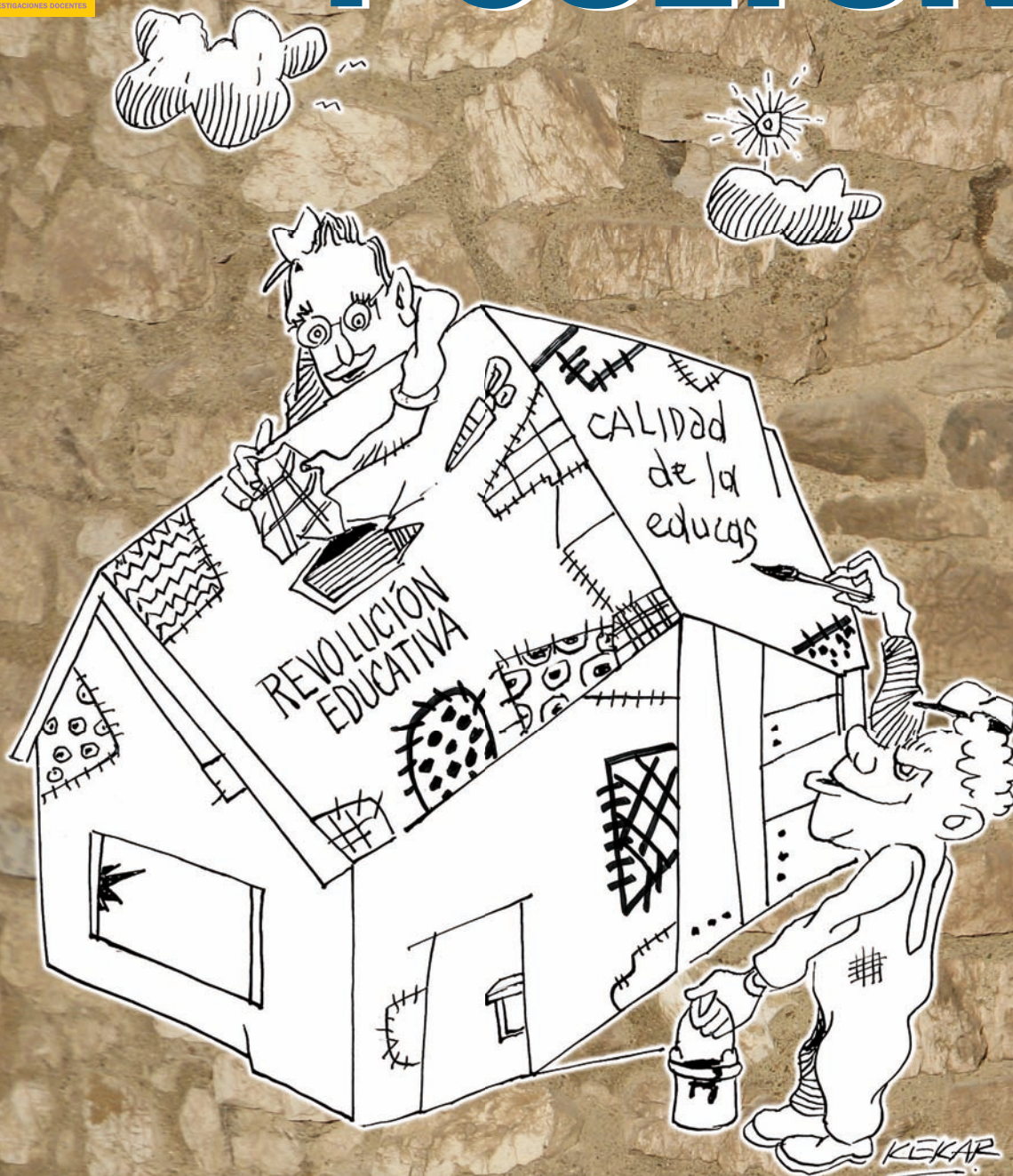


EDUCACIÓN Y CULTURA



Política Pública en educación: ¿De Uribe a Santos?

- La educación pública: la noción de calidad y el nuevo gobierno
- Ocho años de crisis para la docencia: los retos para el futuro próximo
- El SENA-Educación Media: una "articulación" conflictiva

Índice Analítico y de Autores



39

Wilson Arias Castillo

Correo electrónico: wilsonariasc@yahoo.es
SENA
Educación Media
Articulación
Formación Profesional
Educación Formal
Educación no Formal
Déficit y sostenibilidad fiscal
Contrato de aprendizaje
Bolsa educativa

60

Elizabeth Castillo Guzmán

Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co
Conmemoración 1810-2010
Bicentenario Independencia

20

Víctor Gaona

Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com
Políticas educativas
Gobiernos de Álvaro Uribe
Gobierno de Juan Manuel Santos

20

Luis Grubert

Correo electrónico: luisgrubert@yahoo.es
Políticas educativas
Gobiernos de Álvaro Uribe
Gobierno de Juan Manuel Santos

44

Oscar Iván Londoño Zapata

Correo electrónico: oscarivan84@yahoo.es
Blog: www.oscarivanorama.blogspot.com
Investigación Cualitativa
Investigación y educación
Investigación y docencia

50

Amanda Piedad Maldonado Monroy

Correo electrónico: amandapiedad123@yahoo.com
Aprendizaje Basado en Problemas ABP
Aprendizaje
Educación
Pedagogía
Institución Educativa de Cerinza, Boyacá.

62

Alberto Alfonso Navarro

Correo electrónico: potencializar@yahoo.com
Yôga el aula
Programa de Convivencia y Protección Escolar SED Bogotá, D.C.
Educación en valores para la paz a través del arte SED Bogotá, D.C.
Sri Auribindo

35

Alexis V. Pinilla

Correo electrónico: alexispinilla2003@yahoo.com
Estatuto docente
Profesionalización
Evaluación
Cualificación docente

15

Diana Ravitch

Correo electrónico: <http://www.eldiplo.info/>
Ley No Child Left Behind (NCLB)
Política Educativa
Estados Unidos
National Assessment of Educational Progress (NAEP)

50

Omaira Cecilia Rodríguez Sepúlveda

Correo electrónico: omacecir@gmail.com
Aprendizaje Basado en Problemas ABP
Aprendizaje
Educación
Pedagogía
Institución Educativa de Cerinza, Boyacá.

58

Lizzbeth Emilse Sánchez Cely

Correo electrónico: lizzbeth28@hotmail.com
Literatura en el aula
Lectura y escritura
Innovaciones educativas

30

Alfonso Tamayo

Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com
Políticas públicas en educación
Calidad de la educación
Pruebas SABER
Evaluación

Revista No. 89

EDUCACIÓN 
Y CULTURA

Diciembre 2010

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 7 Editorial

DEBATE

- 8 La educación pública: la noción de calidad y el nuevo gobierno

TEMA CENTRAL:

POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN: ¿DE URIBE A SANTOS?

- 15 Desde los Estados Unidos, una autocrítica respecto a la política educativa: *Por qué cambié de opinión*

Diane Ravitch

- 20 Las políticas educativas de la década y los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos

Víctor Gaona
Luis Grubert

- 30 ¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación)

Alfonso Tamayo Valencia

- 35 Ocho años de crisis para la docencia: los retos para el futuro próximo

Alexis V. Pinilla Díaz

ACTUALIDAD

- 39 SENA – Educación Media: Una “articulación” conflictiva

Wilson Arias Castillo

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 44 Investigación y Educación: La importancia de la investigación en la Escuela

Oscar Iván Londoño Zapata

LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 50 Ruta para implementar en el aula el Aprendizaje Basado en Problemas

Amanda Piedad Maldonado Monroy
Omaira Cecilia Rodríguez Sepúlveda

- 58 ¿Cómo oriento la literatura en el aula?

Lizzbeth Emilse Sánchez Cely

1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA

- 60 Con-memorando Otro bicentenario

Elizabeth Castillo Guzmán

ARTE Y CULTURA

- 62 Yôga en el Aula

Alberto Alonso Navarro González

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA
FECODE
CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
 Diciembre de 2010 No. 89 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

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

EDITORA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Omaira Cecilia Rodríguez Sepúlveda

Lizzbeth Emilse Sánchez Cely

Alberto Alfonso Navarro

Caricatura de Portada N° 89: Kekar (César Almeida)

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.

En Colombia no hay políticas públicas, existe imposición de medidas educativas para favorecer el mercado

El pasado 1° de Diciembre en Mar del Plata (Argentina) en la instalación del consejo asesor de las metas educativas 2021 creado por decisión de los ministros de educación de Iberoamericana, afirmé: *"El papel de los Estados Iberoamericanos o de cualquier país del mundo es el ser garante del derecho fundamental a la educación y no contratante del servicio público educativo"*. Expresé lo anterior para denunciar el papel que algunos Estados como el colombiano, viene desarrollando en materia educativa convirtiendo este derecho fundamental en mercancía y oportunidad de negocio para el enriquecimiento de intermediarios mediante la concesión de mega colegios y la ampliación de cobertura contratando operadores privados.

Efectivamente, en Colombia por orientación del Banco Mundial el Estado cambió desde hace doce años, su función en materia educativa, pues ya no garantiza la oferta pública sino la focalización de subsidios a la demanda educativa; como es de suponerse esta decisión no fue consultada con la comunidad educativa, obedece a oscuros intereses de mercado. Una verdadera política pública educativa es aquella que se concerta con los diversos actores interesados en la educación, tal y conforme lo estableció el primer Plan Decenal de Educación (1996–2006).

Con la llegada de Andrés Pastrana el Plan Decenal de Educación fue engavetado y en su lugar abrió las puertas del Ministerio de Educación a los empresarios para la conducción de la educación pública y privada; desde entonces se le han impuesto al país políticas que tienen como propósito golpear la oferta educativa estatal para justificar la penetración del mercado; veamos algunas de estas medidas:

- ✎ Recorte de recursos destinados a la educación mediante dos reformas Constitucionales (Actos Legislativos No. 01 de 2001 y No. 04 de 2007, y la asignación presupuestal deficitaria para atender el gasto educativo.
- ✎ Adopción de un catastrófico modelo de evaluación escolar adoptada con los Decretos 230 de 2002 y 1290 de 2008 que obliga la promoción automática de los alumnos, fomentando la cultura del menor esfuerzo y graves deficiencias en el nivel del conocimiento escolar.
- ✎ Reorganización del sector educativo para reducir en más de 26.000 establecimientos educativos en la zona rural y 3.000 en la urbana, lo cual significó disminuir la planta de personal docente-directivo, hizo más compleja la

labor de los rectores que en promedio deben atender cuatro sedes, llegándose al extremo de que un rector responda por veinte de ellas.

- ☞ Certificación de las entidades territoriales (94 hasta la fecha), que consiste en descentralizar funciones administrativas sin la asignación de recursos suficientes ya que el control de la política y de los dineros quedan en manos del Ministerio de Educación.
- ☞ Asignación per cápita por alumno, medida destinada a hacer viable el cambio estratégico neoliberal de transformar la financiación de la oferta educativa pública por la del subsidio a la demanda por niño, ya que cada estudiante tiene una asignación de un millón de pesos en la educación pública y un millón ochocientos mil pesos anuales para quien lo haga en la educación concesionada o contratada; de esta manera, la educación se convierte en mercancía con plusvalía para ser disputada entre las instituciones públicas golpeadas por las políticas neoliberales y los mega colegios en concesión, estos sí, rodeados de todo tipo de prebendas y garantías por parte del estado.
- ☞ Flexibilización y desprofesionalización de la carrera docente medida adoptada mediante la expedición unilateral del Decreto 1278 de 2002 que desprofesionaliza la carrera docente, elimina la estabilidad docente, cercena derechos salariales y prestacionales, anula la libertad de cátedra y establece severos controles en la autonomía escolar para la adopción de proyectos educativos institucionales. Incremento del número de alumnos por aula; según el Decreto 3020 de 2002 el promedio mínimo debe ser de 32, lo que automáticamente establece un techo de 63 estudiantes, este hacinamiento genera aumento de los niveles de conflicto, agresividad, mortalidad académica y deserción.
- ☞ Disminución del índice de maestro por grupo; significa esta, otra medida dirigida a racionalizar el gasto educativo que trajo consigo la desaparición de los docentes del arte, estética, educación física y de los orientadores en la educación primaria, quienes no son considerados indispensables para la construcción de estándares y competencias.

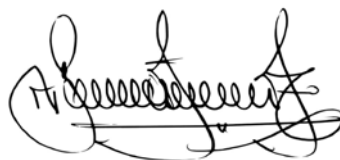
Es de fácil observación y análisis que estas políticas educativas de corte neoliberal impuestas al país poseen un claro propósito, debilitar la educación pública, reduciendo su calidad y pertinencia; sin embargo no basta con el debilitamiento interno del sector hay que pregonararlo, maximizando los defectos creados por el propio gobierno, todo ello para desprestigiar lo público, entonces se ha utilizado de manera sesgada y subjetiva el Sistema Nacional de Evaluación, mediante las

pruebas censales externas nacionales e Internacionales cuyos resultados son manipulados inescrupulosamente y descaradamente. Paralelamente se adoptó el sistema de acreditación y certificación de las instituciones educativas cuyo propósito es desacreditar la educación pública. Vale anotar que el Consejo Nacional de Acreditación lo integran tres empresarios de la educación: la Ministra de Educación y dos personas más.

Todas las anteriores antisociales medidas tienen un objetivo fundamental justificar la penetración del mercado en la vida educativa considerando la escuela como empresa, al niño como mercancía y al padre como cliente y por otro lado la adopción de normas legales y reglamentarias para la contratación del servicio público educativo (Ley 1294 de 2009 y Decreto 2355 de 2009) que apuntan a convertir la educación en un sucio y jugoso negocio, donde ganan los contratantes, contratistas, concesionarte, concesionarios, aseguradores y funcionarios inescrupulosos de todos los niveles gubernamentales; los escándalos por doquier aparecen en Putumayo, Caquetá, Chocó, Antioquia, Valle, Magdalena, etc., los traficantes e intermediarios de la educación no solo se contentan con las jugosas ganancias sino que también hacen trampa en el registro de inexistentes alumnos por los que cobran el per cápita.

Es necesario señalar que la penetración del mercado no es un hecho de los tiempos recientes; se inició con el gobierno de Andrés Pastrana, se aceleró en los gobiernos de Uribe Vélez y se extenderá, aún más, en el gobierno de Juan Manuel Santos. Frente a este oscuro panorama de la educación pública la sociedad Colombiana en cabeza de la comunidad educativa estudiantes, padres de familia y maestros tenemos que hacer nuestras las banderas de lucha que las metas 2021 adoptadas en la Declaración del Salvador reafirmadas por el Congreso Iberoamericano de la Educación y la XX Cumbre de mandatarios Iberoamericanos le imponen a todos los Estados de la región como son las de defender la educación pública gratuita, obligatoria y de calidad desde el preescolar hasta la educación media y propender por la más sólida formación inicial y en servicio de los educadores.

Es la hora de conformar el mas grande frente social y político para enfrentar el peligro de este siglo como es el de la privatización de la educación pública, pues ella no es una mercancía, es un derecho inalienable y fundamental de todas las niñas, niños, jóvenes y adultos colombianos.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

Políticas públicas en educación: ¿Vamos realmente a la prosperidad, pero, de quienes?



El nuevo gobierno en cabeza de su Ministerio de Educación reconoce unos "logros" de los gobiernos anteriores, así como la existencia de "brechas de inequidad" en: calidad, acceso y permanencia, desigualdades regionales, analfabetismo, niños en primera infancia sin atención integral, y en cobertura y pertinencia en educación superior. Sin embargo, no plantea cambios fundamentales para la democratización de la educación ni en cobertura, acceso, permanencia o en la calidad de la educación fundada en la democracia integral, la justicia social y la educación como derecho, mucho menos en la derogatoria de los Actos Legislativos que han recortado su presupuesto.

Transcurridos 16 años de la promulgación de la Ley General de Educación, se esperaría que en armonía con los fines y objetivos estipulados, el sistema educativo público estuviese constituido y cohesionado para garantizar la formación integral de los niños, niñas y jóvenes para la construcción de un país en el que la justicia social y la dignidad e identidad nacional fueran una realidad. Sin embargo, no es así y por el contrario, las dos últimas décadas han sido escenario para la aplicación, cada vez más avasalladora, del neoliberalismo que con un lenguaje tecnocrático, aparentemente sensible, novedoso y neutral, impone políticas que profundizan la desigualdad social, la más injusta distribución de la riqueza, y de la educación así como el arrasamiento de los recursos naturales.

La última década refleja la dramática situación a la que está siendo llevado el país. Específicamente en la educación

pública se han realizado dos reformas constitucionales que recortaron el presupuesto de este sector; la primera, durante el gobierno de Andrés Pastrana a través del Acto Legislativo 01 de 2001 y que se haría, según el gobierno, por un periodo transitorio; sin embargo, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, el segundo recorte fue promulgado en el Acto Legislativo 04 de 2007 que prorrogó la disminución de los recursos hasta el año 2016, en una cifra de 30 billones, disminución que representa el más salvaje recorte a la inversión durante el último periodo. La aplicación de estas políticas se ha venido realizando a partir de la implementación de un marco jurídico que busca darle el sustento legal y cumple con los requerimientos impuestos por los organismos internacionales. Por esta vía los Actos Legislativos proporcionaron el sustento a la Ley 715 de 2001; a la Ley 1176 de 2007; a los Decretos 230 de 2002, 1850 de 2002 y 1278 de 2002; a la Ley 1294 de

2009; y, al Decreto 2355 de 2009, que sientan las bases para la descentralización de la financiación, limitan la autonomía de los entes territoriales, asignan más funciones con menos recursos, intervienen en la vida cotidiana y pedagógica de las instituciones educativas; y, se apropian de ellas mediante reglas de competencia y libre mercado para convertirlas en "empresas productivas y eficientes".

