó un sistema de metas nacionales evaluadas por métodos muestrales tanto nacionales como internacionales. El desarrollo educativo se basó entonces en evaluaciones, apreciaciones e investigaciones llevadas a cabo por formadores de maestros, investigadores, y miembros del sindicato de maestros (OAJ). En la actualidad no es necesario un examen final al terminar la escuela secundaria, pero el Consejo Nacional de Educación puede, de forma regular, cada dos años, evaluar los resultados del aprendizaje tanto en matemáticas como en lengua materna. Otros temas –como lenguas extranjeras, historia y religión– se examinan y evalúan conforme a programas especiales; estas evaluaciones son todas muestrales.

La educación infantil

Todos los niños en edad escolar tienen el derecho universal a lograr cuidado diario en una guardería o en una guardería familiar. Treinta por ciento (30%) de los maestros y cuidadores en las guarderías han recibido formación como docentes de preescolar; así, tiene formación en un nivel equivalente a una licenciatura. (B.A.: Bachelor); en dichas guarderías se dispone de un maestro adulto por cada siete niños entre las edades de 3 a 5 años, y de un adulto por cada cuatro niños menores de tres años; estos maestros adultos solo trabajan con niños. Hay otros funcionarios dedicados a la cocina, la limpieza y la administración. El Sindicato de Maestros de Finlandia (OAJ) no está del todo satisfecho con esta proporción maestros/niños en preescolar y está exigiendo en la actualidad que el Ministerio modifique la legislación puesto que considera que los servicios educativos en la etapa preescolar son de vital importancia para el desarrollo de los niños. Los maestros de preescolar contribuyen con herramientas pedagógicas a los niños en esta temprana etapa mientras las madres de los niños participan en una activa vida laboral.

La educación preescolar

La población que se atiende en este nivel educativo alcanza sesenta mil escolares.; esta educación se provee a niños de seis años y comprende un mínimo de 700 horas al año. El sistema

• INTERNACIONAL •

preescolar no es obligatorio pero cubre a noventa y seis por ciento (96%) de los niños del país; por lo general hay un maestro por cada trece niños y, en el caso de que estén veinte niños en un aula, el maestro tiene el derecho a contar con un asistente.

La educación básica

Los niños comienzan por lo general su etapa de nueve años de educación obligatoria a los siete, la cual es relativamente tardía si se compara con el resto de países europeos. Durante los primeros seis años, la formación la imparte un docente quien tiene a su cargo cada grado y quien enseña casi todas las materias. En ocasiones, hay docentes especializados en dictar materias específicas. El sistema educativo se ha propuesto integrar a los alumnos con necesidades especiales de educación a las escuelas ordinarias; pero por supuesto, que existen establecimientos especializados para aquellos alumnos que no puedan ser integrados al sistema educativo.

Tanto los materiales como los equipos educativos son totalmente gratis, de la misma forma que las comidas calientes; este tipo de alimentación ha sido una parte de la política del sistema educativo finés por algo así como sesenta años. El transporte de los alumnos que vivan a más de cinco kilómetros o que lo requieran por necesidades especiales, también es suministrado por el colegio o escuela. El tamaño promedio de una clase es de veinte (20) alumnos; y, durante el año se dictan por lo menos 600 horas de clase a los niños entre 7 y 8 años y 700 horas a los niños entre 9 y 11 años. Los niños entre 12 y 14 años reciben 800 horas al año y los mayores de 15 años reciben 900 horas al año.

La educación secundaria

Después de la etapa de la educación obligatoria, la mitad del grupo de edad escoge seguir en la educación secundaria y la otra mitad asiste a las escuelas vocacionales. Un alumno puede, por ambas vías, llegar a la educación universitaria. La educación secundaria consiste de tres años de educación general para alumnos entre las edades de 16 y 19 años. Conduce a un examen nacional de matrícula, que le permite ser candidato a la educación terciaria. Las instituciones vocacionales finesas contribuyen con entrenamiento vocacional en prácticamente todos los campos de la ocupación nacional para estudiantes entre los 16 y 19 años; estos estudios tienen una duración de tres años.

Educación superior-terciaria

El sistema terciario de educación en Finlandia comprende dos sistemas educativos totalmente paralelos: Las Universidades y los Politécnicos. Las Universidades se caracterizan por el desarrollo de la investigación científica con los estándares más

altos; mientras que los Politécnicos se orientan hacia la vida del trabajo y basan sus operaciones en habilidades profesionales requeridas para ese tipo de ocupaciones.

Convocatorias a los docentes

Los docentes son empleados y convocados tanto por las escuelas y colegios como por las autoridades locales; se desempeñan como empleados públicos de cada uno de los municipios. La formación de los docentes debe ser desarrollada y actualizada permanentemente; Finlandia se caracteriza por poseer docentes y maestros con altas calidades académicas; por ejemplo, desde los años 1970, los docentes de las escuelas primarias han sido personas con un nivel de Maestría. Los maestros fineses han tenido que presentar exámenes muy rigurosos para entrar a estudiar la carrera docente; de hecho, solamente once por ciento (11%) de aquellos que se presentan para estudiar la carrera como docentes de primaria son admitidos.

El Sindicato de Docentes de Finlandia (OAJ): la organización que se interesa por los maestros

El Sindicato de Docentes de Finlandia (Trade Union of Education in Finland OAJ) es una organización independiente, desde el año 2001 todos los maestros, desde los de preescolar hasta los de la universidad son elegibles como miembros; los sindicatos tienen una importante tradición histórica en el país y desempeñan un papel muy importante en la sociedad. La OAJ es la única organización de empleados que puede conducir negociaciones o solicitar condiciones de empleo de los maestros, como salarios, horas de trabajo etc. OAJ adelanta negociaciones en el nivel nacional y también se desempeña en los niveles regionales y locales. OAJ ejerce una importante influencia en la legislación educativa, en el diseño de guías para cómo debe ser la política educativa, en el diseño de la formación docente, en el establecimiento de los principios fundamentales de los programas de enseñanza y en otros aspectos educativos que se relacionan con el contenido de la enseñanza; para ello mantiene una cooperación cercana con el Parlamento, los Ministerios, el Consejo Nacional de Educación, los departamentos de educación de las provincias, las instituciones de formación de docentes etc. EL OAJ también es un negociador fuerte; es de recordar una huelga en el año 1984 después de la cual, en varias ocasiones el cuerpo docente ha estado al borde de la huelga pero, ha conseguido en último momento, una negociación satisfactoria; por ello, los miembros del Sindicato OAJ han sido muy cuidadosos en la ocasiones cuando ha sido necesario utilizar la huelga como una herramienta de negociación. Los empleadores son conscientes del tipo de fuerza que dicho Sindicato posee y la capacidad de convocatoria con que cuenta.

Privatización sin desestatización de la educación pública

Ómer Calderón¹



– Alberto Motta –

La privatización de la educación tiene al menos dos formas de realización: a través de la transferencia de bienes y servicios públicos a la empresa privada, y de otro lado, por medio de la implementación de criterios y prácticas de carácter privatizador en las entidades estatales. Esta última cuenta con un acervo ideológico que equipara el Estado a un agente particular, que se despliega en las formas de dirección escolar, en los contenidos pedagógicos y en los parámetros de financiación con que operan las instituciones educativas públicas.

Vivimos una época de ofensiva privatizadora. Todas las conquistas sociales expresadas en bienes públicos dirigidos a crear condiciones de vida digna, se expropián en beneficio de las grandes empresas capitalistas. La salud pública está atrapada en las redes del lucro mercantil. Y en esa perspectiva se enfocan las políticas de privatización de la educación pública.