Durante los últimos ocho años se hizo énfasis en el uso del término "políticas públicas", en salud, educación, saneamiento ambiental, etc., pretendiendo darle un marco de legalidad y de consulta a cada una de las imposiciones que se determinaban desde el gobierno, para dar un ejemplo, basta recordar la elaboración del Plan Decenal de Educación, 2006-2016 en el que se utilizó el "Modelo general de comunicación pública" que planteó un "proceso ordenado, participativo e informado" a partir de cuatro fases: "documentación, consulta institucional en línea, debate público y comisión redactora del PNDE 2006-2015". Otro ejemplo, son los Foros Educativos Nacionales, cuyos temas han sido determinados y trabajados por el Ministerio en compañía de algunos rectores de universidades, bibliotecas y gremios económicos, dando la apariencia de ser participativos, pero imponiendo la metodología y las temáticas, excluyendo veladamente, la posibilidad de otras propuestas, del disenso y de la participación de: "un representante de los educadores, designado por la asociación sindical de educadores que acredite mayor número de afiliados... Un representante de las centrales obreras" como está planteado en la Ley 1115 de 1994.

También se ha profundizado la ambigüedad de conceptos, la apropiación de otros para tergiversar el sentido de la educación o aparentar cambios. Este es el caso de "público", que en algunos casos, aparece restringido al dominio, al conocimiento de todos; y, cuando se trata de la elaboración de las políticas, se les denomina "políticas públicas" como si fueran claras, precisas, conocidas, avaladas y con la participación de todos y todas; restringiendo su sentido y desligándolo del Estado como sinónimo de "oficial". Pero ni siquiera se da la posibilidad para que estas políticas sean ampliamente participativas, porque cuando se utilizan medios tecnológicos como el internet, se restringe el acceso a una población que vive en unas condiciones muy particulares, y no todos los ciudadanos pueden realizar sus peticiones, que en muchos casos rebasan la realidad y las "eficientes evaluaciones" del Ministerio de Educación: la carencia de docentes, la situación de abandono de las instalaciones escolares, el hacinamiento, la falta de útiles escolares, la situación económica de las familias, la dura realidad del desplazamiento, en fin, la falta de condiciones dignas para recibir y dar una educación de "calidad". Sucede lo mismo con la palabra "privado", relacionada con lo no oficial, lo no público: en la Ley 1294 de 2009 se presentan como: "entidades sin ánimo de lucro" y "entidades educativas particulares" asignándoles un giro semántico que matiza la realidad del negocio con dineros públicos y las presenta como "instituciones altruistas o filantrópicas" y necesarias no para el ejercicio del derecho, sino para la prestación del "servicio".

Una estrategia preponderante de entrega de la educación a empresarios de la educación, son los colegios en concesión que se están extendiendo en todo el país. Con el apoyo

del MEN, los departamentos y municipios certificados vienen construyendo los megacolegios que son plantas físicas amplias, modernas, con excelente dotación construida con dineros del erario público y que luego son entregadas a la empresa privada con la asignación de los estudiantes y el "costo" de cada uno.

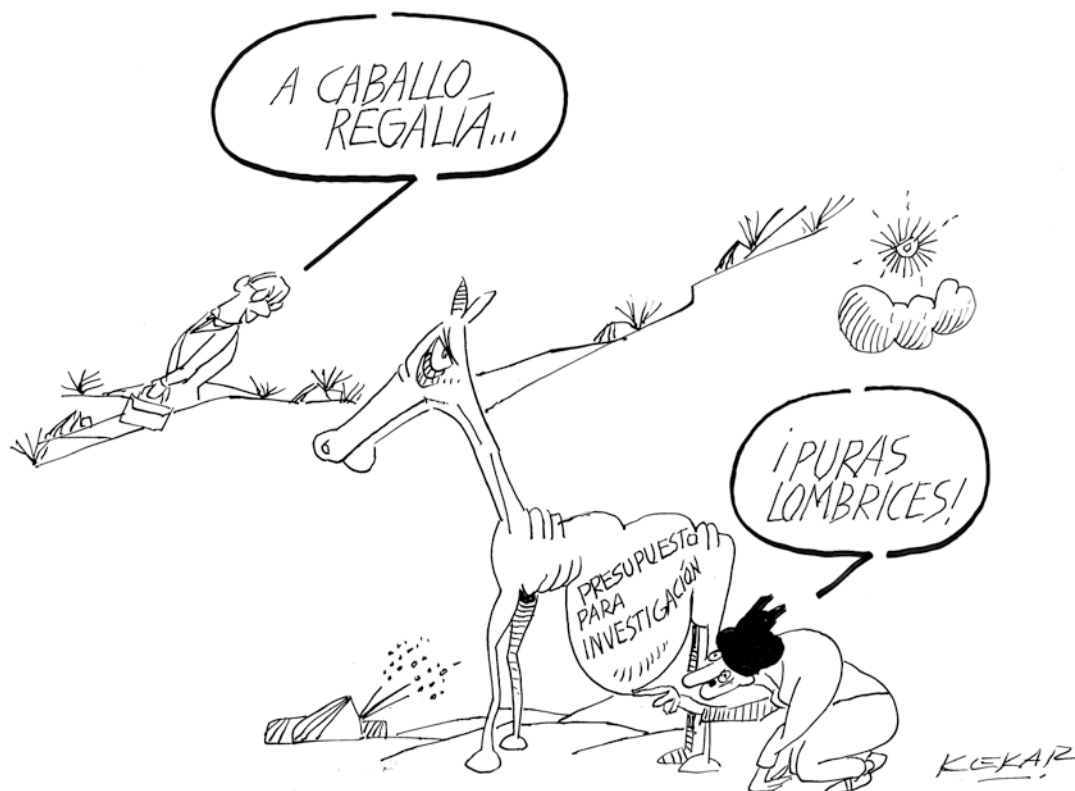
En cuanto a los contenidos de la educación, aspecto relacionado con los currículos y planes de estudio, mediante las evaluaciones externas nacionales e internacionales el MEN viene imponiendo la educación por competencias que tiene como consecuencia el quiebre de la autonomía escolar, la reducción de la enseñanza a la instrucción o adiestramiento en la adquisición de desempeños básicos para la capacitación de operarios tanto en la educación ciudadana como en los saberes disciplinarios.

De las declaraciones públicas del presidente Juan Manuel Santos se deduce que no hay ruptura con las políticas educativas del expresidente Álvaro Uribe, sino el fortalecimiento de la "Seguridad democrática" avanzando hacia la "prosperidad democrática"; en este sentido la "Educación de calidad para la prosperidad democrática" es un refinamiento de las políticas educativas del gobierno de Uribe; por eso, la presencia de la actual Ministra de Educación, María Fernanda Campo, es una garantía para fortalecer la participación del sector empresarial en las definiciones de políticas educativas; continúa la construcción y entrega de colegios y megacolegios en concesión; para la "calidad de la educación", el énfasis del gobierno de Santos, los estándares, las competencias, las evaluaciones externas nacionales e internacionales siguen siendo los únicos indicadores para medir la calidad de la educación.

El balance del periodo de ocho años que realizó el Ministerio de Educación saliente, partió de "cinco logros: cobertura, infraestructura, evaluación de la calidad, acceso a conectividad y apropiación del Programa Nacional de Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación, MTIC y modernización del sector". El nuevo gobierno en cabeza de su Ministerio los reconoce en el programa, así como la existencia de "brechas de inequidad" en: calidad, acceso y permanencia, desigualdades regionales, analfabetismo, niños en primera infancia sin atención integral, y en cobertura y pertinencia en educación superior. Sin embargo, no plantea cambios fundamentales para la democratización de la educación ni en cobertura, acceso, permanencia o en la calidad de la educación fundada en la democracia integral, la justicia social y la educación como derecho, mucho menos en la derogatoria de los Actos Legislativos que han recortado su presupuesto. Siendo así, cabe preguntarse: ¿vamos realmente a la prosperidad de quiénes?

Por todas estas razones, corresponde a FECODE movilizar a la población para asumir el compromiso político, social, cultural y pedagógico de construir el Proyecto Pedagógico Alternativo (PEPA), crear y fortalecer los comités de pedagogía y cultura, los Comités por la defensa de la educación pública y liderar la movilización por la conquista del Estatuto de la profesión docente, único para el magisterio que permita la conquista de una sociedad justa, solidaria y comprometida, donde la educación pública sea realmente pública.

La educación pública: la noción de calidad y el nuevo gobierno



8

Revista Educación y Cultura



Los sucesivos recortes efectuados a las transferencias en los últimos años, han originado una crisis de recursos económicos en el sistema educativo colombiano. De acuerdo a lo planteado por el Presidente Juan Manuel Santos, en relación con la educación pública, ¿cómo analiza Ud. su futuro en materia de financiación?, ¿Podría pensarse en un cambio de política que beneficie a la educación, o por el contrario, considera Ud. que continuará el ajuste fiscal y la racionalización de la inversión en este sector, como ocurrió en los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe?

Germán Bula Escobar¹

Distintos factores han hecho aumentar la consciencia general sobre la necesidad de privilegiar la educación en materia

de inversión pública. De hecho las corrientes políticas prevalentes en el mundo y en Colombia coinciden en poner a la educación como eje de sus propuestas, mientras avanza el lugar común que usa la palabra "conocimiento" para adjetivar sujetos de política pública: sociedad del conocimiento, economía y empresas del conocimiento, etc.

No obstante, el sistema educativo colombiano no termina por obtener el espacio presupuestal que requiere. En el gobierno Pastrana por efectos de las crisis económica y fiscal que habían estallado desde 1997, y en el gobierno Uribe por efectos de los recortes a las transferencias y a pesar de habersele asignado al sector parte de los recursos de regalías, la educación siguió un curso errático de financiación que en todo caso es deficitaria. Santos anunció un presupuesto de veintiún billones para el sector, que significa un importante

¹ Abogado, Magister en Economía, con estudios doctorales en Cibernética Organizacional, Consultor independiente, Árbitro y Catedrático. Fue Ministro de Educación, Embajador en Venezuela, Presidente de ACOPI, Vicecontralor General y Director del Centro Mundial para la Solución de Conflictos, entre otras responsabilidades. Correo electrónico: gbula@uniandes.edu.co.

esfuerzo dadas las actuales circunstancias y las voces que aconsejan recorte en el gasto público como parte de la estrategia contra la revaluación del peso.

Se ha anunciado que se destinará el diez por ciento de las regalías para actividades de investigación, así como la revisión de la Ley 30 del 1992 en dirección a reformar el sistema de financiamiento de la educación superior. Si el talante liberal social de Santos ha de afianzarse, eso se verá en las resultas de estos debates cruciales. Se puede adivinar que aparecerá de nuevo la dicotomía entre educación básica y educación superior, ¿cuál privilegiar en el gasto? Y, cuando se arribe a la elemental verdad de que la necesidad de hacer un esfuerzo aún mayor en materia de financiamiento de la educación estriba precisamente en que resulta menester ampliar la financiación de ambas (si en verdad se quiere honrar la postura de inclinación por el conocimiento en la sociedad actual), entonces, "podría pensarse en un cambio de política que beneficie a la educación", como lo plantea la pregunta.

CEID

La estrategia utilizada por el gobierno de turno y difundida en los medios masivos de comunicación, es aparentar una renovación política y programática para los diferentes escenarios de la vida nacional. Este comportamiento que ha sido afinado por el neoliberalismo y cada vez mejor acuñado por el nuevo gobierno, es utilizado como distractor y distorsionador de las reales determinaciones de los "dueños del capital", del Fondo Monetario Internacional y de todas las agencias de mercantilización de los bienes, derechos y servicios propios de la nación.

Cuando el presidente Santos le anuncia al país que la inversión para educación en el 2011 va a ser de veintiún billones de pesos, da la sensación que es una cifra bastante onerosa y suficiente para garantizar el derecho a la educación preescolar, básica, media y superior. En el plan de gobierno "Educación de calidad para la prosperidad" se manifiesta: "es indudable que la fuerza que impulsa las locomotoras del crecimiento: infraestructura, vivienda, el agro, la minería y la innovación está en la gente y que el camino para alcanzar la prosperidad es la educación". Sin embargo, al hacer un análisis comparativo del presupuesto del 2010 con el del año 2011, se observa que no hay un incremento para la financiación de la educación pública, por el contrario, los rubros correspondientes a la educación preescolar, básica y media, se ven seriamente afectados. Este simple hecho permite afirmar que si bien, en la acción discursiva la educación aparece como un fundamento de la prosperidad, en los hechos de financiación se actúa en contravía de este planteamiento.

En materia de financiación, especialmente en los gobiernos de las dos últimas décadas, como lo ha venido explicando FECODE, se han acelerado las políticas de ajuste fiscal con las

reformas a las transferencias que conllevan a la des-financiación de la educación y a la profundización del enfoque de la financiación de la educación a la lógica del mercado; imponiéndose la "racionalidad" económica y las fórmulas de cofinanciación a cargo de los municipios y los padres de familia, además estimula al sector privado para la administración, con rentabilidad de los recursos del Estado. Desde este panorama es fácil concluir que no hay ni el interés, ni la voluntad política por parte del gobierno nacional para sacar de la crisis en que se encuentra la educación pública, a cambio de esto se robustece la "locomotora" de la mercantilización y privatización del derecho que tienen los colombianos a una educación digna.

Revista Educación y Cultura



¿Cómo comprende Ud. el concepto calidad en la educación? y, ¿cómo cree que han incidido las políticas de los planes de desarrollo nacional en la calidad de la educación durante la última década?

Germán Bula Escobar

El concepto *calidad* en la educación ha sido asumido en los últimos años desde una perspectiva homogenizante. La forma en que se presenta la concepción de educación por competencias es amplia en principio, pero en conjunto con la manera en que se la maneja —más allá de lo positivo que ella podría aportar en términos de subrayar el *saber hacer* en la agenda educativa—, transita caminos reduccionistas y le confiere un aire homogenizante de educación de instrucción enfocada hacia el trabajo. El mensaje que recibe la comunidad educativa apunta en esa dirección.

La afirmación de que durante el gobierno de Uribe se avanzó en cobertura y que ahora debe avanzarse en calidad avala una pobre concepción sobre la educación, vale decir pone en evidencia un enfoque de calidad que de hecho lo defiere de manera simple a lo que pueda arrojar la asistencia a clases de corte instructorista. Para esa concepción educación se equipara con matrícula. La Ministra saliente rechaza el que tal olvido de la calidad hubiese ocurrido. Lamentablemente los énfasis en las estadísticas y en la cobertura, y en las mediciones de tabla rasa, sumados a la ausencia de discurso por la calidad, dejaron esa imagen en la retina de la opinión. El año de las "competencias ciudadanas" pasó sin dejar huella como consecuencia de la prevalencia en el discurso de los elementos de instrucción funcionales al mundo del trabajo. Por supuesto que las competencias ciudadanas yuxtapuestas carecen de vida y sólo podría esperarse su éxito pedagógico si permean el currículo y la práctica educativa de manera transversal, y si líderes sociales, familia y medios de comunicación acompañan la tarea de manera consistente.

• DEBATE •



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
MULTINACIONAL
GERENCIA COMERCIAL
AFILIADA A LA CÁMARA DE COMERCIO



10

Ahora hay que darle la bienvenida a la política anunciada por Santos y su Ministra, "Educación de calidad, el camino para la prosperidad", que parte de una definición concertada con Secretarios de Educación: *"Formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad."*

El énfasis que se hace en los aspectos humanos, abre una ancha perspectiva y merece aplauso. Sólo resta esperar y confiar en que el conjunto de la acción social, gubernamental, y de los medios en la educación estará alineada con la concepción humanista. De lo contrario volveremos a caer en la disonancia cognitiva del periodo anterior. Esta disonancia a la verdad es histórica; la Constitución y la Ley general de educación hablan de formación integral, en valores, en solidaridad, democrática,

etc., y entretanto la realidad no honra esos nobles propósitos. Por esa razón tomamos la declaración del Presidente y la Ministra sobre calidad como una proclama; el reto es liderar un cambio cultural, que no resulta nada trivial.

CEID

Con una estrategia pedagógica de estándares y competencias orientadas a convertir la educación primaria y secundaria en un proceso instrumental que deja relegados a un segundo plano al conocimiento y a la ciencia en el aula escolar, se logra el propósito estratégico de una política que dura ya veinte años. A esta política estratégica se ha sometido la educación pública de primaria y secundaria. Tiene que ver con su adecuación a una economía de subdesarrollo y dominación económica extranjera. Es la complementación de largo alcance que comenzó con la doble jornada hace más de cuarenta años y con la promoción automática más de veinte. Así Colombia va teniendo una educación de doble faz, la pública sometida a las condiciones de mediocridad e instrumentalismo; la privada dirigida a la formación de los instrumentos de dominación. En la educación privada de clase media para arriba, la educación es de jornada completa y la promoción automática impuesta desde el Ministerio por años se corregía con refuerzos, dirección personalizada y hasta con repetición de grado. Dos ámbitos completamente diferentes.

En este contexto, el término educación *"de calidad"* resulta vacío de contenido. Puede ser cualquier cosa, todo y nada a la vez. Para el Ministerio de Educación la calidad depende de una educación basada en *"competencias"*.

A pesar de ello, un número importante de colegios privados, se separan de las imposiciones del Ministerio y no basan su proceso educativo en *"competencias"*. Al mismo tiempo, el Ministerio y varias Secretarías de Educación del país están insistiendo en que la educación *"de calidad"* se basa en la enseñanza del español y las matemáticas. En algunas ocasiones agregan las ciencias naturales. Pero la educación básica debe ser una educación integral, es decir, con las asignaturas fundamentales del conocimiento y la actividad humana. Y entonces está el español, los idiomas, las matemáticas, las ciencias naturales fundamentales (física, química, biología), la historia, la geografía, las artes, la realidad nacional, la tecnología. Todo ello, sin olvidar el deporte, la educación física, las actividades orientadas a la formación del cuerpo, de la salud, de la actividad humana en general. Se requiere la conformación de un currículo de contenido científico, adaptado a las condiciones de desarrollo de la edad de los estudiantes, organizado de tal manera que evite la congestión de áreas y asignaturas, que sea de avance progresivo en espiral hacia los cursos superiores, con objetivos y metas precisas y alcanzables.

Una educación científica, de alto nivel y orientada a la formación humanística requiere condiciones mínimas absolutamente indispensables: jornada completa, infraestructura adecuada, dotación avanzada, elementos pedagógicos, profesorado idóneo con salario profesional digno, bibliotecas, textos gratuitos, vías de continuidad hacia niveles superiores, gratuidad completa. En la situación actual de la sociedad colombiana y del lugar de la educación en ella, el gobierno nacional debería dar un giro en su política educativa y enfocarse en incrementar significativamente los esfuerzos económicos, académicos, administrativos, de infraestructura y dotaciones destinados a obtener mejores condiciones en el sistema educativo.

Revista Educación y Cultura



¿Cómo cree Usted que inciden las pruebas censales nacionales e internacionales en la educación pública de Colombia, regidas por estándares básicos e internacionales? ¿Son ellas garantía del derecho a una educación de alto contenido científico, técnico, tecnológico y humanista?

Germán Bula Escobar

Un principio ampliamente aceptado enuncia que en gerencia uno "obtiene lo que mide". El tristemente célebre "body counting" arrojó asesinatos disfrazados de éxitos militares a los que se llamó *falsos positivos*. Se obtuvo exactamente lo que se anunció como variable por medir. Las mediciones educativas en uso -los instrumentos y las herramientas de evaluación- son de baja variedad; evidencian el propósito de estandarizar y por ende la presencia de un paradigma que en últimas es instrucionista a pesar de las protestas de no serlo y de estar abierto al construccionismo y a otros enfoques pedagógicos críticos.

Así, el riesgo de las pruebas censales, que son de baja variedad en tanto y en cuanto sólo son capaces de recoger variables de fácil medición, es que inducen un sesgo en el proceso pedagógico hacia hacerlo funcional a la obtención de éxitos en los exámenes.

En mi sentir, educación es calidad; vale decir que la aceptación más extendida de educación la vincula de hecho y de inmediato a características positivas. Así, la gente habla de alto o bajo nivel de educación para significar un juicio de calidad sobre la persona o conjunto de personas a las que se refiere. Por otra parte la calidad de la educación es un tema de naturaleza divergente en la medida en que viene definida a partir de lo que se tiene por educación, su producción, su función de cara a la sociedad y al individuo, etc. Para quien la educación transmite los conocimientos de la generación an-

terior, la calidad dependerá de cuánto se logra aprender de lo transmitido, asunto estandarizable y medible con tablas rasas. Para quien en el aprender se trata de construir, reflexionar críticamente y crear, la educación y la calidad que le es inherente son un dominio sistémico en el que la incertidumbre, el asombro, el ritmo propio, el amor, la docencia como profesión y no como oficio, ocupan espacio central.

Adquirir competencias y conocimientos en determinadas materias es plausible, por supuesto, y forma parte del propósito educativo en general. Pero si queremos avanzar con paso firme y ambicioso hacia una revolución en la calidad de la educación, el énfasis habrá de ser puesto en la formación integral, en el aprendizaje, en la pedagogía, en el aula, en el cuerpo docente, y en la calidad de la evaluación que éste hace respecto de los avances del estudiantado bajo su cuidado. En este sentido habrá de ponerse más atención a la evaluación llamada "Institucional"; ese "proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes" debe liberarse en términos de autonomía de la escuela, por manera que las maestras y maestros puedan poner en juego todo su profesionalismo, su entrega al aprendizaje y al crecimiento de la persona bajo su cuidado, su amor y su humanismo, y de esa manera permitan aflorar el entusiasmo creativo, el espíritu crítico y autocrítico, el aprendizaje autónomo, la inspiración, el interés por aprender, los valores, etc.

La cuestión cardinal en que se echa de ver el atraso nacional respecto de estos debates es la **creatividad**. Afirmo que el nombre de la educación en el siglo XXI ha de ser **creatividad**, si no queremos seguir a la zaga en todas las funciones de la educación -aún las instrumentales a la producción de bienes y servicios-, por otros cien años de soledad.

CEID

La aplicación de las pruebas externas nacionales e internacionales en la educación pública colombiana, cumple la función de direccionar la educación para responder a la demanda del mercado laboral en la formación y acumulación del capital humano como garantía para producir un conocimiento operativo funcional para "*participar en la guerra de la competitividad económica*" (Jurjo Torres); en este sentido, se trata de adiestrar operarios de servicios en los campos de la técnica, la tecnología, profesionales expertos y polivalentes, que en el marco de la flexibilidad laboral funcionen con eficiencia, eficacia y rentabilidad, como un elemento más en el engranaje de la economía globalizada; esta condición de las pruebas censales como política pública se concreta en las escuelas con la obligatoriedad de implementar los currículos y planes de estudio bajo el enfoque de la educación por competencias que reduce la acción educativa a la adquisición y perfeccionamiento de los desempeños, es decir, del "*saber hacer*"; en el

• DEBATE •



– Alberto Motta –

12

escenario de mercantilización de la vida y de la educación no importa como valor humano el saber ser, el saber pensar, el saber sentir, el saber convivir; de esta manera se arrebatan los derechos de las personas y de los pueblos.

Pero hay otra consecuencia dañina para la educación colombiana: es la reducción de la función de la escuela y de la universidad a preparar ciudadanos y trabajadores competentes en sus desempeños, aquí subyace la ideología de afirmar y ratificar la neutralidad de la educación; ¡qué contradicción! Mientras los tecnócratas expertos que trabajan para el MEN, la banca mundial y los empresarios pregonan a los cuatro vientos la neutralidad de la educación, ellos mismos están asumiendo una posición ideológica y política sobre la educación, una ideología que es embaucadora y que el Estado neoliberal y los capitalistas utilizan como instrumento de dominación social y cultural: *“no piensen, no sientan, no imaginen... es suficiente con el saber hacer”*.

Las evaluaciones externas nacionales e internacionales están cumpliendo la función de direccionar la educación y ambientarla hacia la utilidad e intereses de los empresarios de la educación y del capital internacional; en consecuencia, desconocen la autonomía escolar y fracturan los proyectos educativos institucionales para alinear la escuela con los parámetros de la mercantilización de la educación y el dominio del pensamiento único.

Revista Educación y Cultura



¿La declaración del primer encuentro de la Ministra de Educación, María Fernanda Campo del gobierno de Santos, con Secretarios de Educación, contiene diferencias progresistas para la evaluación de los estudiantes, o representa la continuidad de las políticas de Uribe y su Ministra Cecilia María Vélez que se manifiestan en el Decreto 1290 de 2009?

Germán Bula Escobar

Como sucede con otras piezas normativas, en mi sentir el juicio de valor sobre el Decreto 1290 de 2009 depende más de su aplicación que de su texto. En las respuestas a las preguntas anteriores, encuentro las claves del desencanto con esa regulación. El propósito expuesto del decreto es diferente del propósito en uso. En su aplicación práctica pesa el contexto cultural dictado por el conjunto de la política educativa, a su vez alineada con estilos de liderazgo social y político autoritarios y competitivos. La realidad a la fecha es que el nivel de reprobación es muy alto y ese hecho propone la necesidad de un urgente cambio. Pero ¿qué hay que cambiar? El principal error que debe evitarse es la asignación de responsabilidad a un solo factor, bien sea el modelo de evaluación, las deficiencias docentes o de los planteles, la falta de prioridad pre-

supuestal y cultural de la educación, etc. parecería más sabio aprovechar la coyuntura para profundizar y ampliar el debate sistémico sobre calidad.

La declaración aludida señala: *"Como medida transitoria, emitir un acto administrativo que establezca el mecanismo que deben adelantar las instituciones educativas para que no aumente el nivel de reprobación. A partir del análisis de los sistemas de evaluación institucional y sus resultados, tomar las medidas necesarias para incrementar progresivamente el índice de aprobación de los estudiantes, a través de estrategias de apoyo para el mejoramiento de sus aprendizajes."*

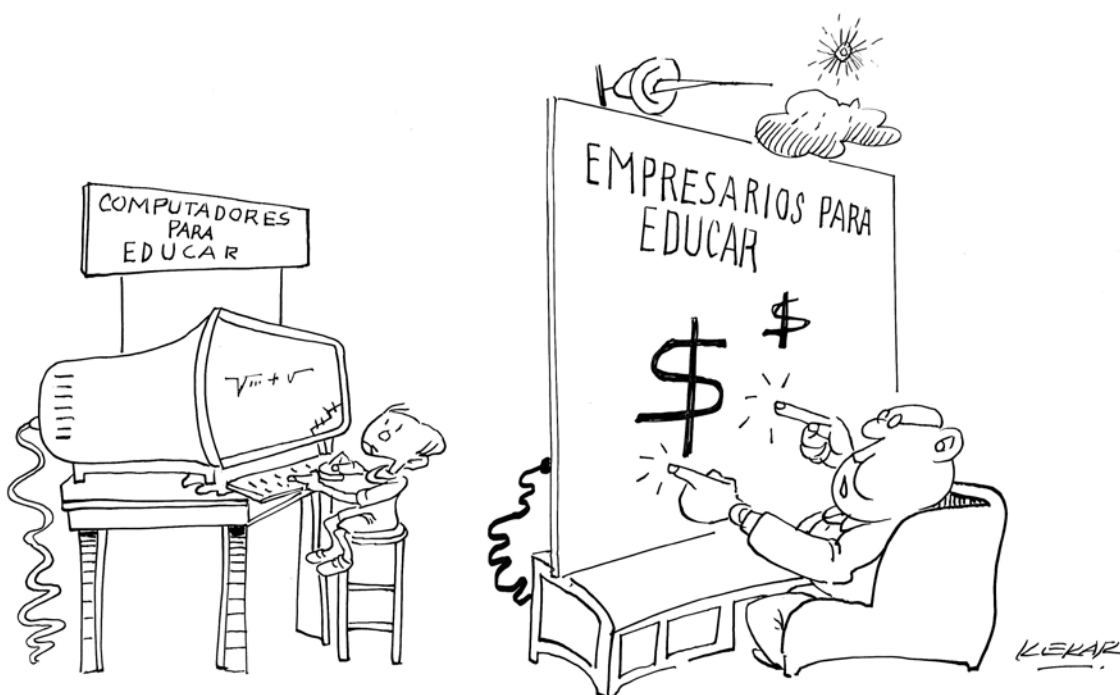
Aquí lo progresista son la *"estrategias de apoyo para el mejoramiento de sus aprendizajes."* Naturalmente que también debe aplaudirse el que se prevean medidas transitorias, pero, insisto, la coyuntura es bocado de cardenal para un gran debate nacional sobre calidad en la educación.

CEID

La Doctora María Fernanda Campo pasa de dirigir la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB) a Ministra de Educación en el actual Gobierno del presidente Santos; la CCB ha sido una entidad que en asocio con el empresariado ha liderado la definición de las políticas educativas en función del desarrollo empresarial económico, su presencia en el MEN es una garantía para la continuación y profundización de las políticas neoliberales en el sector educativo.

La declaración del primer encuentro de la actual Ministra de Educación con los secretarios de educación, mantiene la evaluación de la educación —y por supuesto de los estudiantes— supeditada a las pruebas externas sobre competencias y estándares básicos, como criterio determinante de la calidad de la educación; esta declaración también manifiesta la decisión del Ministerio: *"como medida transitoria, emitir un acto administrativo que establezca el mecanismo que deben adelantar las instituciones educativas para que no aumente el nivel de reprobación"*. El alto porcentaje de reprobación de estudiantes que hoy se presenta en la escuela es tomado por el MEN como una consecuencia de fallas en las estrategias aplicadas por los docentes y de la institución educativa en particular; por eso, la respuesta simplista de expedir un acto administrativo para que no aumente la reprobación, omite los factores fundamentales que intervienen en los procesos de formación integral del estudiante y que desvirtuados por la economía de la educación agenciada desde los gobiernos, hacen de éstos, los principales responsables de la crisis educativa: los factores asociados sesgados a la mercantilización de la educación, la formación de docentes reducida a las competencias y a los desempeños, la financiación de la educación per cápita atendiendo a la demanda, la educación por competencias, las condiciones sociales y culturales excluyentes que fracturan el derecho a la educación estratificando el servicio educativo, entre otros.

La reprobación de estudiantes es consecuencia de la implementación de las políticas sustentadas en el racionalismo económico de los ajustes fiscales que en el sector educativo



• DEBATE •

ha centrado la prioridad del sistema educativo, en la obtención de resultados exitosos sin aumentar la inversión, estrategia que ha conllevado a la aplicación de políticas nefastas para la calidad de la educación siendo una de éstas, entre muchas más, la implementación de la promoción automática que ha contribuido a generar desidia en el estudiantado e incertidumbre y desmotivación en el profesorado.

Revista Educación y Cultura



El gobierno anterior puso en ejecución en los últimos ocho años la política de privatización y de entrega de la educación pública a los particulares a través de las modalidades de concesión, contratación y administración, formalizadas mediante la Ley 1294 de 2009 y su decreto reglamentario 2355 de 2009. ¿Considera Usted que el actual gobierno va a mantener esta política?, o por el contrario, ¿cree Usted que el gobierno de Santos y la Ministra Campo preferirá fortalecer la educación pública prestada por instituciones educativas oficiales, administradas y organizadas por directivos docentes y docentes nombrados por el Estado y sin ningún tipo de intermediación por parte de particulares?

Germán Bula Escobar

No resulta fácil pescar en conciencia ajena. Confío en que el enfoque del gobierno Santos será de fortalecimiento de la educación pública, en la medida en que el conjunto de sus declaraciones, propuestas y proyectos de gobierno vienen siendo trasunto de un enfoque liberal progresista sobre la sociedad y el Estado. La Ministra Campo conoce bien el Estado y el sector privado, así como el esquema de descentralización por colaboración que se expresa en las Cámaras de Comercio. El documento contentivo del compromiso con Secretarías de Educación se enfoca en la educación pública sin rodeo alguno, y refleja confianza en la capacidad del Estado y la sociedad para transformarla y obtener de ella altos niveles de desempeño y bienes públicos para la sociedad.

De otro lado, la definición de calidad del gobierno aplaudida arriba termina haciendo de la educación una actividad *"centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad"*, a la vez que *"competitiva"* y para *"cerrar brechas de inequidad"* (esta última es una expresión inequívoca).

Una lectura desprevenida de esos términos clave permite barruntar que el énfasis se hará en mejorar la educación pública, fortalecerla y elevar su condición social, política y presupuestal, pero que al mismo tiempo no se ahorrarán esfuerzos para promover la participación de toda la sociedad. Las consultas de nivel regional y el plan de *"desarrollar conjuntamente con las entidades territoriales estrategias para el uso del*

tiempo libre, acciones extracurriculares, jornada complementaria y jornada extendida, con participación de otros actores y sectores", irán dando perfiles concretos a esa participación.

CEID

En materia de privatización de la educación, el gobierno de Santos y la ministra Campo, mantienen el continuismo de la política educativa. El anterior gobierno puso en práctica, en forma creciente, la entrega de la educación pública para ser prestada por el sector privado a través de subsidios, contratación, administración y concesiones. En el gobierno de Uribe, entre el año 2002 y el 2009, los subsidios de estudiantes matriculados en establecimientos educativos privados y pagados con recursos oficiales se multiplicó por tres, al pasar de 225.908 a 686.908 cupos; a su vez, la contratación a través de concesiones, que en el 2002 era casi inexistente, pasó a 434.000 cupos en el 2009. Como se ve, el gobierno anterior le dio mayor prioridad al crecimiento de la matrícula y de los cupos entregados al sector privado en subsidios y concesiones, en claro y abierto detrimento de la educación pública. Luego de la implementación en la práctica, vino la reglamentación: al final de su periodo, el anterior gobierno expidió la ley 1294 de 2009 y su decreto reglamentario 2355 de 2009.

Así, el actual gobierno cuenta con los elementos jurídicos para agudizar la política de privatización a través de concesiones, contratación y administración de la educación por particulares. Estamos ante un gobierno que en materia de educación se encargará de incrementar la cobertura de estudiantes en instituciones educativas regidas por particulares que se lucrarán con el jugoso presupuesto destinado a las concesiones. Hasta el momento, el actual gobierno no ha mostrado interés alguno en fortalecer la red pública educativa, creando infraestructura que sea financiada con recursos públicos y administrada con personal y docentes nombrados por el Estado.