La privatización de la educación pública se expresa, de una parte, en la transferencia de bienes y recursos públicos a manos de agentes empresariales. De otro lado, en la implementación de criterios de dirección orientados bajo criterios de empresa privada, donde los resultados buscados no son la apropiación de la cultura, sino la eficiencia en el uso de exiguos recursos presupuestales. Complementa la política, los lineamientos pe-

¹ Coordinador del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (PAI EP) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: ocalder@udistrital.edu.co.

• ACTUALIDAD •

dagógicos que refuerzan la construcción de representación de la educación pública, como una entidad privada. Estos dos últimos aspectos de la privatización se realizan conservando el carácter estatal de las Instituciones Educativas.

La transferencia de bienes públicos a empresas privadas

Transferir a empresas privadas bienes pertenecientes a toda la sociedad, es la manera como los gobiernos agencian los procesos de privatización, en beneficio de las clases dominantes. Expropiación de los medios y la producción de la sociedad, que abarca todos los sectores de la economía y que mercantiliza instituciones culturales, entre las que está el aparato educativo.

De esta manera, la privatización se expresa en el sector de la agricultura en la contrarreforma agraria, terroríficamente impulsada a través de operaciones encubiertas del Estado, conocidas como paramilitarismo. En el sector industrial, sobresale la venta a precios irrisorios de bienes industriales y comerciales del Estado, en beneficio del capital transnacional. Por su parte, las empresas de servicios públicos domiciliarios se regalan a grandes consorcios capitalistas, y convierten sus productos en costosas mercancías, cuando conservan su forma Estatal.

En el sector de la educación pública, en tanto proceso de transferencia de la propiedad pública a la empresa privada, se presentan a través de la creación de colegios en concesión, en la matrícula en colegios en convenio, y en las políticas de fomento al crédito educativo administrado a través del ICFES.

En el caso de Bogotá, que resulta ilustrativo para el resto del país, la matrícula de la juventud en educación básica y media se distribuye en cincuenta y un punto tres por ciento (51.3%) en colegios públicos y cuarenta y ocho punto siete por ciento (48.7%) en colegios privados, incluido el pago de matrícula en colegios privados, y los colegios en concesión a empresas privadas. Desde la óptica de los recursos públicos con que se sostiene la cobertura de la educación pública, ochenta y dos por ciento (82%) se destina a los colegios públicos y diez y ocho por ciento (18%) se dirige a la política de privatización en los colegios en convenio y de concesión². Sobresalen en estos datos, la manera en que la privatización se desenvuelve como mercantilización de

educación. Tal como lo señala Estrada³, esta política hace parte de la conversión de la educación en bienes transables objeto de los tratados de libre comercio, que desde *“modelos de financiación basados en la demanda, consideraba la conveniencia de configurar un entorno institucional adecuado a esos propósitos. Por ese entorno, se comprendía la organización de la educación de acuerdo con la lógica del mercado o la organización de un mercado educativo abastecido con dineros públicos”*.

De esta forma la privatización se concreta en entregar los colegios a instituciones *“no estatales”*, forma eufemística de denominar a las entidades privadas. Así mismo, en la competencia por recursos entre los públicos, y en la contratación de servicios con empresas privadas. Así, *“El concepto de privatización no puede limitarse, por tanto, a identificar ésta con la enajenación de activos. La privatización significa también crear condiciones para organizar una actividad social, como la educativa, de acuerdo con las lógicas del mercado. La privatización consiste igualmente en trasladar la función pública al sector privado. La privatización comprende la intención de debilitar las instituciones públicas. La privatización conlleva prácticas de cofinanciación”*⁴.

Otro elemento de la privatización, por la vía mercantilización, es el relacionado con el subsidio de la matrícula en la educación superior. En este aspecto, surge una doble condición: de una parte, el Estado garantiza la creación de una demanda de educación superior la alcanzar importantes metas de cobertura en la educación media, y aumentar el número bachilleres. Con ello, de otro lado, pone en juego políticas de financiación de la matrícula en instituciones de educación superior privadas, a través de los mecanismos del crédito educativo agenciado por el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior - ICETEX.

En el primer semestre de 2008, se inscribieron para ingresar a la educación superior, 541.144 bachilleres, y fueron admitidos 228.241 nuevos estudiantes⁵. La diferencia entre la demanda de cupos y los cupos en Educación Superior, constituye el potencial del mercado de matrícula en este nivel educativo. De esta manera, surge la posibilidad de garantizar el acceso de esa gran cantidad de jóvenes, independientemente de la calidad de las instituciones, a

2 Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. SED (2008). Plan sectorial de educación. Oficina de Planeación, (2008). Estadísticas de Educación de Bogotá.
 3 Estrada Alvarez, J. H. (2003). La contra revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez Colombia 2003 (pp. 144). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 4 Estrada Álvarez, J.H. (2003) op. Cit, Pág. 32.
 5 Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), (2008) Estadísticas de Educación Superior. Bogotá, D.C.

través del financiamiento del acceso y la permanencia en este nivel. El objetivo de la política oficial, es garantizar los recursos públicos para financiar la matrícula en las instituciones privadas. Es en este ámbito donde surge el tema de la articulación de la Educación Media con la Educación Superior, como un asunto de garantizar el mercado de la matrícula de bajo costo, en instituciones de bajo presupuesto y altos rendimientos financieros. Para estos efectos, resulta adecuado que la formación que se imparta sea precaria, puesto que es funcional a una economía donde predominan todas las formas de explotación conocidas en el capitalismo.

En este contexto se presenta el mercado de los créditos subsidiados, para lo cual el gobierno cuenta con ingentes recursos para financiar matrícula en entidades privadas de bajo costo. A través de estos créditos las familias deben pagar los préstamos, contando con el estímulo de los subsidios con recursos públicos, dirigidos a garantizar la rentabilidad del sistema financiero. Se cumple así con el cometido de destinar recursos públicos para garantizar la realización del mercado de la educación, a tiempo que los costos de transacción en el caso de las instituciones privadas, son prácticamente nulos, debido a los privilegios que les otorga el régimen tributario.

El contenido privatizador de la forma Estado

Hoy se asiste a un proceso donde la propiedad del bien público se conserva enteramente público, pero la forma de operar y el destino de sus operaciones, es de carácter privado. En este terreno se despliegan recursos ideológicos para equiparar todo lo público, como responsabilidad del Estado y del sector privado, llegando así a nombrar a la educación pública como "*pública estatal*", como si existiese la "*pública privada*".

En este campo se diferencian los servicios de los derechos. Los primeros serían de carácter público, en tanto se prestan sin discriminación para todas las personas que lo requieran y puedan tener acceso, condición ésta limitada a las capacidades de adquirir el servicio, que en caso de no tener suficientes ingresos, se asigna al Estado la tarea de proveer subsidios dirigidos a garantizar capacidad de acceso al servicio. En estos casos, el proveedor del servicio puede ser un ente privado. No así ocurre con los derechos, que son prerrogativas de los ciudadanos para garantizar condiciones de vida digna. Y esto le implica al ordenamiento político institucionalizado como Estado, el proveer de condiciones básicas y culturales, como la salud y la educación.