Además, lo anunciado hasta el momento es una muestra de cómo este gobierno se encargará de apresurar el funcionamiento del capitalismo académico, es decir la empresa académica que obtiene su lucro por la *"prestación de servicios"*. *"Cerrar brechas"* es el sofisma que se está promoviendo para justificar que las nuevas inversiones en infraestructura, en construcciones escolares, en planes de mejoramiento, en acompañamiento, en extensión de las jornadas y en incorporación e innovación con las tecnologías de la información y la comunicación, sean entregadas a empresas académicas de carácter privado a través de las modalidades de concesiones en unos casos y de asesorías en otros. Se generan estrategias de mercado para abrir posibilidades y portafolios de negocios para empresas académicas en este tipo de mercado, en el cual, la asesoría y lo académico se tornan una mercancía que se vende al mejor postor, que en este caso, es el Estado a través de las entidades territoriales.

Desde los Estados Unidos, una autocrítica respecto a la política educativa: *Por qué cambié de opinión*

Diane Ravitch¹



Diane Ravitch trabajó como Asistente de Educación en el gobierno de George H. W. Bush en Estados Unidos desde 1991. Le tocó el auge de la política educativa neoliberal: evaluaciones institucionales, evaluaciones de los profesores, entrega de las instituciones a la educación privada, currículo restringido a matemáticas y lengua materna. Su propósito consiste en responsabilizar a los docentes de los desastres de la educación. En esta confesión, Diane Ravitch se hace una autocrítica y demuestra las consecuencias desastrosas que esta política ha significado para la educación estadounidense. Educación y Cultura publica este artículo con el propósito de develar las graves consecuencias que se vienen sobre la educación colombiana sometida a las mismas políticas neoliberales que están fracasando en el país del Norte y prevenir sobre los objetivos de las evaluaciones dirigidas contra los educadores.

José Fernando Ocampo

En el mundo entero la educación es uno de los problemas centrales de los estados. Según el contexto nacional concreto, uno u otro factor determinan el sentido que cada

país les da a sus reformas en el sector. Entre los principales elementos que determinan esa "dirección", aparecen asuntos como la gratuidad, la eficiencia, la mirada clasista sobre

¹ Educación y Cultura agradece a Le Monde Diplomatique la autorización para publicar este artículo. Publicado en Le Monde Diplomatique Ed. no 94. Octubre de 2010. <http://www.eldiplo.info/>

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

lo que *"debe"* ser la educación, las relaciones del tema con el costo de la vivienda, la importancia del pensamiento empresarial y por tanto la confortación de los planes educativos frente al mercado. Y en medio de este cumulo de motivaciones y "razones", los docentes son apenas una pieza del engranaje.

Cuando en 1991 entré como asistente del Secretario de Estado de Educación, Lamar Alexander, del Gobierno de George H.W Bush, no tenía ideas firmes sobre el tema de la libre *"elección"* en materia de educación ni sobre la responsabilidad de los docentes. Y cuando dos años más tarde dejé el gobierno, defendía el principio de la remuneración al mérito: estimaba que los docentes cuyos alumnos obtenían mejores notas debían ser mejor pagados que los otros; sostenían también que las pruebas de evaluación debían ser generalizadas y que me parecían útiles para determinar con precisión qué escuelas tenían necesidad de una ayuda suplementaria, por eso aplaudí con ganas cuando, en 2001, el congreso votó un texto en ese sentido, la ley No Child Left Behind (NCLB, ningún niño dejado atrás), y, otra vez, cuando en 2002 el presidente George W. Bush firmó su entrada en vigencia.

Hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambie de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos.

La ley NCLB exige que cada estado evalúe la capacidad de lectura y de cálculo de todos los alumnos, desde el equivalente a segundo año. Los resultados se adjudican según distintos criterios: uno identifica el origen étnico, otro la lengua materna, el tercero la presencia de una eventual discapacidad, y un ultimo los alumnos provenientes de hogares modestos. Los miembros de cada uno de estos grupos deben aprobar el ciento por ciento de las pruebas antes de 2014. Si en una escuela un grupo no demuestra progresos constantes hacia ese objetivo, el establecimiento se ve sometido a sanciones cuya severidad va en aumento. El primer año, la escuela recibe una advertencia. Después, a todos los alumnos (incluso a los que tiene buenas notas) se les ofrece la posibilidad de cambiar de establecimiento. El tercer año, los alumnos más pobres gozan de los recursos suplementarios gratuitos. Si la escuela no logra alcanzar sus objetivos en un periodo de cinco años, se expone a privatización, a ser



– Alberto Motta –



– Alberto Motta –

17

convertida en Charter School, a una reestructuración completa a o simplemente a l cierre. En ese caso, los empleados pueden ser despedidos. Así, actualmente se ha identificado cerca de un tercio de las escuelas públicas del país (más de 30.000) que no cumplen con los “progresos anuales satisfactorios”.

Punto crucial: la ley NCLB dejó que los estados definieran sus propios modos de evaluación, lo cual condujo a varios de ellos a bajar su nivel de exigencia de modo, que los alumnos alcanzaran más fácilmente sus objetivos. En consecuencia, la mejoría del nivel escolar proclamado localmente no siempre se traduce en las pruebas federales.

El Congreso obliga a las escuelas a someter aleatoriamente algunos de sus alumnos al National Assessment of Educational Progress (NAEP), para contrastar sus resultados con los suministrados por los estados. Así, en Texas, donde se habla de un verdadero milagro pedagógico, las notas en lectura están estancadas desde hace 10 años. Del mismo modo, Tennessee calculaba en un 90 por ciento la cantidad de alumnos que habían alcanzado los objetivos de 2007, mientras la estimación del NAEP – 26 por ciento- resulto menos halagüeña.

Millones de dólares fueron gastados para poner a punto – y después llevar a cabo- las baterías de pruebas necesarias para estos diferentes sistemas de evaluación. En muchas escuelas, la enseñanza común se interrumpe varios meses antes de la fecha de los exámenes, con el propósito de dar lugar a la preparación intensiva que se le dedica a estos últimos. Muchos especialistas han determinado que tal trabajo no beneficia a los niños, que aprenden más a dominar las pruebas que las materias correspondientes. Cuando deben rendir una prueba para la cual no fueron preparados, los resultados se resisten.

A pesar del tiempo y el dinero invertidos, los puntajes en la NAEP a penas aumentaron. A veces, simplemente se estancaron. En matemáticas, los progresos eran incluso más importantes antes de la adopción de la ley NCLB. En lectura, el nivel parece haber mejorado para el equivalente de cuarto grado. Para el equivalente de segundo año, el puntaje de 2009 es el mismo de 1998.

Pero el problema principal no procede de los propios resultados o de la manera como los estados y las ciudades manipulan las pruebas. La verdadera “víctima” de este encarnizamiento es la calidad de la enseñanza. La lectura y el

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

cálculo se volvieron prioritarios; los docentes, conscientes de que estas dos materias deciden el futuro de su escuela y por tanto de su empleo, descuidan las otras. Historia, literatura, geografía, ciencias, arte, lenguas extranjeras y educación cívica son relegadas al rango de materias secundarias.

Libre elección

Desde hace unos 15 años, en la imaginación de fundaciones poderosas y de opulentos representantes del sector patronal ha prendido otra idea: la libre elección, que se materializa en especial en las charter schools, idea que surge a fines de los años 1980. Estos establecimientos forman desde entonces un vasto movimiento, que reúnen a 1,5 millones de alumnos y más 5.000 escuelas. Financiadas con el dinero público, pero administradas como instituciones privadas, pueden sustraerse a la mayoría de las reglamentaciones vigentes en el sistema público. Así, más del 95 por ciento de entre ellas se niegan a contratar a docentes sindicados. Cuando la administración del Estado de Nueva York quiso auditar las charter schools que había autorizado, estas últimas fueron a la justicia para impedirlo: el estado debía tenerles confianza y dejarles cumplir a ellas mismas esta auditoría.

El nivel de estas escuelas es muy desigual. Algunas son excelentes; otras, catastróficas. La mayoría se sitúa entre las dos. La única evaluación de alcance nacional fue realizada por Margaret Raymond, economista en la Universidad de Stanford. A pesar de estar financiada por la Walton Family Foundation y de ser acérrima partidaria de las charter schools, Raymond revela que únicamente el 17 por ciento de estos establecimientos exhibe un nivel superior al de una escuela pública comparable. El 83 restante obtiene resultados similares o menores. En los exámenes del NAEP, en lectura y matemáticas, los niños que frecuentan las charter schools, obtiene el mismo puntaje que los otros, se trate de negros, hispánicos, pobres o alumnos que viven en las grandes ciudades. No obstante, el modelo se presenta como remedio mágico para todos los problemas del sistema educativo estadounidense. Para la derecha, por supuesto, pero también para gran cantidad de demócratas. Estos últimos formaron un grupo de presión: los Democrats for Education Reform (los Demócratas para la Reforma de la Educación).

Considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos

Algunos *charter schools* están dirigidos por intereses privados; otras por asociaciones sin ánimo de lucro. Su modelo de funcionamiento descansa sobre un fuerte índice de

renovación del personal, pues los docentes deben trabajar intensamente (a veces 60 o 70 horas por semana) y dejar su teléfono celular prendido para que los alumnos puedan encontrarlos en cualquier momento. La ausencia de sindicatos facilita tales condiciones de trabajo, y es impensable que se puedan extender ese funcionamiento a todo el país, aunque solo fuera por que impide a los docentes ocuparse de su familia...

Cuando los medios de comunicación se interesan en el tema, se atienen con mucha frecuencia a establecimientos excepcionales. Intencionalmente o no, dan entonces la imagen de verdaderos "paraísos" poblados de docentes jóvenes y dinámicos, y de alumnos en uniforme de maneras impecables y capaces todos de entrar a la universidad. Pero estos informes descuidan factores determinantes. Para empezar los establecimientos de buen nivel seleccionan a sus alumnos por sorteo y por eso están seguros de atraer a los padres más motivados, más comprometidos con la escolaridad de sus hijos. Además aceptan menos alumnos de lengua materna extranjera, discapacitados o sin domicilio fijo, lo que les da una ventaja en relación a las escuelas públicas. Por último, tienen derecho de mandar de vuelta a la escuela pública al elemento que "desentona".

Cuando el movimiento a favor de las charter schools estuvo en su apogeo, a fines de los 80, tenía la seguridad de que esos establecimientos serían fundados y animados por docentes valientes y desinteresados; que saldrían al encuentro de los alumnos con mayores dificultades. Libres para innovar, podrían aprender a ayudar mejor a esos alumnos y favorecerían a toda la comunidad por los conocimientos adquiridos cuando se reintegran al sistema público. En algunas ciudades, las charter schools tratan incluso de empujar a aquellas a la quiebra. En Harlem, los establecimientos públicos deben lanzar campañas de comunicación a los padres. El presupuesto de 500 dólares (o menos) que consagran a folletos y prospectos promocionales dan una pobre impresión al lado de los 325.000 dólares ofrecidos por el poderoso grupo que trata de echarlos del sector. En todas partes, el apoyo de patrocinadores poderosos (dirigentes de hedge-funds, Walton Family Foundation, Eli y Edythe Broad Foundation, etcétera) favorece la multiplicación de las charter schools.

En enero de 2009, cuando la administración de Barack Obama llegó al poder, yo estaba persuadida de que anularía la ley NCLB y volvería a partir de bases sanas. Se produjo lo contrario: abrazó las ideas y las opciones más peligrosas de la era de George W. Bush. Bautizado *Race to the Top* (carrera hacia la meta), su programa tentó con subvenciones de 4.300 millones de dólares a los estados que estaban hasta el cuello con la crisis económica. Para obtener ese beneficio, estos

– Alberto Motta –



19

últimos deben suprimir todo límite legal a la implantación de las charter schools. Deben también aceptar la elaboración de una base de datos que permita evaluar a los docentes según los resultados obtenidos por sus alumnos según las pruebas, y comprometerse a “transformar” o “redinamizar” los establecimientos cuyos resultados son poco satisfactorios. Así la expansión de las charter schools viene a realizar el viejo sueño de los businessmen de la educación y de los partidarios del mercado libre, que aspiran a dismantelar el sistema público. Ahora es bien absurdo evaluar a los docentes según los resultados de los alumnos, pues esos resultados dependen por supuesto de lo que sucede en clase, pero también de factores exteriores tales como los recursos, la motivación de los alumnos y el apoyo que aporten los padres. Sin embargo, solo los docentes son considerados “responsables”. En cuanto a “transformar” las escuelas en dificultades, se trata de un eufemismo destinado a encubrir el mismo tipo de medidas que las impuestas por la ley NCLB. Si los resultados no mejoran rápidamente, los establecimientos son transferidos al estado respectivo, cerrados, privatizados o transformados en charter schools. Cuando las autoridades del Estado de Rhode Island

anunciaron su intención de despedir al personal docente del único liceo de la ciudad de Central Falls, su decisión fue aplaudida por el secretario de estado en Educación Arna Duncan, y por el propio presidente demócrata. El personal fue recontratado recientemente, con la condición de aceptar hacer jornadas más largas y de darles más ayuda personalizada a los alumnos.

El acento puesto por la administración Obama en la evaluación empujó a los estados a modificar su legislación en la esperanza de obtener los fondos federales de los que tiene enorme necesidad. Florida acaba de votar una ley que prohíbe el reclutamiento de docentes debutantes, somete la mitad de su salario a los resultados de sus alumnos, suprime los presupuestos dedicados a la formación continua y financia la evaluación de los alumnos con el 5 por ciento del presupuesto de cada sector escolar. Padres y docentes unieron sus fuerzas y lograron convencer al Gobernador Charlie Crist de que no firmara la ley, lo que probablemente puso fin a su carrera en el partido Republicano. Pero medidas parecidas son tomadas por todas partes en el país.

• **TEMA CENTRAL** - Política pública en educación:
¿De Uribe a Santos? •

Las políticas educativas de la década y los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos

Víctor Gaona¹ y Luis Grubert²

– Alberto Motta –



20

Mientras a la administración de Andrés Pastrana le correspondió el diseño del modelo neoliberal y la aprobación de la reforma, a la administración del presidente Álvaro Uribe, le correspondió su implementación e instrumentación³ y, el doctor Santos, consecuentemente, proseguirá la "Revolución Educativa". Basta tomar como referencia el programa del sector educativo denominado: "Calidad de la educación el camino para la prosperidad", el cual manifiesta la profundización de la política aplicada durante los últimos años.

"Grandes han sido las dificultades, que el sistema educativo oficial colombiano ha debido afrontar durante la primera década del siglo XXI"⁴, también llamado "Siglo del conocimiento", donde el gobierno Uribe impuso su impronta con la mal llamada "Revolución Educativa", con la que desató una aguda y profunda crisis en la educación pública colombiana. Las políticas educativas se manifiestan con varias facetas y un conjunto inmenso de estrategias y procedimientos que de manera velada se ponen en marcha para justificarlas⁵ y con-

1 Secretario ejecutivo CEID FECODE. Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com.

2 Secretario de Asuntos Educativos Pedagógicos y Científicos de FECODE. Correo electrónico: luisgrubert@yahoo.es.

3 Luis Jaime Pañeros Jiménez. Una mirada a las cifras, de la Educación en Colombia 2002-2009. Pág. 33.

4 Ibid. pág. 33.

5 CEID FECODE, (2010) Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, Bogotá, D.C. Pág. 3.

vertirlas en una práctica institucional, mediante la toma de decisiones y realizaciones concretas. Ese enorme espectro de estrategias tiene muchas cosas en común, y pueden ser agrupadas en cinco grandes grupos⁶: Adelgazamiento del Estado; la privatización de la educación; la mercantilización; evaluaciones estandarizadas; y, la desprofesionalización docente, estos se convierten en hechos programáticos de la política educativa, y en una síntesis de la política neoliberal que asume a la educación como un servicio y no como un derecho.

El análisis de la educación requiere de un pormenorizado esfuerzo, porque estas políticas han conducido a las escuelas a acumular enormes dificultades y problemáticas que las tienen al borde del colapso, en una estrategia para debilitarlas y desprestigiarlas, a través de las pruebas masivas y estandarizadas para declarar, su inviabilidad utilizando las nuevas funciones del ICFES. *“La política educativa no se puede entender simplemente como la acción del Estado o como un procedimiento técnico de los gobernantes que se origina en el poder del Estado. Es necesario también, analizar los fundamentos, las fuentes ideológicas, las decisiones políticas de las que se nutre y el contexto socio histórico al que pertenecen”*⁷.

En ese marco es posible comprender que la aplicación de una política correspondiente con un modelo económico, es el principal responsable de la caótica situación que viven las escuelas, y la educación pública en general y no los maestros, a quienes se les quiere culpar de todos los males y padecimientos de la educación pública, como los resultados de las pruebas masivas y los conflictos de convivencia, desconociendo, que estas situaciones son el *“producto de lógicas depredadoras y de descomposición social que el capitalismo está generando en todas las esquinas del planeta”*⁸. Sólo así es posible comprender lo ocurrido a la educación pública durante los últimos ocho años del gobierno de Álvaro Uribe y lo que continuará durante los próximos años del periodo Santos, en el marco de “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”⁹.

La “Revolución Educativa”

Las principales características, de la política del presidente Álvaro Uribe en el periodo 2002 -2010 se pueden analizar y sintetizar como se anota a continuación. Desde el año 2002 se inició en el país el “proceso de reorganización del sector educativo” que tenía, entre otros propósitos:

- ❖ *“Reducir la desarticulación de la oferta educativa, que según informe del ministerio de educación, dificultaba la transición de los estudiantes entre niveles educativos, especialmente en zonas rurales, es así como se crea una nueva figura denominada “institución educativa” que, por lo general, presentaba dos características: i) ofrecer todos los grados, desde cero hasta undécimo grado; y, ii) estar conformada por varias sedes, en su mayoría, distantes entre sí, o, sin ningún sentido de identidad entre ellas.*
- ❖ *Reducir el tamaño del sistema educativo público que para ese momento era de 45.000 establecimientos educativos”*¹⁰.
- ❖ Disminución de las plantas docentes, incluidos orientadores escolares, profesores de artes, educación física, inglés y tecnología en la básica primaria, congelamiento de las plantas de supervisores y jefes de núcleo.

Como consecuencia de esta política entre 2002 y 2008, se redujo el número de establecimientos educativos en más de 26000 en la zona rural y en más de 3000 en las urbanas¹¹, lo que significó el cierre de escuelas que habían sido construidas, en su mayoría, por las comunidades educativas; esto conllevó al desplazamientos de niños y jóvenes a lugares distantes de su vivienda, originándose nuevas problemáticas como: El transporte de estudiantes, la contratación, la deserción escolar, grandes desplazamientos, falta de maestros dada la dificultad para laborar en estos sectores, abandono de las instituciones educativas por parte del nivel central entre otras. Factores que inciden en la formación integral de los estudiantes. Es evidente que esta política, de reducción del número de unidades no significó una mayor eficiencia en la administración del servicio, ni mucho menos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el contrario profundizó la crisis en lo pedagógico y lo financiero en las instituciones educativas, haciendo imposible el actuar pedagógico de los rectores, profesores, trayendo graves consecuencias en los procesos educativos de los estudiantes, sobre todo del sector rural.

El mayor atentado contra la educación pública, del gobierno con esa política fue la racionalización del *“gasto”* a través de la reducción de la inversión de los recursos para la educación. Pero al mismo tiempo se llevo a cabo la reorganización de las plantas de personal de docentes y administrativos de las instituciones educativas, como elemento central

6 *Ibid. Pág. 3.*

7 *CEID FECODE, Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, 2010. Pág. 3.*

8 *Ibid. Pág. 4.*

9 *Programa de Gobierno para el sector Educativo, del Gobierno del doctor Juan Manuel Santos.*

10 *Luis Jaime Pañeros Jiménez. Una mirada a las cifras, de la Educación en Colombia 2002-2009. Pág. 6.*

11 *Luis Jaime Pañeros Jiménez. Una mirada a las cifras, de la Educación en Colombia 2002-2009. Pág. 6.*

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

para la reducción de los “costos”, de la educación, para esto se expidió el Decreto 3020 del 2002, que fija las relaciones técnicas, alumno/docente, tamaño del grupo, y el Decreto 1850 que modifica las condiciones laborales de los docentes, y que debe ser cumplido estrictamente por las entidades territoriales. Adicionalmente, se introdujo el concepto de “entidad territorial certificada”, con el fin de descargar en los municipios, la problemática creada con la disminución de recursos para el sector. De esta manera en el año 2005 había 42 municipios certificados, en el 2009, 56,¹² y en el 2010 pasan de 90.

La privatización de la educación

A partir de los antecedentes del Acto Legislativo 01 del 2001, y la Ley 715 y sus decretos reglamentarios, el propósito fundamental de la vertiente neoinstitucional del neoliberalismo, es corporizar el Estado, privatizar la función pública y mercantilizar a la educación, tarea que cumplieron al pie de la letra la política educativa de la “Revolución educativa” y del “Estado comunitario”¹³ bajo la dirección de Cecilia María Vélez, quien hoy presta sus servicios en la Universidad de Harvard, como justo premio al avance eficiente y estricto en la aplicación de dichas políticas.

22

El gobierno realizó un nuevo recorte a las transferencias, mediante el acto legislativo 04 de 2007, del que, además, nacieron la Ley 1176 de 2007, la Ley 1294 y el Decreto 2355 de 2009. Toda esta normatividad permite concebir la educación como un bien transable y utiliza la noción de “servicio público”, como estrategia que hace que la atención de la educación sea una mercancía denominada: “prestación del servicio”. La primera mitad del periodo Uribe Vélez, estuvo marcada por la contratación de la prestación del servicio educativo mediante la figura de “subsidios a la oferta”, que se fue generalizando, con los colegios privados y en los colegios públicos. Además, con los colegios en concesión, impulsados en Bogotá por el alcalde Enrique Peñalosa, quien construyó colegios con recursos del Estado y los entregó a instituciones educativas u organismos privados para que los administraran. Más de 25.000 alumnos, el 3% del total de la matrícula del sistema público de educación en Bogotá, ingresaron a 25 colegios concesionados. Por cada alumno el gobierno pagaba una suma aproximada de \$ 1'140.000 por la jornada completa de un año¹⁴.

Este sistema fue frenado por la alcaldía de Luís Eduardo Garzón, sin embargo, esto no impidió que la ministra Cecilia

12 *Ibíd.* Pág. 8.

13 *CEID FECODE, (2010) Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, Pág. 63.*

14 *El Espectador 7 de noviembre de 2010 Pág. 18.*

– Alberto Motta –





María Vélez, emprendiera la segunda generación de colegios en concesión a través de la creación de “incentivos” en las regiones para que se construyan mega colegios y se entreguen en concesión al sector privado, como de hecho está ocurriendo en este momento en numerosas ciudades del país donde se proyectan 84 instituciones, siguiendo, por supuesto, las orientaciones del Banco Mundial, que señala: “*los colegios en concesión, como medio para transferir la administración de la educación pública hacia instituciones privadas, son una respuesta innovadora para mejorar las condiciones de aprendizaje en las zonas urbanas*”¹⁵.

Como lo señala este organismo, *los megacolegios entregados en concesión son aparentemente ideas atractivas que los gobiernos locales ofrecen a las comunidades educativas*¹⁶, de esta manera obtienen su aval con promesas de hacer instituciones de alta calidad, promoviendo ilusiones que en su implementación no se pueden llevar a cabo, porque se trata de un negocio que debe dar ganancias, por lo tanto los márgenes de rentabilidad no permitirán cumplir con todas las promesas ofrecidas. Estos megacolegios se volverán una promesa politiquera, donde los gobernantes locales harán de la educación un negocio con socios o amigos de los mandatarios. Esta política tiene una intención central disimulada que consiste en: debilitar la educación pública poniéndola a competir en inferioridad de condiciones profundamente desiguales e injustas,¹⁷ con el sector en concesión, como lo demuestran los análisis de los resultados de las pruebas masivas que hacen los organismos multilaterales, la prensa y demás sectores de opinión.

El debate fundamental no es sobre los megacolegios y sus bondades técnicas arquitectónicas y pedagógicas, sino sobre el significado aniquilador que tienen las concesiones para la educación pública. En estos procesos el gobierno hace tres cosas: Construir las plantas físicas de los megacolegios con los recursos del erario público; garantizar una excelente cobertura que dejará grandes ganancias; y, facilitar la base presupuestal para garantizar el éxito del negocio¹⁸. El gobierno de Uribe no ofreció una red de educación más amplia y en su lugar, incentivó la red privada y la intermediación. La intermediación y tercerización han sido estrategias utilizadas para camuflar los procesos de privatización de la educación pública siendo ésta una de las banderas del gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

15 *Ibíd.* Pág. 18.

16 *CEID FECODE, (2010) Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, Pág. 72-73.*

17 *Ibíd.* pág. 72-73

18 *CEID FECODE, Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, 2010. Pág. 72-73-74.*

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

Vías utilizadas para la privatización de la educación en Colombia

Adaptación del marco jurídico que garantice la legalidad del proceso

“La Ley 715 del 2001 y la Ley 1176 de 2007, aseguraron la financiación de la educación dada con arreglo a la demanda. De este modo, las concesiones se hacen sobre la base de que los contratistas de la concesión recibirán recursos para la atención del “servicio educativo” según la población atendida.

Decreto 4313 de diciembre 21 de 2004: reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas. Delega en ellas, la posibilidad de aplicar la privatización con el poder que les otorgan para contratar.

Decreto 2700 de 2004: implementa las certificaciones de los municipios cuya población es menor de 100.000 habitantes.

Decreto 2085 de 2005: Modifica parcialmente el artículo 2º del decreto 4313 de 2004, referente a la capacidad para contratar la prestación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas.

Acto Legislativo 04 de 2007: Prorroga las modificaciones introducidas en el régimen de transferencias.

Ley 1176 de 2007: Es reglamentario del AL 04 de 2007 y mantiene la vigencia de la ley 715 del 2001.

Decreto 2355 de junio 24 de 2009: Reglamenta la contratación del “servicio público” educativo, por parte de las entidades territoriales certificadas, a través de las siguientes modalidades:

- Entrega de la educación pública al sector privado en concesión del servicio educativo, con aporte de infraestructura física y dotación con recursos públicos.
- Contratación de la prestación del servicio educativo por un año lectivo, para determinado número de estudiantes, bajo la conformación de un banco de oferentes.
- Administración del servicio educativo con las iglesias y confesiones religiosas, donde la entidad territorial podrá aportar la infraestructura.

Directiva ministerial numero 24 de noviembre 18 de 2009: define orientaciones de carácter administrativo y técnico para asegurar la viabilidad jurídica y el respectivo estudio de insu-





ciencia, que garantice la entrega de la educación a empresas de carácter privado¹⁹.

La Certificación de los Municipios

La entrega de la educación a los municipios para su administración, es una forma encubierta de avanzar en los procesos de privatización. La realidad es que se trata de una falsa autonomía y descentralización, se reduce a un procedimiento técnico de trasladar directamente responsabilidades a las entidades territoriales, y por medio de ellas, a las comunidades educativas²⁰.

La certificación de municipios se convierte en una manera de buscar la cofinanciación de la educación, o la participación directa de los padres de familia, los municipios y las instituciones en la búsqueda de los recursos financieros que se requieren para la oferta educativa y el saneamiento económico de las instituciones. *“Esta forma de financiar la educación de acuerdo a la capacidad de pago de los padres es exclusivamente de carácter privado y por ende, es la negación de lo público”*²¹.

Las concesiones, la administración, la contratación y los convenios

*“En cualquiera de estas modalidades se rompe la separación entre lo público y lo privado, porque a través de ellas, lo privado asume el espacio, el rol y las funciones de lo público. Se crean procesos en los cuales, lo privado ejerce su acción en el escenario de lo público, pero lo privado coopta la mayor parte del espacio que le corresponde a la esfera de lo público, con el agravante que lo privado se patrocina y financia con el erario público. La educación se vuelve una mercancía porque es ofertada por el sector privado y comprada por el Estado, de esta manera, los recursos públicos se convierten en factor de la tasa de ganancia y acumulación de riqueza del sector privado. El estado mismo entra en un proceso paulatino de privatización, de este modo se legaliza el negocio de intermediación y tercerización”*²².

La mercantilización de la educación y el Plan de estudios en las instituciones educativas

La mercantilización de la educación actúa directamente en la identidad pedagógica y la elaboración del plan de estudios de la institución, sobre: sus contenidos, su actuar

19 CEID FECODE, (2010) *Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente*, Bogotá, D.C. Pág. 64-65

20 *Ibíd.* Pág. 69.

21 *Ibíd.* Pág. 68.

22 *Ibíd.* Pág. 68.

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

cotidiano, las metodologías, las acciones de formación de los estudiantes, mediante un nuevo discurso y un lenguaje coactivo sobre el capital humano, la competitividad, los estándares curriculares, las competencias, la acreditación de calidad, la certificación, las evaluaciones externas y masivas, la introducción de modelos empresariales para su organización, la productividad y la introducción del control ideológico en las instituciones a través del modelo estándar de control interno "MECI".

Así se obliga a las instituciones a adoptar otras formas de organización y dirección con otros referentes frente a la formación de los estudiantes, la enseñanza, las discusiones pedagógicas, que de manera fundamental modifican los planes de estudio con estos criterios claramente emparentados con las nuevas modalidades de funcionamiento del capital, las exigencias del mundo del trabajo tercerizado, flexibilizado y precarizado, teniendo como escenario la voraz economía del libre comercio. Además, preparando las condiciones en la escuela para la aplicación del Tratado de Libre Comercio –TLC– con los Estados Unidos, bandera del presidente Álvaro Uribe Vélez.

Articulación, acreditación, evaluaciones externas y certificación de instituciones educativas

Programas desarrollados en el gobierno anterior como: La articulación de la educación media con la superior, la acreditación de la calidad, las evaluaciones externas y masivas y la certificación de las instituciones educativas, aparentemente por sí solas, no dan cuenta de intenciones privatizadoras, ni objetivos hacia el mercado y pareciera que no las une nada, porque en su aplicación actúan sobre espacios académicos de las instituciones educativas totalmente diferentes; sin embargo, el uso, la direccionalidad, la modalidad, su intención en su aplicación, nos conduce a señalar que existen nexos que no son otros que la mercantilización y la privatización como otra estrategia encubierta²³.

Por ejemplo, ¿cómo se van a utilizar los resultados de las evaluaciones externas y nacionales, la no certificación de calidad de las instituciones, como se explica la reforma al ICFES, al colocarle como una de sus funciones, hacer el listado del mercado de la educación y su clasificación, la declaratoria de viabilidad e insuficiencia de las instituciones, la articulación de la educación media con universidades privadas y no con la universidad pública para avanzar en los procesos de formación técnica, científica y tecnológica. Esto nos demuestra que lo que prevalece, que el hilo conductor de estos programas es fortalecer la privatización y el mercado privado de oferta educativa.

Las evaluaciones estandarizadas

El gobierno de la "Revolución Educativa", insistió en utilizar como único instrumento de evaluación de la calidad, los resultados de las pruebas estandarizadas, en ese propósito, avanzó en la creación de un "Sistema de evaluación" basado en los resultados y en la evaluación, tomándola como único elemento de valoración, desconociendo que ésta hace parte de un proceso educativo con un campo teórico plural, complejo y amplio.

La teoría del "Estado comunitario", quiso imponer un pensamiento único y hegemónico en el país, tomando como concepción el culto a la personalidad, encarnada en un mensaje mesiánico mediático, representado en el doctor Álvaro Uribe Vélez, como único ser que podría solucionar la crisis por la cual atraviesa el país. Se impusieron los estándares y las competencias en los currículos escolares, desconociendo que este es un país de regiones y privando de esta manera a los estudiantes colombianos del acceso a los conocimientos más avanzados y reduciendo el saber a: "saber en contexto", homogenizando e instrumentando las instituciones educativas.

Las evaluaciones estandarizadas son otra estrategia para desprestigiar a la educación pública, porque en su elaboración y aplicación no tienen en cuenta las diferencias regionales, mucho menos, las características individuales de los estudiantes, quienes en su mayoría, provienen de contextos desfavorecidos social y económicamente. Estas pruebas lo que propician es el desarrollo de habilidades y destrezas para resolver preguntas en el menor tiempo posible y con determinadas características, mas no desarrollan el pensamiento, mucho menos, dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y de sus transformaciones y formación integral.

El Decreto 1290 de 2009 es otro de los aportes del gobierno de la "Revolución Educativa", a la privatización de la educación, a la aplicación de los estándares y competencias, al fortalecimiento, aplicación y legalización de pruebas estandarizadas, como lo demuestra el artículo primero. Esta política desconoce y profundiza el desconocimiento del MEN y de las secretarías de educación del compromiso y la capacidad del magisterio para participar en la formulación e implementación de la política educativa. Centra la atención en los resultados, desconociendo los procesos académicos, administrativos y organizacionales propios de la dinámica escolar.

26

23 CEID FECODE, *Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente*, 2010. Pág. 71.

La desprofesionalización docente

Este es un periodo que se caracteriza por el exilio de la pedagogía, el abandono del estudio, la investigación y la producción académica, el desconocimiento del saber pedagógico del maestro y su práctica pedagógica. El fortalecimiento y afianzamiento del Decreto Ley 1278 del 2002, es una de las herramientas que utilizó el MEN, en cabeza de Cecilia María Vélez, para seguir desprofesionalizando la carrera docente, desestabilizar a los educadores, flexibilizarlos laboralmente, profundizar el ajuste fiscal e impedir el ascenso en el escalafón con la expedición del Decreto 2715 de 21 de julio de 2009, que reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. La reiterada negativa del gobierno a negociar la expedición de un nuevo estatuto de la profesión docente con la Federación Colombiana de Educadores, fue otra de las estrategias que el gobierno utilizó para desconocer a la organización sindical y evidenciar el desprecio por la profesión docente y el saber pedagógico, negando la educación como un proceso dinámico en el que intervienen muchas variables, e imponiendo los resultados de las pruebas masivas, como único instrumento para medir la calidad de la educación.