Para argumentar que el accionar de las entidades privadas, también son de naturaleza pública, se diluye la diferencia entre servicios y derechos. Esto se sustenta, entre otros recursos teóricos, desde las teorías de la elección pública (*Public Choice*)⁶ que asume el comportamiento político bajo las reglas de la razón económica, sosteniendo que el Estado es otro agente, similar a una empresa privada, que actúa a través de la toma de decisiones maximizando sus beneficios particulares. Es así como se introduce el tema de lo "público estatal" en tanto la dirección, los procesos y los resultados de la gestión se asimilan entre las entidades públicas y privadas, pasando por alto la propiedad en el proceso de producción de bienes y servicios. Se afirma que no hay grandes diferencias entre ambas, restringiendo la noción de lo privado a la intimidad, señalando que "en el discurso gerencial dominante esta idea –de anular la separación entre lo privado y lo público– se apoya en la convicción de que el *management* es ante todo instrumental, técnico, y que por ello, de sus proposiciones, herramientas, etc., puede hacer uso, de forma indiferenciada, cualquier tipo de organizaciones. Se nos dice, por ejemplo, que las grandes organizaciones empresariales de corte transnacional son semejantes a los estados, tienen agencias de relaciones exteriores, sus recursos son muchas veces superiores a los de pequeños estados, y así *ad infinitum*. Esta argumentación –llevada a sus consecuencias extremas– haría imposible diferenciar sustancialmente a las burocracias estatales de las burocracias empresariales" (Varela Barrios, 2005: 46)

Con este acopio ideológico, se equipara lo público y privado, para sostener que lo estatal es lo que pertenece a una corporación, como lo sería el Estado, obviando su naturaleza política, representativa del campo político de las relaciones de fuerza en una sociedad. De esta manera mimetizan la transferencia de bienes públicos al sector privado, a tiempo que en las instituciones estatales encubren funciones de carácter privado, para lo cual despliegan otra serie de planteamientos que refuerzan el carácter privatizador de las tareas estatales, por el camino de maximalización de resultados con racionalización del gasto público.

La privatización desde las prácticas pedagógicas en la educación pública

Un punto de entrada es la considerar que la educación es un privilegio, una dádiva que hay que agradecer. Se repite que un beneficio que se recibe, y que para nada es un derecho. Con esta idea, el sector público se convierte en una prestación de servicio, en función de las reglas del mercado, para lo cual el conocimiento científico y cultural no constituye un

6 Buchanan, J. M. (2000). *Politics as public choice*. Indianapolis: Liberty Fund.

• ACTUALIDAD •

objetivo, como si lo es garantizar los mínimos requeridos de socialización en las condiciones del incremento de la explotación capitalista.

Este soporte conceptual del proceso de privatización tiene expresión a través de las formas ideológicas prevaletes en la escuela, entre las que sobresalen el individualismo (un extraño sujeto/centrismo), el énfasis despolitizador en los contextos de enseñanza, el enfoque en procesos más que en contenidos, la reducción de los contenidos de enseñanza, y el énfasis de la psicología en la pedagogía. Son todos ellos elementos que construyen anclajes para la construcción de representaciones sociales de lo público, como si fuese un servicio y no un derecho.

Así, se presenta un discurso recurrente en el medio educativo, que tiene especial resonancia en la educación pública, que sostiene que el centro de la educación es el niño, para sustentar desde el Ministerio de Educación que los recursos presupuestales deben dirigirse hacia los niños, en vez de constituirse en rentas del profesorado. Se plantea esto en medio de una suerte de neo/rousseauismo. Se coloca como algo novedoso que el centro de la escuela es el niño, cuando ese planteamiento es parte del ABC de la pedagogía⁷. Lo que se observa es que se trata de disminuir la importancia del magisterio, bajo el sofisma de la novedad de la importancia del aprendizaje, más que el de la enseñanza, tratando de sostener una escuela pública a prueba de maestros. Esto es un postulado justificatorio de la política de transformación del carácter público, social y estratégico de la labor educativa, para convertirlo en un aspecto operativo, susceptible de ser regulado y sometido a criterios del eficientismo mercantilista.

Complementa este discurso, la reiterada centralidad del sujeto en los discursos pedagógicos. Toda estrategia se dirige a la constitución del sujeto, del que se presume debe construir su autonomía y libremente escoger los insumos para su formación. No hay direccionalidad. El sujeto, así exaltado, no es otra cosa que el consumidor, el cliente. De esto no son concientes los que agencian este régimen de discurso, pero juega un papel clave de articulador de los planteamientos de privatización y mercantilización de la educación.

Otro elemento ideológico de la privatización, es la tendencia a la contextualización de la enseñanza. Desde esta perspectiva, todo proceso de enseñanza debe partir y llegar al contexto, bien sea este el local o el particular del alumno, con el criterio de lograr el denominado aprendizaje significativo. Aprendizajes que priorizan el contexto de la vida del alumno, lo que termina siendo una limitante, en la medida que se

trata de que educar de acuerdo al entorno cultural y social, que es precario en la mayor parte de la educación pública. Si lo que se busca construir significativamente desde el contexto, y el alcance que puede tener es el que determinan los intereses y deseos del sujeto que aprende, lo que se produce es la reproducción y justificación de las condiciones de existencia de los alumnos y, con ello, jugar un papel clave en el proceso de legitimación del orden social predominante.

Siendo el contexto importante, son imprescindibles en la acción educativa los propósitos máximos de enseñanza, las metas de contenidos que se plantean. Por eso el contextualismo obstaculiza el despliegue de las orientaciones estratégicas concertadas en los fines de la educación consignados en la Ley General de Educación. Esto tiene como consecuencia la desaparición de la importancia de los contenidos, que tiene como expresión la reducción al mínimo de la enseñanza de los asuntos de las ciencias, las artes y las humanidades.

La tendencia a reducir los contenidos a lo más mínimo, supone que los aprendizajes deben estar asociados a la adquisición de procesos de pensamiento. Por eso, la enseñanza se ha reducido a que con cualquier cosa se puede enseñar a pensar. Así lo manifiesta el gobierno de Uribe Vélez en el Foro Educativo Nacional - Competencias Científicas, 2005: «Diría que los docentes están sembrando las bases para que el país desarrolle todo su potencial investigativo al menor costo, porque nada ganamos con crecer los presupuestos en el futuro, si no tenemos esa base de profesores y niños que nutran el campo científico». En otras palabras, no se requiere de inversión en educación para que avance el pensamiento científico.

Rebajar los contenidos de enseñanza se complementa con una especie de culto a los procesos, con el criterio de que más importante que enseñar o transmitir conocimiento, es aprender a aprender, con cualquier información. Esto hace que opere un mercado de la información, que hace que predomine la de más fácil acceso: la que suministran los textos escolares de las grandes casas editoriales, o la que provee el medio cultural en que se desenvuelven los estudiantes, de tal manera que contribuye a la reproducción y reafirmación del medio.

De esta forma con mínimos contenidos, y la pretensión de enseñar a pensar, con cualquier contenido, se generan condiciones para propiciar el anclaje de una serie de representaciones, que conducen a pensar la escuela como un escenario similar a los demás instituciones privadas, en tanto cumplen la misma función y sus productos pueden ser tratados como

7 Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

mercancías. Se pierde así la perspectiva estratégica y conflictiva por la predominancia de determinados proyectos sociales en el ámbito del poder público, formalizado en el Estado. Ahora todo se dirige hacia lo inmediato, lo útil y pertinente para el alumno, según su contexto. Contexto que si es precario, empobrece los alcances de la labor educativa.

Como corolario del andamiaje ideológico funcional a la privatización de la educación, se registra – como ya se afirmó – un énfasis psicológico de la pedagogía, donde todo planteamiento educativo gira en torno a los procesos de aprendizaje, separados de las orientaciones de política que finalmente son las que prevalecen en el sistema educativo. Con estos planteamientos se configura una política de fomento sistemático y riguroso de la ignorancia en la educación pública, como forma de despojar de sentido liberador, propio del acceso del conocimiento, de una institución cultural que en manos de los gobernantes se hace instrumento de sostenimiento en el poder, convirtiéndola en unidad administrativa, dirigida a garantizar la producción de unidades para el mercado educativo.

En síntesis

Noam Chomsky llama la atención en que hay políticas dirigidas a negar la necesidad del carácter solidario de la sociedad, a través de *“tratar de privatizar las aspiraciones para así controlar totalmente a la gente. Privatizando las aspiraciones estaremos completamente controlados (...) Y uno de esos efectos, en cierta forma yo creo que el más importante, es el debilitamiento de la concepción de solidaridad y cooperación. Yo pienso que eso es lo que radica en el corazón del ataque al sistema de escuelas públicas, el ataque a la seguridad social, el esfuerzo por bloquear cualquier forma de sistema nacional de salud, que ha estado funcionando durante años”*⁸.

La tendencia a la privatización de la educación pública, además de la expresión que tiene en el predominio de las instituciones privadas, y la transferencia de recursos público al sector privado a través de los colegios en concesión y de los convenios con colegios privados para atender matrícula (que en los reportes figuran como educación pública), cuenta con mecanismos educativos dirigidos al anclaje de una ideología de la privatización y aun funcionamiento como entidades privadas.

El funcionamiento como entidades privadas se expresa en todos los criterios de administración educativa, similares a los del sector económico privado, donde el criterio de gestión es la obtención de mejores resultados con menos inversión. Y para ello se reducen los niveles de resultados esperados.

Estos resultados mínimos se refuerzan con las modas ideológicas predominantes en el medio educativo, que desconocen el papel dirigente, y educador del magisterio, que en nombre de un niño ideal, le niegan niveles de exigencia y apropiación de los más caros valores culturales de la humanidad. Todo ello encubierto en lemas de autonomía y reivindicación del sujeto, en un claro ejemplo del individualismo neoliberal.

Así la privatización además de la transferencia de los bienes culturales al sector privado, es la transferencia de recursos públicos y la implementación de procedimientos, objetivos y contenidos tendientes a la consolidación del modelo eficiente en la educación, privilegiando la administración eficaz de los recursos escasos, que es el nuevo fin de la educación que implementa el Ministerio de Educación⁹.

◦ Bibliografía

- Buchanan, J. M. (2000). *Politics as public choice*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Chomsky, N. (Producer). (2010) Asaltando la solidaridad, privatizando la educación.
- Estrada Alvarez, J. H. (2003). La contra revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez *Colombia 2003* (pp. 144). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2001). *Plan de reorganización del sector educativo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. SED (2008). *Plan sectorial de educación*.
- Oficina de Planeación, (2008). *Estadísticas de Educación de Bogotá*.
- SNIES. (2009). *Estadísticas de Educación Superior*.
- Varela Barrios, E. (2005). Dimensiones actuales de lo público. A propósito de las interrelaciones entre Estado, Management y Sociedad. *Pensamiento y Gestión*, 18, 37-68.

8 Chomsky, N. (Producer). (2010) *Asaltando la solidaridad, privatizando la educación*
9 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2001). *Plan de reorganización del sector educativo*. Bogotá, D.C.

La evaluación pedagógica a partir del enfoque de la formación integral del sujeto

María Yaned Morales Benítez¹,
José Hidalgo Restrepo Bermeo²

La evaluación no es sancionatoria, supera los parámetros del control y pasa a ser una oportunidad para aprender, un instrumento para identificar errores, avances y talentos, un insumo para trazar estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje tanto para el maestro como para el estudiante. Se modifica la relación maestro alumno, y, en palabras de P. Freire, el maestro al enseñar aprende, y el alumno al aprender enseña a su maestro; en consecuencia, se debilitan los sesgos del maestro y las prevenciones del estudiante en las evaluaciones.

direccionado como instrumento de control y predeterminación de una sociedad homogenizada y homogenizante, resistente a las transformaciones democráticas y al reconocimiento de la otredad, las diferencias ideológicas, políticas, culturales y sociales; esta condición de selección, exclusión y descalificación ha creado una profunda brecha entre la evaluación y el desarrollo del currículo. El dominio del mundo de la productividad y la eficiencia bloquea las innovaciones educativas, la autonomía escolar y del profesorado, la contextualización del currículo al tratamiento y comprensión de los problemas locales y globales, por cuanto las instituciones educativas por presiones abiertas o veladas se desprenden de sus realidades para responder a estándares y pruebas externas nacionales e internacionales validadas como único criterio de calidad educativa.

76

La reflexión sobre la evaluación pedagógica³ en el marco de la formación integral del sujeto tiene importancia en la crítica a los modelos educativos de control, reduccionistas y predictivos que fragmentan y simplifican de manera sesgada la complejidad de la educación y en razón de la objetividad generan fisuras entre el desarrollo del currículo y la evaluación; y teniendo en cuenta que la validez de la crítica en la perspectiva educativa innovadora y emancipadora, es pedagógica, ética, política y epistemológica, también se fundamenta en las posibilidades y potenciación de la transformación de la escuela mediante la construcción colectiva teórica y práctica de una educación propositiva, democrática, equitativa, incluyente, ligada a la sociedad de derechos y a la formación ciudadana para la participación reflexiva, activa en los procesos y decisiones sobre el establecimiento del Estado social de derecho y que afecten y mejoren la calidad de vida personal, familiar y social.

La tecnocracia estatal ha puesto en el altar del racionalismo cartesiano y del racionalismo economicista las teorías, las políticas y las prácticas objetivistas de la evaluación y las han

La evaluación en el marco del Decreto 1290 de 2009 expedido por el MEN, se reduce a la constatación y control de los currículos escolares como estrategias para la adquisición de desempeños correspondientes a la demanda de los sectores empresariales, la economía y la cultura de la globalización; esta finalidad instrumental de la evaluación se inicia en la escuela con la implementación de los currículos restringidos a la educación por competencias, las evaluaciones por desempeños, la estandarización de la enseñanza y los aprendizajes, y culmina en las evaluaciones externas censales y de muestras que de acuerdo a los resultados, sin tener en cuenta los procesos y las condiciones escolares, los contextos y otros componentes de la formación integral además de los desempeños, clasifica los colegios en buenos y malos, esquematismo social que se ha convertido en argumento político fuerte para el MEN en su política de desacreditar la educación pública y fortalecer la privatización de la educación dándoles plenas garantías a la contratación con empresarios de la educación, Decreto 2355 de 24 de junio de 2009, y a los colegios en concesión.

1 María Yaned Morales Benítez. Licenciada en español-inglés, Universidad Pedagógica Nacional UPN. Especialista en pedagogía de la comunicación y medios interactivos, Universidad Distrital. Docente de humanidades en la IED Aulas Colombianas San Luis (Bogotá D.C.) correo electrónico: mayamo76@hotmail.com.

2 José Hidalgo Restrepo Bermeo. Licenciado en lingüística y literatura, maestría en educación y desarrollo comunitario, integrante del CEID – FECODE, rector de la IED Aulas Colombianas San Luis (Bogotá D. C.) Correo electrónico: josehires@gmail.com.

3 La evaluación pedagógica se refiere a la evaluación como proceso dialógico, formativo e integral; la evaluación es un acto educativo para aprender.

En el desarrollo de una propuesta alternativa, vale retomar el planteamiento de Lawrence Stenhouse (1981) de entender y asumir la evaluación integrada al desarrollo del currículo puesto que debería guiarlo y realizarse ambos como proceso de investigación que sustente, ilumine y genere innovaciones y cambios educativos. En Colombia, el debate nacional suscitado a partir del descontento del magisterio con las políticas públicas educativas, con el derogado Decreto 230 de 2002 y la expedición del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes, entre la variedad de intereses se manifiesta el trabajo de los maestros, las maestras y FECODE por mantener la correspondencia entre la evaluación y el desarrollo del currículo escolar como parte significativa en el ejercicio y defensa de la autonomía escolar.