La educación de calidad, el camino para la prosperidad²⁴

De esta manera bautizaron la política educativa para el periodo 2010-2014, el presidente de la República, doctor Juan Manuel Santos y la Ministra de Educación Nacional, ex presidenta de la Cámara de Comercio de Bogotá y quien representó a los empresarios, experta en negocios y en concesiones para el sector privado. En el marco de la prosperidad democrática, el presidente Santos, lanzó los "Acuerdos por la calidad de la educación", que de manera demagógica fueron firmados por algunos sectores, entre ellos, los empresarios de la educación. Lo primero que se debe anotar, es que un pacto o un acuerdo, es un escenario donde están expresadas otras voces, otras opiniones, algunos consensos y disensos y se llega a un acuerdo luego de diálogos y discusiones, cosa que no ocurrió con el pacto firmado en el lanzamiento del programa educativo del presidente Santos, el pasado 10 de noviembre en la ciudad de Bogotá; este pacto no fue firmado por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE porque tiene un compromiso con la calidad de la educación pero, además, con todos los factores asociados a ésta y con su concepción como derecho.



– Alberto Motta –

24 Documento presentado a la opinión pública el 10 de nov. de 2010, por el Presidente Juan Manuel Santos.

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

Algunas características de la política propuesta en el nuevo plan de gobierno son:

- *Insiste en la ecuación: Calidad=pruebas saber = evaluación= resultados= pruebas internacionales.*
- *La pedagogía, el saber pedagógico siguen ausentes. No existe espacio para la investigación, ni el saber científico.*
- *El nuevo colegio, ligado a la empresa privada y a una gestión empresarial seguirá siendo protagonista en la llamada "Educación de calidad camino para la prosperidad".*
- *Según el gobierno el 37 % de la cobertura de educación superior está cubierta, lo que no explica es que allí está incluido el SENA.*
- *Habrà un modelo nuevo para la educación técnica, es decir lo mismo, educación para el mercado laboral de bajo salario.*
- *Gestión y gerencia = competencias básicas = aseguramiento.*
- *Se debe adecuar el currículo y el adiestramiento de los estudiantes para alcanzar la meta del 25 % en las pruebas Pisa.*
- *Existirá, el registro calificado a todos los programas y la acreditación de calidad.*
- *La certificación a todo nivel y la estandarización seguirán siendo la imposición en las instituciones, al igual que se estandariza la construcción de un tubo de PVC.*
- *El SENA, será factor importante en la capacitación y programas de formación permanente de los maestros.*
- *La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación TIC y el mejoramiento de los materiales virtuales para los estudiantes, conlleva al pago de costosas patentes que se pagan por usuario, generando el carrusel y portafolio de negocios y contratos.*
- *La educación tiene pertinencia si sirve para el empleo en condiciones de flexibilización.*



28

– Alberto Motta –



La privatización seguirá su curso, mucho más acelerado, este acuerdo lo que se protocolizó fue un pacto con los empresarios para educar. El nombramiento de la Ministra de Educación, María Fernanda Campo Saavedra, proveniente del sector comercial es un mensaje bastante significativo sobre lo que busca el gobierno de la "prosperidad democrática" en materia educativa. Instituciones montadas sobre la gerencia y espíritu empresarial, basados en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como base para medir la tan anunciada calidad educativa.

El programa de "educación, para la primera infancia" será otro de los temas que desarrollará el actual gobierno, dando continuidad a lo proyectado por el anterior. Esto indica que el preescolar de tres años será sustituido por programas que no guardan ninguna secuencia con la estructura de la educación en Colombia y que en lugar de cerrar brechas, lo que hará, es profundizarlas. Seguramente, estos programas serán entregados al sector privado en desarrollo de los "acuerdos" firmados con los empresarios. Cuando se presentó públicamente el programa de gobierno de Santos en materia educativa, como medio para que dichos programas puedan ser acreditados como de alta calidad como lo expresó la ministra en Montería el 11 de septiembre de 2010, donde también anunció que para este objetivo se deben mejorar las articulaciones con el SENA y COLCIENCIAS.

**Política Educativa de los gobiernos de A. Uribe (2002-2010)
y de Juan Manuel Santos (2010-2014): cuadro comparativo**

Temas	2002- 2010 Uribe	2010- 2014 Santos
Política educativa	REVOLUCION EDUCATIVA	Educación de calidad, camino a la prosperidad
Privatización	Concesiones, megacolegios decreto 2355.marco jurídico. Grado cero	Profundización de los procesos, entregas al sector privado de instituciones. Nuevo colegio. Educación para la primera infancia
Mercantilización	Oferta y demanda, educación una mercancía, susceptible de comprar y vender , bien negociable	Pacto con los empresarios, acelera el proceso. Instituciones con gestión empresarial y gerencial, la educación sigue siendo objeto de negocio
Currículo	Estándares y competencias sujeto a las pruebas masivas y a las exigencias del mercado	profundiza en la educación para el trabajo y empleo precario, mantiene laos estándares y las competencias
Evaluación	Objetivo único de la acción educativa, única manera de medir la calidad, los resultados de las pruebas masivas. Evaluación de todos los estamentos por resultados. Decreto 1290, y2715 sobre evaluación de competencias.	Profundiza sobre los resultados como único instrumento de medida, mantiene todos los propósitos de la revolución educativa. La evaluación de competencias para mejorar la calidad de los maestros.
Financiación	Dos recortes a las transferencias , certificación de municipios	Culpable del primer recorte a las transferencias, no dice nada el programa sobre financiación, los nuevos programas serán con los sectores privados
Profesión docente	Desprofesionalización, defensa del decreto 1278, precarización de la profesión, desconocimiento del saber pedagógico. No negociación del estatuto único	Defensa del 1278 , no expreso nada sobre el saber pedagógico y lo procesos educativos
Adelgazamiento del sector educativo	Racionalización , fusión de instituciones, ajuste fiscal, decreto 3020, supresión de las plazas, disminución de las plantas, intermediación y tercerización	Profundiza la intermediación, la tercerización, la acreditación de calidad, la declaratoria de insuficiencia, como medio para disminuir las plazas educativas.

Se volvió un recurso propagandístico y populista del gobierno actual, el tema de la calidad educativa vista únicamente desde los resultados. Como se aprecia, la política educativa de Juan Manuel Santos es la prolongación de la "Revolución educativa", de acuerdo a lo planteado en los actos públicos en los cuales, la ministra o el presidente han explicado el tema, nada nuevo se puede esperar de este programa, porque la privatización seguirá su proceso y se continuará profundizando el modelo neoliberal.

Lo anterior valida la responsabilidad en la construcción de una propuesta alternativa, en donde el PEPA y el Estatuto único sean el resultado de un proceso colectivo de reflexión y movilización del pueblo colombiano, para lograr una educación que responda a las necesidades y realidades de nuestro contexto y a los fines propuestos en la Ley General de Educación.

◦ **Bibliografía**

- CEID FECODE, (2010) Políticas Educativas. Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización Docente, Bogotá, D.C.
- Documento presentado a la opinión pública el 10 de nov. De 2010, por el Presidente Juan Manuel Santos.
- El Espectador 7 de noviembre de 2010.
- Pañeros Jiménez, Luis Jaime, Una mirada a las cifras, de la Educación en Colombia 2002-2009. Bogotá, D.C.
- Banco Mundial, 1995-2007 Calidad Educativa en Colombia, El camino recorrido y los retos pendientes: análisis de los resultados TIMMS 1995-2007.
- Declaración de la Ministra de Educacion. 11 de sep. 2010. Montería.

• **TEMA CENTRAL** - Política pública en educación:
¿De Uribe a Santos? •

¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación)

Alfonso Tamayo Valencia¹



30

Señalamos a continuación tres errores, o mejor sofismas, sobre los cuales se ha venido fundamentando y se pretende legitimar el propósito de éste gobierno, con el fin de abrir un debate inteligente y digno entre quienes conformamos el campo intelectual de la educación y la pedagogía y quienes están convencidos de que la racionalidad técnica-instrumental es la única vía para mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

El gobierno del doctor Santos ha venido pregonando, con profusión de imágenes y cuadros estadísticos, que este será el gobierno de la CALIDAD de la educación. Para convencerlos de este propósito ha mostrado los datos de cobertura y deserción del Sistema Educativo y los resultados de las pruebas SABER, equiparando "calidad" con medición de resultados según estándares mediante pruebas homogéneas, externas y masivas.

Con esta manera de presentar las cosas, abusando del Power-Point pero no de la argumentación especializada como conviene al tratar la educación, la ciencia y la cultura de un

¹ Catedrático Universidad Pedagógica Nacional. Exdirector CEID-Boyacá, Investigador del grupo: *Evalando-nos de la UPN*. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com.

país, se está continuando la visión TECNICO-INSTRUMENTAL de la educación asumida desde el gobierno del Dr. Gaviria y continuada sin crítica por todos los que le han sucedido.

La señal es clara: la educación es un asunto demasiado serio para dejarlo en manos de los maestros, de los investigadores, de las universidades y de los gremios, es preciso entregársela a los *banqueros*, a los contratistas del sector privado, a los administradores de empresas, a los que saben de controlar, predecir, verificar, de manera eficaz, eficiente y con calidad. No es extraño pues que la nueva Ministra de Educación provenga de la Cámara de Comercio de Bogotá y no de las Facultades de Educación. La educación ahora es una mercancía. Este enfoque, asumido como política pública en educación tiene consecuencias muy graves tanto para la desprofesionalización del magisterio como por el abandono del saber fundante de la labor del docente que es la *Pedagogía*. Es por esta vía neoliberal y atentatoria contra la dignidad, la identidad y las prácticas del maestro por lo que contamos hoy con dos estatutos docentes que discriminan y excluyen, que enfrentan y dividen.

En lo que sigue señalamos tres errores, o mejor sofismas, sobre los cuales se ha venido fundamentando y se pretende legitimar este propósito de gobierno, con el fin de abrir un debate inteligente y digno entre quienes conformamos el campo intelectual de la educación y la pedagogía y quienes están convencidos de que la racionalidad técnica-instrumental es la única vía para mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

¿Política pública o propósitos de gobierno?

Lo primero que llama la atención es que se lance como política pública lo que no es más que un propósito de gobierno y que se invite a un PACTO por la calidad de la educación sin la participación de quienes están directamente involucrados en el campo intelectual de la educación y la pedagogía, ni se cuente con los gremios, los investigadores y la sociedad.

“Las políticas públicas se distinguen de las políticas gubernamentales en que estas responden a “procesos de incorporación de la opinión, la participación de corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos y actores políticos autónomos. Suponen además gobernantes elegidos democráticamente, elaboración de políticas que son compatibles con el marco constitucional y se sustancian en la participación intelectual y práctica de los ciudadanos”, (...) Por ello, “la instauración de la naturaleza pública de las políticas de gobierno es una aspiración permanente en contra del diseño de políticas que terminan por ser influidas, determinadas o capturadas por poderosos grupos de interés con demandas y utilidades exclusivas”.(Pág.18) (1).

Pero lo que hemos presenciado es el lanzamiento de un Plan de Choque por la calidad de la educación que usa y abusa de un lenguaje administrativo que no se corresponde con la naturaleza de la educación como un derecho ciudadano, de carácter público, que tiene como finalidad la formación integral del ser humano con claros criterios pedagógicos, éticos y estéticos, políticos y culturales. De lo que se habla es de acuerdo a los asuntos referidos por Niño, Libia (2001) (2) es de capacitación para evitar el bajo desempeño, clasificación de instituciones según resultados de las pruebas externas, alianzas con el SENA, aumento de los computadores, metas, porcentajes, registros, certificaciones. Es decir, la difusión unilateral de una racionalidad técnica que instrumentaliza los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más funcionales a la eficacia, eficiencia y control de acuerdo con estándares masivos puestos como metas terminales. Todo esto basado en la evaluación como mecanismo de control, rendición de cuentas, pago por mérito, ligado a la productividad.

Falta mucho, entonces, para que podamos hablar de una Política Pública en Educación y es un error aceptar, sin análisis ni crítica, que lo que esta ofreciendo la Ministra de Educación lo sea, aunque los medios de comunicación y algunos funcionarios oficiales aplaudan y firmen un “pacto” unilateral.

La calidad de la educación no es el resultado de las pruebas Saber

Si asumimos desde la pedagogía, que la educación es un fenómeno social por medio del cual se transmiten, recrean y conservan los valores propios de una sociedad o recordamos con Dewey (1962) (3) que la educación es la interacción permanente y dialéctica entre el desarrollo del individuo y el legado cultural de la raza o que la educación es el supremo deber moral de una comunidad, entonces lógicamente tendremos que reconocer que la calidad de la educación no se “mide” por los resultados de unas pruebas o test estandarizados y homogéneos, en un país diverso y plural, multicultural y triétnico.

Mucho más cuestionable cuando las pruebas se reducen a razonamiento matemático y lecto-escritura ya que limitan la formación integral del ser humano a una racionalidad esquematizada, a la lógica de lo verdadero y lo falso o los procesos de conocimiento de reglas gramaticales, identificación de partes de la oración o procesos descontextualizados de construcción de párrafos. Conviene resaltar que una de las asesoras de Bush en la política de eficiencia, Diana Ravitch, en recientes declaraciones acerca de por qué cambió de opinión afirma que *“La verdadera “víctima” de este encarnizamiento es la calidad de la enseñanza. La*

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

lectura y el cálculo se volvieron prioritarios; los docentes, conscientes de que estas dos materias deciden el futuro de su escuela y por tanto de su empleo, descuidan las otras. Historia, literatura, geografía, ciencias, arte, lenguas extranjeras y educación cívica son relegadas al rango de materias secundarias." (Ver artículo en este mismo número) o sea que lo que ya fracasó en USA, ¿ahora tercamente se mantiene en Colombia?

Si aceptamos con Wittgenstein (1976), que el "significado es el uso" y que "no hay competencia sin contexto de aplicación", (4) entonces tendremos que buscar en otros intereses y en otras teorías, la insistencia del Ministerio de Educación en las pruebas, la evaluación de las mismas y sobretodo el afán por mejorar los resultados. Ya que no hay justificación desde la teoría pedagógica de este reduccionismo y este desconocimiento de los sujetos y de los contextos.

Se trata de la teoría de la eficacia escolar, movimiento fundamentado en una corriente de investigación y evaluación internacional denominada School Effectiveness Research Paradigm. Gestado en los países anglosajones, el movimiento de escuelas eficaces se ha venido extendiendo a nivel mundial gracias al apoyo que ha encontrado en las nuevas transnacionales de la educación y la pedagogía: el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el FMI, la OEI, entre otras. De acuerdo con esta concepción, lo importante de la escuela y las prácticas pedagógicas son los resultados (logros, competencias, desempeños de los estudiantes que deben ser medibles y comparables) y los factores (variables, causas) que determinan aquellos. El mejoramiento de la calidad de la educación consiste, entonces, en la identificación (evaluación) e intervención (planes de mejoramiento) sobre los factores determinantes de los resultados de los estudiantes...Podría decirse, retomando a Martínez Boom (2003) (5), que el paradigma de la investigación sobre escuelas eficaces pretende producir una nueva realidad educativa en donde el factor esencial, determinante, y por tanto, sobre el que es necesario actuar, es la gestión y la gerencia escolar.

Pretender fundamentar la política de calidad en los resultados de las pruebas SABER y apostarle a que su mejoramiento será indicador del cumplimiento de esta política pública es reduccionista, excluyente y atenta contra la dignidad del magisterio.

Es reduccionista porque desconoce que la formación integral de los sujetos a través de los procesos educativos va más allá de las competencias lectoescriturales o de matemáticas y tiene que ver con los valores, el arte, la cultura, el pensamiento crítico, los contextos socioeconómicos, la



formación y participación democrática, asuntos estos de los que no se puede dar cuenta en una prueba estándar porque se expresan y valoran en interacciones sociales contextualizadas para propósitos específicos, son dinámicos y de larga duración.

Excluye además a los investigadores y académicos que han conformado ya, un real campo intelectual de la educación y la pedagogía en Colombia (6) y que seguramente tienen una visión más amplia y crítica sobre el tema de la calidad.

Atenta contra la dignidad del maestro ya que lo reduce a un simple aplicador de normas y decretos que regulan la vida en las escuelas y le exigen enseñar en función de los



– Alberto Motta –

resultados de las pruebas y no para la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida. Lo reduce también a un trabajador cuya identidad como pedagogo le ha sido negada y que solamente debe rendir cuentas al administrador de la empresa educativa. Se encuentra entonces, de acuerdo con Ortega, et al (2009) (7) que los discursos y prácticas que circulan en y sobre el maestro y por ende sobre la escuela, el afianzamiento de una pedagogía tecno – instrumental que se pregunta por las relaciones costo- eficacia y costo- eficiencia, para responder a las necesidades básicas y contribuir a la productividad económica. Por ello una función claramente demarcada en las actuales políticas públicas educativas se inscribe en la movilidad social y económica, soportada en las competencias laborales, ciudadanas y básicas, que en sí mismas constituyen un instrumento de reproducción de

desigualdades económicas existentes, en tanto la formación es asumida desde un proceso selectivo de exclusiones. Esta función nos remite a la administración y ejecución de una formación para la pobreza, a partir de la implementación de programas de asistencia técnica y capacitaciones laborales, orientada por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos (pp. 105-106).

Evaluar no es calificar productos en las pruebas Saber

En el planteamiento que liga la calidad a los resultados de las pruebas y que se ha demostrado como erróneo y sofisticado trae como consecuencia otra confusión: evaluar es medir.

Claro está que quienes optan por una mirada técnico-instrumental para los procesos educativos van a encontrar en la medición de resultados y en la rendición de cuentas o en el pago por mérito la mejor manera de informarse sobre la eficiencia del sistema y la eficacia de los procesos de aprendizaje condicionados a los resultados esperados contruidos desde fuera de los contextos y sin tener en cuenta a los sujetos.