La autonomía escolar es el escenario y la impronta de la escuela que está en riesgo y agredida por las concepciones teóricas, las políticas públicas y las prácticas sociales que en aras de la objetividad y la eficiencia, establecen una separación, un intermedio de caja oscura entre la evaluación y el desarrollo del currículo; en consecuencia, en el campo de la resistencia propositiva y transformadora, las reflexiones, las decisiones y experiencias sobre evaluación en el sector educativo, evaluación de estudiantes, evaluación de docentes, evaluación de currículo, evaluación institucional y evaluación de las políticas públicas, están mediadas por el respeto, la defensa y el fortalecimiento de la autonomía escolar; esto significa el reconocimiento de la profesión docente, la participación de estudiantes y padres de familia como comunidad educativa y como ciudadanos, asumir la escuela como sujeto social dialogante con la sociedad y el estado, que la escuela tenga y realice la opción de pensarse y transformarse a sí misma.

El hilvanado de estas ideas también tiene el propósito de aportar al desarrollo de la propuesta del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo – PEPA – liderada por FECODE en el marco de la reconstitución del movimiento pedagógico (FECODE – CEID). Con la expedición del Decreto 1290, cada institución educativa elaboró su propio sistema institucional de evaluación y esta experiencia, en contravía a la intencionalidad del decreto, en muchos colegios ha sido una oportunidad para repensar la pedagogía, el rol de la enseñanza y su relación con el aprendizaje, los procesos de evaluación, la organización del currículo y plan de estudio, la repetición escolar, las relaciones docente y discente, los procesos de participación de padres y madres de familia, la calidad de la educación, las políticas públicas educativas, el derecho a la educación; así pues, es necesario intervenir y contribuir al enriquecimiento de estas experiencias de los colegios desde las potencialidades del movimiento pedagógico para afianzar la autonomía escolar y el enraizamiento del PEPA en la cultura de la escuela.

La evaluación desde una mirada integral: de la fragmentación a la integralidad de la educación y el sujeto

Para visualizar la evaluación integral hay que tener claro el proceso de formación integral, tomando la definición de Carlos Cajamarca (1999) que consiste en entenderla como el conjunto de procesos, capacidades y valores que conducen al educando hacia el crecimiento personal en la autonomía, la responsabilidad y la trascendencia necesarias para realizarse como persona capaz de disfrutar de todos los derechos y de cumplir a cabalidad todos los deberes y obligaciones y normas en los campos individual, social, espiritual y ecológico; es claro que el estudiante debe ser entendido como un ser humano en relación con su entorno y en consecuencia la escuela mediante la interacción ajusta sus procesos formativos a las necesidades y potencialidades de la población con la que trabaja. La formación por tanto no puede limitarse exclusivamente a los saberes de las asignaturas ni a los desempeños laborales, debe ampliar la mirada hacia el crecimiento humano con calidad de vida.

De esta misma forma, pensar en una evaluación integral, cuestiona la fragmentación a la que se ha visto abocada la educación y el sujeto. Esta segmentación que es parte de la parcelación social se refuerza con la falta de riqueza y profundidad de los esquemas educativos y de conocimiento que se construyen en las instituciones educativas, pues la ausencia de investigación en la escuela y de rigurosidad curricular conlleva a la atomización, al fraccionamiento y a la superficialidad del conocimiento (Fumagalli, 2000).

La fragmentación se presenta en la desarticulación de los saberes; entre el conocimiento, la afectividad, la ética y la ciudadanía; en la falta de secuencialidad entre los periodos, los grados, los ciclos y niveles; esto hace que surjan varios fenómenos: la repetición de saberes, discursos y tareas a lo largo de los años, la omisión de aprendizajes que son fundamentales y la escasa contextualización del currículo y los planes de estudio. Por su parte, el plan de estudio organizado por las áreas disciplinarias deben cumplir su función de integrar las habilidades y los diferentes campos de conocimiento de la realidad propios de cada una de ellas y no fragmentarlas porque entonces pierden el sentido relacional que tienen, correspondiente a la interdisciplinariedad y la transversalidad consecuente con la complejidad del mundo y de la vida. Por ejemplo, se crean las áreas en los planes de estudio porque las asignaturas que forman parte de ella tienen elementos afines que permiten enseñarlas y evaluarlas en el contexto de la interdisciplinariedad.

Por otro lado, el sujeto es un compilado complejo de pequeños trozos de sabiduría, necesidades, tristezas, alegrías, sueños y metas, es un todo con valores que se complementan y que lo hacen ser humano, por tanto al igual que los

• ACTUALIDAD •

procesos formativos debe ser visto en toda su integralidad y complejidad, solo así se podrá pensar en una enseñanza integral y en ese camino en una evaluación integral. En efecto, la formación integral al igual que la evaluación debe tener en cuenta las dimensiones, los procesos, las capacidades, los valores y los contextos del ser humano. La dimensión personal como ser que siente, sueña, piensa y decide; la social como ser que forma parte de una realidad y con la cuál convive y que según el caso lo perjudica y/o lo beneficia; la espiritual como un ser trascendente en relación positiva de encuentros y desencuentros consigo mismo y con el mundo; y la ecológica como un ser que disfruta de los beneficios que le ofrece el planeta y los protege. Todos estos aspectos deben concretarse en aprender a educarse, a pensar, a querer, a decidir y a obrar por sí mismo con compromiso y responsabilidad social.

En este sentido, la evaluación necesita tener en cuenta todos los elementos que forman parte del contexto en el que se mueven los estudiantes: procesos de enseñanza-aprendizaje, medios utilizados, las personas, los ambientes físicos, sociales, familiares y ambientales y todas las políticas que se den sobre educación, (SEICE, 2009) ya que esto permite visualizar las reales necesidades de los educandos y las estrategias a seguir para lograr una educación integral sabiendo que hay factores internos y factores asociados relacionados con la calidad de la educación.

Sin lugar a dudas, el objetivo fundamental del quehacer educativo es el estudiante, no como repetidor de conocimientos, sino como sujeto en formación desde todos los ámbitos de la vida, por esto el sistema institucional de evaluación (SIE) debe superar la educación por desempeños estipulada en el Decreto 1290 de 2009 y los maestros y las maestras en buen uso de la malicia indígena, como herencia cultural, deben convertir el sistema institucional de evaluación en una posibilidad de repensar la escuela, plantear la evaluación como proceso de formación y en este sentido potenciar los cambios de la educación. Estos procesos de construcción y de poner a prueba el SIE deben estar acompañados de las garantías suficientes para que la institución escolar repiense la evaluación, y se haga preguntas como ¿qué tipo de estudiante-ser humano se esta formando? ¿La evaluación es un proceso de doble vía? ¿Se tiene en cuenta todos los aspectos de la dimensión humana en la evaluación? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cuál es el rol de la evaluación en los procesos de la enseñanza y los aprendizajes?

Estas preguntas y otras, son las puertas para construir respuestas y resoluciones sobre las prácticas evaluativas ligadas a la formulación de los planes de estudio que permitan aportar propuestas hacia la construcción de un modelo pedagógico alternativo que enriquezca a toda la comunidad educativa. La evaluación integral en cuanto crítica y práctica, propositiva, superior y diferenciada de la evaluación por desempeños, debe

aportar a la innovación educativa; debe ser una herramienta que sirva para trazar, proponer e incorporar, nuevos planes para el fortalecimiento de la educación pública con calidad. Por tanto se convierte en un instrumento de gran valor para la construcción del PEPA.

Así mismo y como lo presenta Orestes Castro (1999) la función innovadora de la evaluación esta en estimular el pensamiento crítico, ser un espacio que propicie la duda constante, la necesidad de construir respuestas, de proponer soluciones y que lo aprendido se aplique a situaciones nuevas; de tal manera que la construcción de nuevos saberes, el desarrollo de planes de mejoramiento institucional y alternativas que garanticen la calidad de la educación pública, sea un trabajo mancomunado entre estudiantes, maestros y maestras, padres de familia y comunidad educativa en general.

La evaluación como proceso pedagógico y de formación

Una condición para caracterizar una propuesta de evaluación diferenciada de la evaluación de desempeño determinada en el decreto 1290 de 2009 y conectada a la transformación democrática de la escuela, es la comprensión y apropiación de la evaluación en el marco del derecho pleno a la educación, en este contexto la evaluación se convierte en un proceso e instrumento pedagógico para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; es una oportunidad para que el estudiante aprenda mediante la potenciación de relaciones dialogantes y dinámicas docente – discente. Así pues, se supera la calificación del estudiante para situarlo en la dinámica del derecho a la educación que compromete tanto a docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia.

Ni el objetivo ni el sentido de la evaluación es una nota numérica, alfabética o conceptual; tampoco la sanción o el control disciplinario, ni el puntal para que el docente haga sentir su autoritarismo. Ni la calificación es el instrumento principal de exigencia para el rendimiento académico o convivencial del estudiante. La evaluación es un escenario que debe generar confianza y seguridad al estudiante en sus procesos de formación personal, cognitiva, afectiva, social, cultural, en cuanto por esta mediación, se autovalora, elabora lecturas sobre sí, visibiliza en la conciencia sus capacidades y potencia su talento. Para alcanzar estos logros, es necesario que se modifique las relaciones unilaterales y excluyentes entre la enseñanza y los aprendizajes, por unas relaciones de reconocimiento, en donde el que enseña aprende y el que aprende enseña; unas relaciones en las que el estudiante le pierde el miedo y las prevenciones de injusticia a la evaluación.

En la esfera de construcción del PEPA, la evaluación está ligada a la función social de la escuela de garantizar que los niños, niñas y jóvenes, con menos y más dificultades, apren-

dan y habiendo aprendido reciban la promoción; así que entre evaluación y currículo hay que tejer relaciones de interacción para el crecimiento y mejoramiento de los procesos pedagógicos en la formación de los estudiantes como personas y como sujetos; la evaluación no se define con exclusividad desde afuera de la escuela y ajena a su currículo; se define principalmente desde el PEI, el currículo y plan de estudio de la institución educativa, en el ejercicio de la autonomía escolar y en un proceso interactuante de la escuela con la sociedad y el estado.

En este sentido, la evaluación debe ser flexible, integral, formativa y dialógica (SED Bogotá 2008-2012) lo cual no significa confundirse con la promoción automática, o con la ausencia de rigurosidad y seriedad en el conocimiento y en la educación; significa la articulación del currículo y la evaluación mediante la investigación y la innovación educativa para fundamentar el despliegue de la creatividad profesional del docente y el compromiso de la comunidad educativa hacia la invención y aplicación de las más variadas estrategias de evaluación y estrategias pedagógicas para que el alumnado le guste el estudio y gustándole el estudio, viva la escuela con alegría y viviendo la escuela con alegría, con alegría aprenda a aprender, aprenda a convivir, aprenda a ser persona-sujeto.

El papel del docente

El docente debe concebirse como un ser humano con debilidades y fortalezas, como sujeto pedagógico que comparte y construye saberes y nuevas formas de conocer el mundo con otros, con la comunidad educativa, comunidades pedagógicas y académicas. Un ser humano que entiende y respeta la otredad, que es líder y que se impone retos en el progreso con propuestas pedagógicas innovadoras y sobre todo que esté dispuesto y decidido a los cambios por la democracia de la escuela y la sociedad. El docente como ser integral cumple su papel mediado por la ética, la política y la pedagogía. Su postura ética es fundamental teniendo en cuenta que una condición para la enseñanza es la coherencia entre el discurso y la práctica, lo cual hace de la profesión docente un testimonio de vida que convence a los alumnos de los fines educativos desde una posición democrática (Freire 1997). Esta ética socaba el poder docente autoritario y convierte al maestro y la maestra en acompañantes guías y líderes del proceso pedagógico y de formación en todos los ámbitos de la vida escolar.

La dimensión política lo ubica en la realidad, en el entendimiento del contexto y en la comprensión y apropiación de su papel como ciudadano que enseña a ser ciudadano a sus estudiantes. Conocer la realidad lo sitúa en un plano político, en la afectación o no que las políticas públicas puedan

ejercer sobre su labor docente y sobre la comunidad con la cual trabaja. *“la enseñanza tiene que ver con la identidad individual, con la formación de ciudadanía y hay que asumirla como un acto político, jamás como un quehacer neutro”* Freire (1997)

Su papel como profesional y desde lo pedagógico consiste en concebir la escuela como un espacio de construcción de significados y sentidos, como un lugar en el cual se establecen nuevas relaciones personales e interculturales dentro de la diversidad cultural que allí se pueda dar y como un espacio donde se elaboran discursos críticos y propositivos. Además el docente debe caracterizarse por ser flexible, conciliador y mediador, que permita dentro de los procesos de formación la participación activa de sus estudiantes, liderando procesos de enriquecimiento pedagógico de la institución desde la mirada integral del sujeto y de la institución educativa democrática.

En síntesis, el docente aprende, enseña y evalúa teniendo en cuenta al otro como sujeto y un ser humano integral y multidimensional, con una visión de la sociedad, que tiene unos saberes e interioriza conocimientos y valores desde su propia vivencia y desde las vivencias con otros. Si el docente solo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable. Santos (2003)

El papel del estudiante

La comprensión del estudiante como sujeto y como persona le posibilita al docente asumir una posición dialógica, constructora y transformadora de las prácticas educativas en la escuela. Por su parte, el estudiante asumiéndose también como persona y como sujeto se posiciona de una relación complementaria, reflexiva, crítica, propositiva y activa, de reconocimiento a sí mismo y del docente, de autonomía en su proceso de aprendizaje consecuente con sus necesidades y capacidades, sus fortalezas y debilidades.

Esta transformación de los roles docente – discente modifica las relaciones de poder en la escuela en las que los procesos de enseñanza aprendizaje son en doble vía, lo que indica que la construcción educadora es conjunta y por tanto el maestro ya no actúa como el dueño absoluto del conocimiento; los estudiantes llegan a la escuela con unos saberes experienciales y nocionales adquiridos en la socialización primaria y secundaria, una cultura de familia, de vecindario y de los medios de comunicación, especialmente de la televisión y del internet, lo cual permite no solo formarse su propio conocimiento sino contribuir a la

• ACTUALIDAD •

construcción de los aprendizajes de los demás; así que entre la enseñanza y el aprendizaje se debe crear una relación de cooperación y disensión que fortalece la formación integral en el conocimiento y la convivencia con sentido de solidaridad.

En ese contexto de cultura escolar, el sentido y las prácticas evaluativas cambia; la evaluación como acción pedagógica no es sancionatoria, supera los parámetros del control y pasa a ser una oportunidad para aprender, un instrumento para identificar errores, avances y talentos, un insumo para trazar estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje tanto para el maestro como para el estudiante. Se modifica la relación maestro alumno, el maestro al enseñar aprende y el alumno al aprender enseña a su maestro (Freire 1994) y en consecuencia, se debilitan los sesgos del maestro y las prevenciones del estudiante en las evaluaciones.

◦ **Bibliografía**

Cajamarca Rey, (1999). Carlos Enrique. Aprender a educarse. Editorial Géminis. Bogotá.

Castro. Orestes, (1999). Evaluación Integral Paradigma o Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Madrid.

FECODE – CEID. La reconstitución del Movimiento Pedagógico: diez tesis.

Freire. Paulo, (1997). Política y educación. Editorial siglo XXI. Madrid.