Pero si retomamos la naturaleza del proceso educativo y lo inscribimos en el mundo de la cultura, los valores, la formación integral. Si recordamos con los griegos que la pregunta fundamental de la educación es "*cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos*" y haciéndolos mejores personas también los haremos mejores ciudadanos, entonces la evaluación no es un asunto técnico sino ético.

La evaluación de la calidad de la educación es un asunto eminentemente pedagógico y son los maestros y los investigadores en este campo intelectual quienes tienen criterios, conceptos, métodos, problemas y fundamentaciones teóricas para dar cuenta de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Desconocerlos es sacar del contexto semántico y sintáctico el concepto y desnaturalizarlo con el lenguaje prestado de la administración de empresas, la economía o el derecho.

Vale la pena citar aquí a la profesora Niño Zafra (2010) Coordinadora del Grupo de Investigación evaluando-nos de la Universidad Pedagógica Nacional para quien la evaluación como inscrita en el campo de las Ciencias Sociales, como investigación sobre interacciones entre sujetos, saberes, prácticas e instituciones es de carácter cualitativo para comprender el proceso educativo. Interpreta finalidades, intenciones, contenidos, formas de enseñanza, ambientes de

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

aprendizaje, condiciones materiales, valores, en un contexto cultural (p. 85) (8). La evaluación es un concepto del campo de la pedagogía y es allí donde construye su sentido y significado.

El debate sobre la evaluación, sus normas y aplicaciones no puede ser entonces, un asunto entre los “técnicos” del ICFES ni mucho menos una imposición legal. La evaluación es una construcción social en la cual el colectivo de docentes, de una manera democrática se ponen de acuerdo sobre los fines y propósitos de la educación que van a impartir, identifican o integran los contenidos a enseñar, establecen las rutas didácticas, determinan los ambientes de aprendizaje y los recursos a utilizar teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano, el contexto social y cultural. Todo esto socializado con estudiantes y padres de familia que saben de antemano las reglas del juego y pueden contribuir a su comprensión y mejoramiento.

Uno de los más connotados investigadores en el campo de las competencias y de la elaboración de pruebas, el Doctor Fabio Jurado de la Universidad Nacional, escribió: *“El dilema que afrontamos consiste en como dar cuenta de la calidad de la educación, más allá de los resultados de las pruebas externas; estas deben asumirse solo como una parte del sistema de evaluación, y son fundamentales, sin duda, pero no pueden dictaminar estrictamente el nivel de calidad de una Institución escolar.”* (9) Y el investigador Guillermo Bustamante añade *“En realidad con pruebas masivas no se puede establecer la manera como responden personas, cursos, instituciones. Sólo puede saberse si la elección que hicieron entre las opciones disponibles coincide con la que el diseñador de pruebas considera correcta”.* (10) Hay aquí un claro problema de lenguajes y de enfoques, de intereses y de énfasis. Para el Gobierno del Dr. Santos la palabra sobre calidad de la educación la tienen los administradores mientras que para los maestros hablar de calidad no tiene sentido si no se tiene en cuenta su voz y sus agremiaciones. A la falta de memoria pedagógica de la Ministra podríamos recordarle, con el maestro Don Agustín Nieto Caballero, que *“Sin buenos maestros no hay buenas escuelas y sin buenas escuelas no hay buena educación”.* Y es en los maestros y en su formación donde hay que poner el énfasis y el interés.

Podríamos concluir, entonces que tomar la parte por el todo es un sofisma en sana lógica...pero convertir este sofisma en el campo de la evaluación en política pública para la educación es un desconocimiento del sector al cual se pretende *“mejorar”* y revela también la falta de participación de maestros y organizaciones del magisterio en un asunto crucial para la sociedad y la cultura.

A manera de cierre: una propuesta

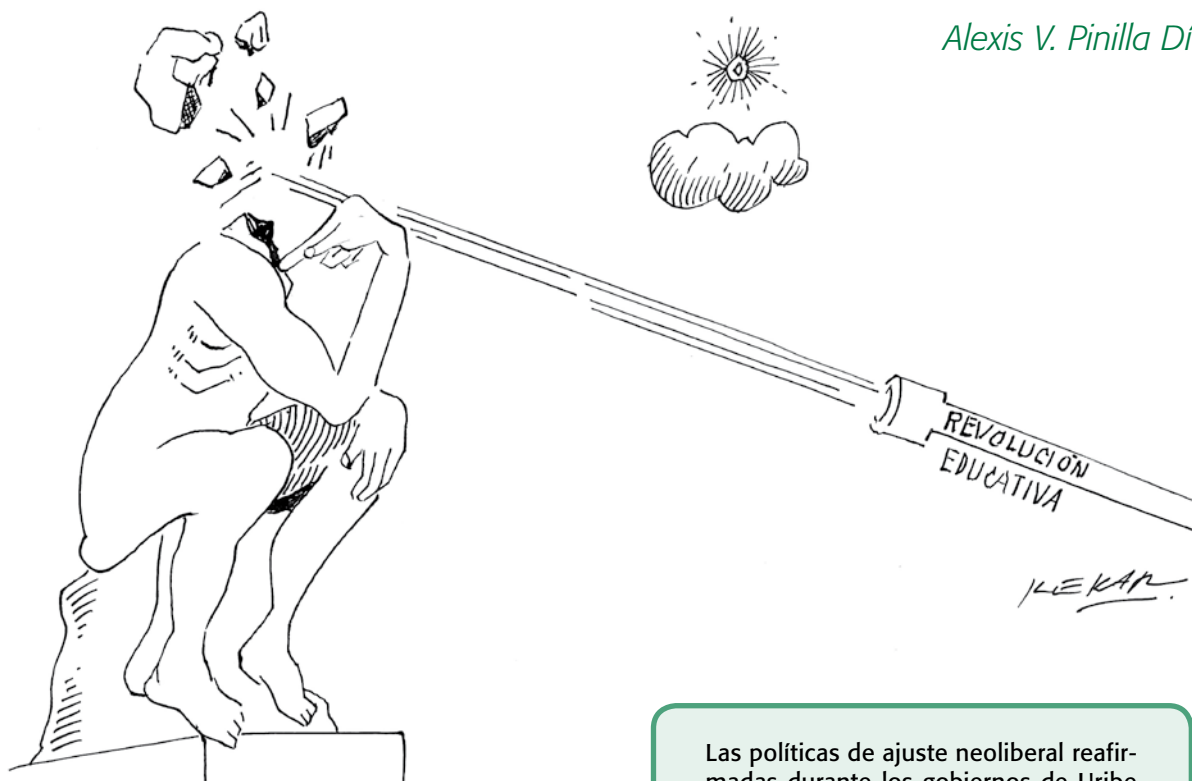
De lo anteriormente planteado podemos inferir que si se quiere implementar una política pública en educación, hay que contar con los maestros, sus organizaciones y sindicatos así como con la FECODE pero también con los académicos, investigadores, profesores universitarios, facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores porque, como esperamos que haya quedado claro, la educación es un proceso social, un derecho ciudadano y un bien público. Es preciso romper con el desconocimiento mutuo entre maestros y gobierno, entre FECODE y el Ministerio de Educación ya que como hemos visto, los asuntos públicos competen a todos y la educación es el asunto público por excelencia.

Citas

1. Henao, Myriam. (1999). Políticas públicas y universidad. Pág. 18. Editorial ASCUN-UN, Bogotá, D.C.
2. Niño Zafra, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. En Revista Opciones Pedagógicas, No. 24. Bogotá: Universidad Distrital. (pp. 45-65).
3. Dewey J. (1962). Mi credo pedagógico. Buenos Aires, Ed. Losada.
4. Wittgenstein L. (1976). Cuadernos azul y marrón. Madrid, Ed. Tecnos.
5. Martínez Boom, A., et al. (2003). Currículo y modernización. Bogotá, D.C. Ed. Magisterio.
6. Díaz, M. (1993). El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali: Univalle
7. Ortega P, et al (2009). Sujetos y prácticas en las Pedagogías Críticas. Bogotá. El Buho.
8. Niño Zafra, L., et al. (2010). Pedagogía-curriculo y evaluación. Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
9. Jurado Fabio. (2009) Sistemas nacionales de evaluación en América Latina, Ed. Universidad Nacional. Bogotá, D.C. Pág. 272.
10. Bustamante, Guillermo, (2006) Sobre los Estándares para Educación en Colombia. en Revista Pedagogía y Saberes. Número 24. UPN, Bogotá, D.C. Pág. 50.

Ocho años de crisis para la docencia: los retos para el futuro próximo

Alexis V. Pinilla Díaz¹



Presentación

Los primeros años del siglo XXI han representado para los docentes una profunda agudización de las contradicciones de su estatuto profesional, producto del fortalecimiento de la lógica eficientista en el escenario educativo y de una fuerte presión sobre la profesión docente. Las principales evidencias de estos problemas fueron el Acto legislativo 012 de 2000, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 1278 de junio 19 de 2002 (Estatuto docente). En el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, además de mantener la tendencia económica del mandatario anterior, se fortaleció la evaluación de los docentes, se posibilitó el ingreso de profesionales distintos a las licenciaturas al ejercicio docente y se aumentó la carga laboral a través de la política de ampliación de cobertura. Sumado a lo anterior, entre 2002 y 2010 se incrementó la violación de derechos humanos de los docentes por par-

Las políticas de ajuste neoliberal reafirmadas durante los gobiernos de Uribe Vélez han afectado profundamente no sólo la estructura del sistema educativo, sino además el ejercicio de la profesión docente. En este artículo propongo algunos elementos de análisis sobre los tópicos más problemáticos para la docencia en este contexto, los cuales pueden ser leídos, también, como retos para el período presidencial de Juan Manuel Santos.

te de agentes parainstitucionales. Frente a esta realidad es conveniente sugerir algunas preguntas sobre las posibilidades del ejercicio de la profesión docente en el gobierno de la llamada "unidad nacional" encabezado por Juan Manuel Santos. A continuación propongo cuatro escenarios de discusión para los próximos meses.

¹ Profesor Asociado. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Historia de la Educación y candidato a doctor en educación. Correo electrónico: alepinilla2003@yahoo.com.

• **TEMA CENTRAL** - Política pública en educación:
¿De Uribe a Santos? •

- Alberto Motta -



▼ *¿Se fortalecerán las universidades públicas que ofrezcan programas de licenciatura?
¿Se brindarán garantías reales para la protección de la vida y los derechos fundamentales de los docentes?*

El Estatuto docente

36

Desde sus primeros artículos el Decreto 1278 de 2002, firmado por Juan Manuel Santos como Ministro de Hacienda, debilita la profesión docente, en tanto se reconoce como tal a “los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto” (artículo 3). Una mirada transversal al decreto evidencia la amplitud de los requisitos para ejercer la docencia, los cuales se sustentan en pilares como la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia. Apelando al derecho a la igualdad (artículo 16) todos los ciudadanos aptos para ejercer la docencia pueden hacerlo. No obstante, esta “aptitud” no tiene una definición explícita en relación con la formación pedagógica que sustenta las carreras profesionales de licenciatura. La pregunta evidente que resulta de esta problemática es ¿para qué las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación a las Facultades de educación en relación con la centralidad de la pedagogía en los proyectos curriculares que forman licenciados, si en la práctica “cualquier ciudadano apto” (honesto, justo, etc.) puede ejercer la profesión?

Además del componente pedagógico de la formación, el tema del estatuto único está relacionado con un componente político del ejercicio docente. De una u otra forma, la aparición del 1278 puede interpretarse como una estrategia del gobierno destinada a dividir las condiciones de lucha de los maestros, es decir, en tanto se establezcan intereses diferentes para los docentes “antiguos” (del 2277), los docentes

nuevos, los ocasionales, etc., se corre el riesgo de fragmentar la organización magisterial y debilitar la movilización de los docentes en defensa de unas condiciones dignas de trabajo.

Evaluación y cualificación

Un aspecto central del Decreto 1278 de 2002 está relacionado con la evaluación de los docentes (capítulo IV, artículos 26 al 36), la cual tiene tres dimensiones: evaluación del período de prueba, de desempeño y de competencias. La consecuencia de un resultado negativo en las evaluaciones (inferior al 60%) conlleva a la no inclusión en el escalafón o a la expulsión del mismo. En principio sería comprensible tal consecuencia; no obstante, un análisis contextualizado del ejercicio docente demuestra el riesgo que tiene la evaluación. Sólo piénsese en el número de estudiantes que deben atender los docentes producto de la política de ampliación de cobertura, en las múltiples actividades en las que se debe comprometer el docente en la institución (PEI, proyectos transversales, gobiernos escolar, PRAES, etc.) y en el acompañamiento permanente a los niños y jóvenes que se demanda del mismo. ¿Es posible pensar la cualificación permanente y autónoma de los docentes en este contexto?

Para profundizar la reflexión sobre este agudo tema de la evaluación proponemos considerar los cuatro modelos de evaluación que se evidencian en diferentes experiencias latinoamericanas. Estos modelos, sintetizados por Valdés², varían dependiendo del énfasis de los mismos. En este sentido se



– Alberto Motta –

Formación inicial

Las problemáticas anteriores nos abonan el camino para pensar en el tema de la formación inicial de los maestros. Desde 1998 el Ministerio de Educación Nacional, a través del Consejo Nacional de Acreditación, ha exigido otorgar centralidad a la formación pedagógica en los proyectos curriculares de licenciatura. Esta imposición de la “pedagogía por decreto”³ ocasionó que las facultades de educación ajustaran sus currículos restando importancia a la formación disciplinar (en sociales, matemáticas, química, etc.) y dándole centralidad a la reflexión pedagógica. Se entendería, en sana lógica, que esta exigencia es loable en la medida en que la pedagogía es el saber que otorga especificidad a la profesión docente, pero, en la mayoría de los casos, las facultades de educación operaron con una lógica pragmatista y la reforma se enfocó al cumplimiento de la norma y no a una reflexión sobre la importancia del saber pedagógico.

Sumado al carácter irreflexivo de la reforma en la mayoría de facultades de educación, el escalafón de 2002 cuestiona la especificidad y centralidad de la pedagogía, en tanto brinda la oportunidad para que cualquier profesional ejerza la docencia. Además de esta apertura, mediante la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010 se dejó sin soporte a las licenciaturas encaminadas a la formación de profesionales que atendieran a niños y jóvenes con discapacidad o con capacidades y talentos excepcionales (definidos en el Decreto 366 de febrero 9 de 2009), dejando dicha formación para programas de posgrado (numeral 3.4., artículo 3 de la mencionada resolución).

37

establecen los siguientes: modelo centrado en el perfil del maestro, en el cual la evaluación se centra en medir el grado de afinidad de los maestros con el perfil definido por el gobierno; el modelo centrado en los resultados obtenidos, cuyo énfasis se hace en los resultados de aprendizaje de los alumnos; el modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, en el que se evalúan los comportamientos del profesor tendientes a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y, por último, el modelo centrado en la práctica reflexiva. Este último modelo está más cercano a la cualificación permanente del docente, más que a las medidas sancionatorias que se derivan de los otros tres modelos, por cuanto se constituye en un proceso de reflexión permanente sobre la práctica pedagógica misma. Sin lugar a dudas una evaluación cercana a esta perspectiva sería más equilibrada y brindaría más elementos para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Frente a la anterior problemática llama la atención la reflexión propuesta por Andrés Klaus Runge, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la cual se sugiere que las facultades de educación deben ampliar su misión no sólo a la formación de maestros, sino también a la producción de conocimiento sobre los campos de la educación y la pedagogía. En sus palabras:

Las llamadas Facultades de Educación deben superar la concepción profesionalizante que tiene tanto la sociedad como la comunidad académica de ellas. Su razón de ser fundamental NO ES LA DE FORMAR MAESTROS, es la de producir CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS que permitan su propio desarrollo disciplinar y, como consecuencia de ellos, la formación de EXPERTOS, bien sea

2 Valdés Veloz, Héctor. “Ponencia presentada por Cuba”, en *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*, Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. Tomado de: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>. Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2010.
3 Al respecto ver: Pinilla, Alexis y Rodríguez, Sandra. “La pedagogía por decreto en la formación de docentes”, en *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*, O. Pulido y S. Baquero (compiladores), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

• TEMA CENTRAL - Política pública en educación: ¿De Uribe a Santos? •

*expertos investigadores o expertos profesionales. Supe-
ditar la existencia de las Facultades de Educación a
su actividad de formadora de profesionales sin ningún
campo disciplinar de producción de conocimientos que
sirva de soporte, es deambular sobre arenas movedi-
zas. Es dar las condiciones para que cualquiera "a dedo"
diga qué puede existir o qué no, quiénes son sus profe-
sionales y quiénes no⁴.*

Lo que se ubica en el centro de la discusión en torno a la formación de maestros, entonces, es la capacidad de los profesionales de la educación para producir conocimiento pedagógico de punta. En este sentido, la investigación en educación se convierte en una estrategia de primer orden para proponerle al gobierno nacional un escenario de discusión más amplio y complejo sobre la formación inicial de maestros. Sin lugar a dudas esta discusión debe proponerse, también, en el ámbito institucional y administrativo de COLCIENCIAS en donde el presupuesto para las investigaciones en educación es reducido en relación con el asignado para los programas de ciencias básicas y aplicadas.