_____, (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI. Madrid.

_____, (1997). Pedagogía de la autonomía. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1997.

Fumagalli Laura. http://www.oei.es/docentes/articulos/alternativas_superar_fragmentacion_curricular_educacion_secundaria_fumagalli.pdf

Ianfrancesco. Giovanni, (2004). La Evaluación integral del aprendizaje. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Magendzo, Abraham, (2003). Transversalidad y currículum. Cooperativa Editorial magisterio, Bogotá.

Ortiz Ocaña Luis Alexander, (2005). Hacia Un modelo de escuela de desarrollo integral. CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS. BARRANQUILLA.

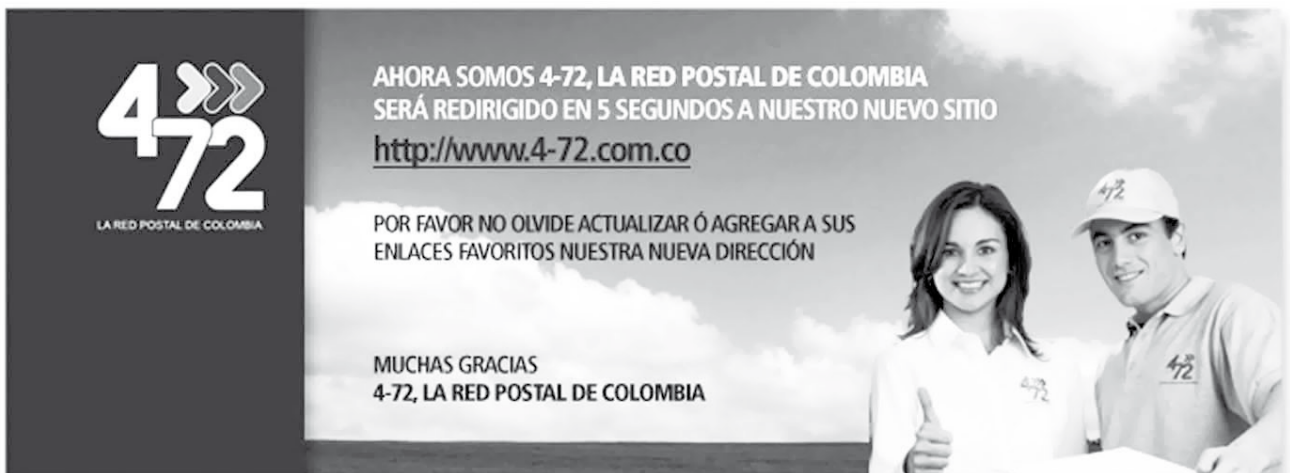
Santos Guerra Miguel Ángel, (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. EN: Revista enfoques educacionales. No 5.

Secretaría de Educación de Bogotá SED, (2009). El SEICE Bogotá. Serie orientaciones para la evaluación. Bogotá.

_____, (2008). Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva.

Stenhouse, Lawrence, (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.

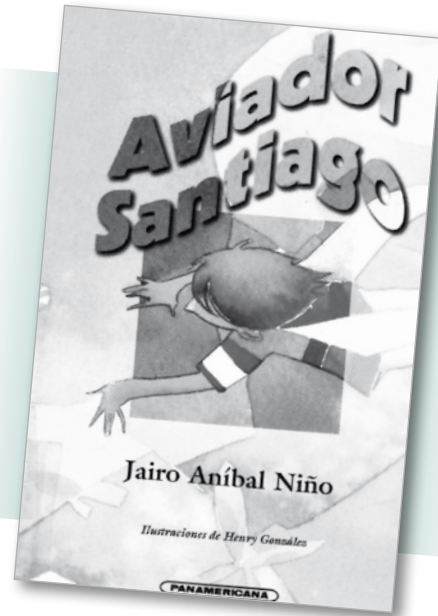
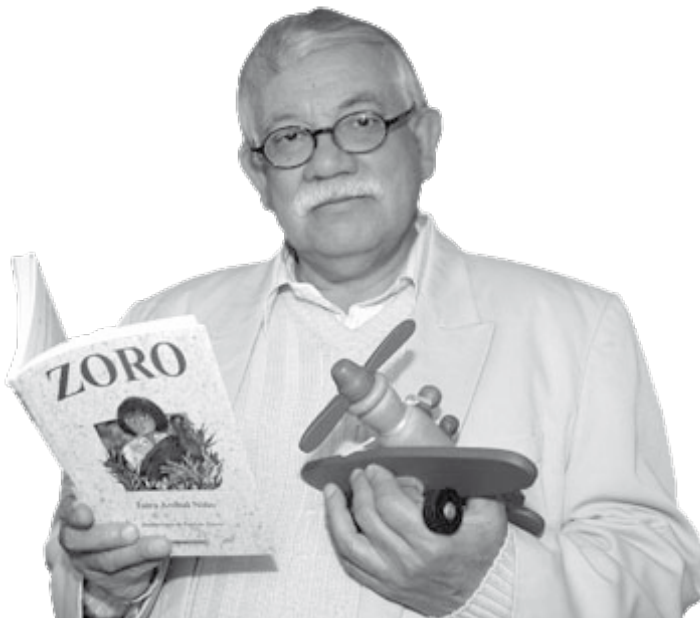
80



www.serviciospostalesnacionales.com

Jairo Aníbal Niño

(Moniquirá, Boyacá, 1981- Bogotá, D.C., 2010)



Educación y Cultura presenta en esta edición un sentido homenaje al escritor recientemente fallecido; narrador y dramaturgo colombiano; sus obras *El baile de los arzobispos* o *Las bodas de lata* (1969) alcanzaron premios en el I y II Festival Nacional de Teatro Universitario y, con *El sol subterráneo*, *Los inquilinos de la ira*, *El golpe de estado* y *El monte Calvo*, logró premios en el Festival Mundial de Teatro en Nancy, Francia. Escribió numerosos relatos y cuentos, entre los que destacamos el libro de cuentos *Puro Pueblo* (1977) y *Toda la vida* (1979), relatos breves y fantásticos. En el campo de la literatura infantil, mencionamos sus obras *Dalia y Zazir*, *De las alas caracolí*, *La alegría de querer*, *Aviador Santiago*, *Razzgo*, *Indo y Zaz* y *Zoro*.

Para *Educación y Cultura* escribió su cuento titulado *El azul del fantasma* (Ed. No. 69, Septiembre de 2006, págs. 80-81). Sus numerosos escritos han sido traducidos a más de siete idiomas; fue catedrático, tallerista, y director de la Biblioteca Nacional de Colombia.



• AGENDA PEDAGÓGICA •

XX Conferencia Iberoamericana de Educación**Buenos Aires, Argentina, 13 de septiembre de 2010****Declaración de Buenos Aires - Extracto**

Los Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, reunidos en la ciudad de Buenos Aires, de la República Argentina, durante el día 13 de septiembre de 2010, con motivo de la XX Cumbre Iberoamericana, cuyo lema es *"Educación con inclusión social"*,

Consideramos:

1. Que la educación es el instrumento decisivo para el desarrollo, la lucha contra la pobreza, la defensa de derechos fundamentales y la cohesión social, más aun cuando integra políticas inclusivas; 2. Que nuestro compromiso a favor de la educación y la inclusión, así como hacia las políticas públicas en esta materia, requiere el apoyo del conjunto de nuestras sociedades para hacer posible su universalización en condiciones de calidad y equidad; 3. Que la educación y la inclusión, objetos de interés y atención por parte de las Cumbres Iberoamericanas, ofrecen la posibilidad de articular en momentos de celebración de los Bicentenarios de las Independencias un proyecto de futuro a favor de generaciones más cultas y más libres en nuestra región; 4. Que el programa *"Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios"*, producto del esfuerzo realizado por los Ministerios de Educación de todos los países y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), contribuirá estratégicamente a hacer frente a los retos pendientes del siglo XX, sobre todo en el campo de la alfabetización y educación básica de jóvenes y de adultos, del acceso a la educación y de la calidad de la enseñanza, y a los desafíos del siglo XXI, especialmente en lo referido a la innovación, al desarrollo científico y tecnológico y a la incorporación a la sociedad de la información y del conocimiento; 5. Que los valiosos aportes surgidos en los debates, reuniones y seminarios realizados en torno a dicho proyecto, así como las propuestas formuladas por amplios sectores sociales y educativos para preparar el Congreso Iberoamericano de Educación, han permitido formular el referido proyecto con el mayor apoyo social y político.

Acordamos:

1. Reafirmar que la educación es un bien público y un derecho social que debe ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos. Asimismo, ratificar que el acceso equitativo y oportuno a una educación de calidad es esencial para toda la sociedad; 2. Afrontar el desafío de la inclusión social avanzando en la implementación de estrategias educativas que contemplen la participación de los distintos sectores de la sociedad, la flexibilidad de los sistemas educativos, el incremento de la inversión en

educación, así como el desarrollo de herramientas que preparen a nuestros jóvenes para afrontar su incorporación al mundo del trabajo, de la ciudadanía, y de la convivencia humana, respetando la diversidad cultural, étnica, y de género; 3. Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; 4. Reconocer el derecho a recibir una educación en valores que contemple la solidaridad, la paz, el ejercicio de la sexualidad responsable, el respeto a los derechos humanos y la formación democrática para que cada niño, niña y joven despliegue su potencial intelectual, emocional y social; 5. Consolidar las redes y espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica e impulsen las transformaciones orientadas a reafirmar la misión de las universidades en nuevos contextos, ofreciendo mayores opciones para los estudiantes y posibilitando respuestas más adecuadas a las demandas sociales. Asimismo, valorar los progresos realizados para el reconocimiento académico de los periodos de estudio en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), y el papel que en ello ha desempeñado el Foro Iberoamericano de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación en la promoción de un Acuerdo Marco y el impulso de convenios bilaterales en ese ámbito... 8. Comprometernos, para dar cumplimiento al Programa Metas 2021, a invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para alcanzar, en el año 2021, un gasto público regional que haga posible el cumplimiento del programa de acuerdo, con su formulación y previsión de costos; 9. Respetar y reforzar los compromisos asumidos en torno al incremento de los presupuestos en educación en nuestros países frente a la actual situación de crisis financiera mundial, entendiendo que dicha inversión resulta fundamental para garantizar el cumplimiento del Programa Metas.

Buenos Aires, Septiembre de 2010
pronunciamiento.2010@yahoo.com

35 años *KEKAR*
 de caricaturas en Bucaramanga

Educación y Cultura envía una cordial felicitación al señor Cesar Augusto Almeida-Kekar, porque cumple 35 años como caricaturista y ha diseñado numerosas caricaturas para nuestra publicación y para otros medios impresos. Los invitamos a visitar, a partir del viernes 24 de septiembre la exposición con algunos de sus principales trabajos en el Instituto Municipal de Cultura de Bucaramanga.

Seminario Internacional *Factores asociados a la calidad de la educación: una cuestión de derechos* - septiembre 7 y 8 de 2010



Bogotá, D.C. septiembre 7 y 8 de 2010.

IDEP. ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA, D. E.; CEID –FECODE; CIDE-CANAPRO; OEI; EL ESPECTADOR; Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, Universidad Externado De Colombia; Cooperativa Editorial Magisterio. (Auditorio Compensar)

Este seminario se organizó con la finalidad de dialogar, debatir y reflexionar sobre la calidad de la educación y la influencia de los factores asociados al mejoramiento de la misma; se divulgaron las investigaciones que abordan el tema de la evaluación educativa. Participaron como invitados internacionales: Javier Murillo (España); Gilbert Valverde (EEUU); Inés Aguerrondo (Argentina); Adelino Braz (Francia) y María del Rosario Ávila (Honduras). Entre los ponentes nacionales recordamos a Carlos José Herrera (SED Bogotá); Jaime Naranjo (SED Bogotá), Abel Rodríguez; Hernando Pérez, Carmelita Serna, Gabriel Torres (Educación Compromiso de todos) y Senén Niño (FECODE). El Seminario contó con la participación del Director del IDEP Olmedo Vargas Hernández, de docentes y de los investigadores y directivos del IDEP. (www.idep.edu.co)

V Congreso Distrital de Educación Física, Bogotá, Septiembre 16 a 18 de 2010



Este encuentro tuvo como finalidad examinar el papel de la Educación Física en el Plan Sectorial de Educación y la organización de ciclos; la Educación Física en las Políticas Públicas en Deporte,

recreación, actividad física, parques y escenarios, en Bogotá y en el Plan Decenal Nacional del Sector así como los aspectos de la formación profesional, organización y educación permanente de los profesores de Educación Física en Bogotá. Se presentaron experiencias de investigación e innovación en Educación Física, Deporte y Recreación en Bogotá. En las mesas de trabajo se analizaron: el currículo y la organización de la Educación Física por Ciclos; la didáctica y proyección social de la enseñanza de la Educación Física; el ejercicio y organización profesional y el papel de las universidades, la formación, educación permanente e investigación con perspectiva de ciudad. INFORMES: www.acpef.com.co efdistrical@acpef.com.co Tel. 2877641 – 4757184.

XII Congreso Panamericano de Educación Física. Bogotá, D.C. Octubre 3 al 7 de 2010

Entre las áreas de interés destacamos: **Pedagogía de la Educación Física**, Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las competencias específicas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en la formación de una cultura de vida. **Deporte** Modelos de desarrollo del Deporte y sus relaciones con los procesos de formación de una cultura de vida en el contexto contemporáneo. **Recreación** Modelos recreativos y construcción de una cultura de cuidado de sí y del medio ambiente. **Ciencias aplicadas** La interrelación de la investigación científica y social aplicada a proyectos de formación de una cultura de vida a través de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. **Deporte para todos, Educación Física y Salud** La actividad física, el deporte y sus relaciones con la salud en el contexto contemporáneo. **Currículos de Formación profesional** Modelos de formación académica y profesional en Educación Física, Deporte y Recreación en relación con el contexto cultural y social. **Organización y gestión** Modelos de participación, organización y gestión en el desarrollo de políticas en Educación Física, Recreación y Deporte. **Educación Física**,



Medio Ambiente y Cultura Ciudadana La Educación Física en la educación ambiental y la construcción de ciudadanía.

INFORMES: www.acpef.com.co congresopanamericano@gmail.com Tel. 2877641 – 4757184

Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

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

ANTIOQUIA

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

ARAUCA

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

ATLÁNTICO

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

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

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

BOYACÁ

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

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

SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

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

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

CASANARE

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

CAQUETA

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

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835

Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

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

CHOCÓ

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

CÓRDOBA

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

Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

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

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

Luis Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8149282

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

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

GUAJIRA

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

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

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

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

HUILA

NEIVA
ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633

José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

FUNDACIÓN
Aleja Guerra De Puerta
Cll. 29 N. 7-22
Celular 300 3101234

Julio Olivo Soto
Cra. 9 N. 12-26
Celular 310 6037165

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

META

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

NARIÑO

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

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

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

NORTE DE SANTANDER

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

PUTUMAYO

MOCOBA
José Hernando Sosa
Barrio Castelví
Teléfono 098 4260222

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

QUINDIO

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

RISARALDA

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

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

SAN ANDRÉS ISLAS

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

SANTANDER

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

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

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2802352

TOLIMA

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

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

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

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

VAUPES

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

ISSN 01207164



Línea Gratuita 01-8000-12-2228