Derechos humanos

Según información de la Comisión de Derechos Humanos de FECODE entre 2002 y 2009 se registraron 295 asesinatos de docentes en el país y durante el 2010 se han registrado oficialmente 20 asesinatos más. La anterior cifra arroja un promedio lamentable y aterrizante: 35 maestros asesinados anualmente. Sin lugar a dudas esta cifra muestra que la docencia es una profesión de alto riesgo en Colombia, o, por lo menos, así se ha tornado en los últimos 8 años. A pesar de las garantías que debe otorgar el gobierno para la protección de los sindicalistas y, particularmente, para la atención de los docentes en calidad de desplazados y amenazados (Decretos 1645 del 9 de octubre de 1992 y 3222 del 10 de noviembre de 2003), estas luctuosas cifras demuestran una situación bastante complicada en esta materia.

No obstante, más allá de exigir el cumplimiento de las normas relacionadas con la protección de los DDHH de los maestros, es necesario consolidar espacios pedagógicos y políticos de reflexión y acción en los cuales los diferentes actores de la comunidad educativa se acerquen a prácticas concretas en defensa y promoción de los DDHH. En este sentido, comparto la reflexión propuesta por Peñuela y Rodríguez para quienes,

[...] nuestra apuesta sería la de no dejarnos determinar o normativizar la vida; si bien en la práctica debemos acudir a la norma, a los Derechos Humanos –en este caso para defender la vida–, no debemos quedarnos sólo con esto sino crear escenarios de vida en medio de la guerra y de la muerte. En este sentido es que debemos proponer otra escuela en relación con la cultura, tal y como la pensó el MP [Movimiento Pedagógico], y un maestro con vergüenza y dignidad profesional que construya Estatuto alternativo día a día en su práctica. Esto podría servirnos de punto de partida de una auténtica resistencia a un poder instaurado sobre el miedo y el terror⁵.

Así las cosas, en la discusión sobre el estatuto docente es necesario darle centralidad a la pregunta por la importancia social y política de la docencia en el contexto nacional, además de contemplar aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión. En esta dirección se trata de devolver los asuntos políticos a la reflexión pedagógica, algo que durante los gobiernos de Uribe Vélez se intentó prohibir de diferentes formas.

Preguntas finales

El pasado miércoles 10 de noviembre se realizó un acto público en el que se dieron a conocer las líneas generales del Plan sectorial en educación ("Política educativa para la prosperidad") el cual está centrado en cinco énfasis: mejorar la calidad de la educación, atender a la primera infancia, cerrar las brechas de cobertura y deserción, educar con pertinencia para la innovación y la productividad y mejorar la eficiencia del modelo de gestión del sector educativo. Sin entrar en detalles sobre la presentación pública de la política educativa para los próximos cuatro años, lo cual ameritaría una reflexión más a fondo, es claro que el problema de la docencia no figura como una prioridad. En este sentido, las preguntas que deja el panorama descrito son: ¿se aceptará la propuesta de estatuto único para los docentes?, ¿se fortalecerán las universidades públicas que ofrezcan programas de licenciatura?, ¿se brindarán garantías reales para la protección de la vida y los derechos fundamentales de los docentes?, ¿se incentivará una política de cualificación docente que trascienda la dimensión evaluativa sancionatoria? Los próximos meses serán claves para mirar en qué dirección el gobierno de la "unidad nacional" responde a estas preguntas, distanciándose o ratificando el legado del ex presidente Uribe, quien tuvo tantos cuestionamientos de los maestros colombianos.

4 Tomado de: https://groups.google.com/group/redcolombianaieberoamericanadepedagogia/browse_thread/thread/f122b6b31ef85f19?hl=es. Fecha de consulta: noviembre 8 de 2010.

5 Peñuela, Diana y Rodríguez, Víctor. *La cuestión docente. Colombia: los estatutos docentes, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas, 2008, p. 65.*

SENA – Educación Media: Una “articulación” conflictiva

Wilson Arias Castillo¹



La experiencia de la articulación entre la educación media y el SENA pretende imponer a ésta y aquella, objetivos y propósitos que riñen con su misión y lugar en el sistema educativo. Los acrecentados déficits fiscales presionan la merma en la inversión social y la “unidad de caja” (integración) de sus fuentes de financiación, profundizando la pérdida de identidad y fines sociales de cada uno de los subsistemas. El modelo de desarrollo y la dependencia económica, determinan al país un límite al nivel de la escolaridad fijado en la educación Técnica profesional y tecnológica y expulsan al niño y al joven del sistema educativo. Lo cual condena a la juventud a una precaria escolaridad, la democracia a una ciudadanía de baja intensidad, y las fuerzas productivas al subdesarrollo.

El SENA en la educación no formal

Cuando los trabajadores colombianos cedieron una porción del subsidio familiar –que habían conquistado en diversas luchas y convertido en decreto legislativo en 1957– para constituir el SENA, además de diversificar las modalidades del “salario social” por entonces en disputa, estaban bregando

contra una forma de desempleo estructural al reivindicar la financiación de la formación ocupacional requerida por un modelo de sustitución de importaciones, que demandaba mano de obra calificada.

Las elaboraciones conceptuales e institucionales sobre el tema se hacían desde la OIT, heredaban de formaciones socioeconómicas precedentes y respondían a la división in-

• ACTUALIDAD •



de soldada”². En Colombia tales gremios (agrupados en “sociedades”) fungían como una especie de sindicatos de artesanos y escuelas de oficios³, devinieron en “clubes de agitación política” y según Gaviria Liévano “contribuyeron enormemente a la formación del pensamiento socialista en Colombia”.

Una de esas definiciones de la OIT estuvo referida de una parte al concepto de “Formación Profesional” que en Colombia se calificó de “Integral” (“proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales”⁴) y de otra parte a su ubicación en el sistema educativo, a su relación con otros subsistemas y con el aparato productivo. Según María Angélica Ducci ella aludía “a todas aquellas modalidades de instrucción que (...) ocurren fuera del sistema educativo regular y no presenta carácter propedéutico, al menos en la mayoría de los casos”⁵. Por su parte Héctor Hugo Barbagelata, además de designarla como el modo de formación más antiguo de la humanidad (en condiciones reales de trabajo), la define como aquella dirigida a **capacitar trabajadores** para el desempeño de una **ocupación laboral** y proveer de una cualificación profesional, **exceptuadas las del nivel superior**⁶.

Atendiendo a esas definiciones, algunos países dispusieron que la legislación sobre Formación Profesional “no se aplicará a los programas regulares de educación técnica autorizados a cargo del Ministerio de Educación, ni a las instituciones de enseñanza universitaria, militares, de rehabilitación física, artes y deportes” (Guatemala), o que, para el caso del Instituto Salvadoreño de Formación Profesional,

ternacional del trabajo y a las necesidades del proceso de industrialización. La anterior institucionalidad más importante se ubica en los “gremios artesanales” del feudalismo, en el taller del maestro y su relación con oficiales y aprendices, en el contrato de aprendizaje y en las “cartas de servicio y

2 Caballero M. Rosario, Millares Pedro, “El trabajo de la infancia y la juventud en la época del Barroco. El caso de la seda murciana”, *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, Vol. VI, número 119 (12), agosto de 2002.

3 En “El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio” (Bogotá, 2002), Liévano Aguirre consigna las aspiraciones de artesanos para el establecimiento de talleres “en que se perfeccionasen en los principales de la industria” y señala como reivindicación la “protección de las escalas inferiores de los oficios, integradas por oficiales y aprendices”, contenida en la “Instrucción General para los Gremios”, del Virrey Flórez en 1777. Explica introducción de la división entre “oficios nobles” y “oficios bajos” o infames, y de las “cargas” impuestas por los masones a los aprendices en Europa, entre otras “no sostener ninguna discusión desobediente, ni seducir a la mujer, hija o ama de llaves de su maestro”. Habla de regulaciones en Colombia que van desde la edad, período y prohibición de cobro a los aprendices de la enseñanza del oficio, hasta su vestimenta. El Programa y los reglamentos de las asociaciones de artesanos incluyen reivindicaciones y deberes sobre la instrucción en oficios.

4 SENA, Acuerdo 012 de 1985.

5 Mencionado por el Sindicato de Empleados Públicos del SENA SINDESENA, en “POR UNA MODERNIZACIÓN SIN PROVATIZACION, Posición de los trabajadores frente a la reestructuración del SENA y a la conformación del Sistema Nacional de Formación Profesional”, Bogotá, junio de 1999, página 14.

6 En “Formación y legislación para el trabajo”, OIT, CINTERFOR, SENA, Bogotá, septiembre de 1997.

INSAFORP, “*queda entendido que el Instituto no asume ninguna función en el campo de la enseñanza superior, ni de la educación profesional universitaria*”⁷.

En efecto, en Colombia el “Estatuto de la Formación Profesional” aún vigente (SENA, 1997) la inscribió en la educación **no formal**, esto es, aquella “*que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos (en la Ley 115/94, General de Educación)*”. Según lo anterior, para cumplir su misión institucional (art. 2 Ley 119/94), para formar “trabajadores calificados” y atender a su población objeto (trabajadores y campesinos), el SENA mantiene su propio presupuesto (antes como una “Renta de Destinación específica”, hoy bajo la figura de la “parafiscalidad”), se ubica por fuera de la educación “propedéutica” formal (sujeta a ciclos y niveles: primaria, básica, media, superior, postgrado, doctorado), para cumplir su función en el mundo de la educación “no formal”⁸.

Deuda y guerra, “articulación” y neoliberalismo

Pero la estrategia de desarrollo basada en el endeudamiento deterioraba las finanzas estatales y profundizaba la dependencia también en materia educativa. Los déficits fiscales y la doctrina de la seguridad interna presionaban la merma en el gasto social y el rubro de la educación. La Misión del Gasto Público imponía desde décadas anteriores un declive en la inversión social y promovió la inconstitucional “Unidad de Caja” para atender el pago de la deuda pública y la guerra. Bajo estas pautas, se despojaba de la especificidad a las rentas del SENA desviando sus recursos hacia la educación formal y otros ítems del presupuesto nacional (Ley 55/85), integrando sus “superávits” a otras destinaciones (Ley 38/89) y asignándole nuevas funciones (intermediación laboral, ciencia y tecnología, fomento al desarrollo tecnológico productivo, etc.).

En su versión más reciente, la seguridad democrática incrementa el tren de la guerra, elevando los presupuestos de seguridad y defensa por encima del de educación; la confianza inversionista y el modelo neoliberal privan de mayores ingresos al Estado; la deuda sigue consumiendo buena parte de ellos y la privatización del régimen pensional ha creado un desbalance estructural en beneficio de los Fondos particulares y contra el Estado⁹. Como respuesta, la actual receta del Banco Mundial es básicamente la misma que en épocas anteriores frente a las hoy denominadas contribuciones pa-

rafiscales que conservan su carácter de “salario social”: las que administran las Cajas de Compensación Familiar, el ICBF y el SENA

A esta última institución y para ese fin, pero **también para cumplir con la ampliación de cobertura en la educación superior**, se le imponen nuevas metas en cursos de Técnico Profesional y de Tecnólogos, que por hacer parte de la educación formal deberían estar a cargo del Presupuesto General de la Nación. En detrimento de su objetivo original y básico, la administración del SENA eleva los requisitos de ingreso a buena parte de su oferta educativa (desplazando a campesinos y obreros poco escolarizados) y abre tales programas sin cumplir la obligación de tramitar el Registro Calificado correspondiente, prevalido de la impunidad que le sigue garantizando la actual Ministra de Educación. Dicha “formalización” de su oferta ha dejado como saldo un millón de jóvenes lesionados por tan grave omisión cometida por los directivos de la entidad, que afecta severamente la imagen institucional, lo que parece hacer parte de su deliberado cálculo.

Otro tipo de “formalización” de su oferta educativa corre por cuenta de la “articulación” con la educación media, que resulta impactada (la media) con una mayor pérdida de identidad y definición de propósitos formativos a raíz de los “convenios” suscritos con el SENA, en la misma medida que este establecimiento abandona a su propia población objeto.

Un estudio sobre dicha articulación en Bogotá¹⁰ le atribuye como principal consecuencia “*una reducción de la media en particular y de la educación en general, a la formación laboral del SENA como si esta fuera el único propósito educativo; no ha contribuido a una diversificación en diferentes áreas de conocimiento, pues la articulación depende de los recursos humanos y físicos con que dispone el colegio; las prácticas empresariales que realizan los estudiantes son improvisadas y precarias, lo cual pone en duda la calidad y pertinencia de la educación que reciben los jóvenes; (...) debido a que la articulación con los colegios es un programa sin presupuesto (...) no hay estímulos económicos para reconocer la carga de trabajo adicional que le genera a los profesores que trabajan en la articulación y tampoco hay recursos para dotar y actualizar la infraestructura de los colegios*”.

Señala además problemas muy graves relacionados con la pérdida del Proyecto Educativo Institucional de los colegios de educación Media, la definición única y unilateral de la articulación

7 Artículo 3, Ley Orgánica del INSAFORP, San Salvador, 1998.

8 “Estatuto de la Formación Profesional”, “Aspectos jurídicos”, Bogotá, 1997.

9 Constancia en la Cámara de Representantes por la bancada del Polo Democrático Alternativo sobre la Ley de Presupuesto 2011 (en www.wilsonarias.com).

10 Jorge Enrique Celis, Víctor Manuel Gómez y Claudia Milena Díaz, “¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”, Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia, octubre de 2006. página 3.

• ACTUALIDAD •



por el SENA (pese a que se predica su concertación), la falta de gestión y supervisión de las prácticas empresariales y la falta de objetivos, propósitos y resultados educativos determinados: *“En realidad la articulación no era más que un acuerdo práctico entre los colegios y el SENA para ofrecer a los estudiantes una formación laboral, pero sin ningún tipo de regulación por parte de las instituciones involucradas”*¹¹, *“pretender superar y fortalecer la educación media mediante la adopción de los programas del SENA en los colegios, refleja la superficialidad con que se están abordando los problemas educativos estructurales de la media”* agrega el documento. El análisis encontró también concentración de la oferta de la articulación en las áreas de gestión contable y secretariado, ausencia de sistemas de información, inexistencia de estudios sobre estudiantes y egresados¹². En similar sentido, el *Círculo de Estudios Pedagógicos y de la Formación Profesional del SENA* señala el fracaso escolar que ha significado la articulación, la pérdida de esfuerzos e inversión debido a que no coinciden los períodos de formación entre la institución de educación media y el SENA, alternadas en jornadas “contrarias” sin estudios ni adecuaciones metodológicas, pedagógicas y ni siquiera de tiempos. Su Directora ha referido que la mayoría de los niños salen a la edad de 16 años, edad a la cual es antitécnico, ilegal, inconstitucional y sobre todo antiético resignarlos a un oficio o a una ocupación laboral.

Pero las consecuencias de la *“articulación”* no son sólo estadísticas (cobertura), ni laborales (sobrecargas a profesores de los colegios y superexplotación de sus niños en las empresas), ni presupuestales (para el SENA y/o los colegios). Otras muy delicadas corren por cuenta de la cada vez mayor indefinición conceptual en materia educativa, la pérdida de rigor técnico pedagógico en sus elaboraciones y fines socia-

les, presa de un reduccionismo que sacrifica la ciudadanía y las relaciones humanas en nombre de un ilusionismo laboral o “empresarista”. Ahora poco importan el Proyecto Educativo Institucional o los propósitos y funciones de los niveles y ciclos, que explican no solo los objetivos sociales de la educación media sino también el conjunto de la institucionalidad educativa existente, con sus sistemas y subsistemas.

Es que una formación para las maquilas o para la reprimarización no impone rigor ni grandes desafíos al sistema educativo. Por otra parte, la *“sostenibilidad de la deuda pública”* confunde el constitucional derecho a un mínimo educativo con la definición de educación básica, y por tanto lanza a los niños de 12 a 15 años al entrenamiento laboral y a una *“práctica empresarial”* que reduce costos tanto como las pasantías *“esclavistas”*, el contrato de aprendizaje degradado o el nuevo *“salario juvenil”* por debajo del mínimo. El neoliberalismo convierte cada vez más la educación en mercancía, vista como factor de “capital humano” y por tanto a financiarse mediante créditos educativos —funcionales al subsidio a la demanda— antes que por los presupuestos estatales. Y la *“sostenibilidad fiscal”* con su correspondiente “regla fiscal” imponen una financiación de la educación pública a partir de la competencia entre sus instituciones por “bolsas educativas” bajo indicadores economicistas.

Una bolsa para desinstitucionalizar la educación y condenar a los pobres

Tal como se le ofrece a las universidades públicas competir por una bolsa manejada por el Ejecutivo bajo indicadores “gerenciales”/economicistas, también para las instituciones

11 *Ibid*, página 4.

12 *Según se deduce del mismo análisis antes mencionado, la articulación parece inscribirse también en la estrategia de ampliación de cobertura de los agentes del gobierno en el SENA, a cuya obsesión se han rendido la confianza pública que depositan los colombianos en esta entidad: “la articulación contribuye a aumentar ‘el número de personas que reciben capacitación’ laboral (...) por parte del SENA, sin que tal aumento le implique ninguna inversión adicional en infraestructura y docentes (...) Los colegios, por tanto, contribuyen de manera indirecta a cumplir las metas de cobertura del SENA”*

“articuladas” se ofrece ahora una bolsa a distribuir a condición de desinstitucionalizar los subsistemas de la educación media y del SENA.

La ponencia del Proyecto de ley 054 de 2010 (Cámara) crea el “Programa Nacional para el Fomento y Fortalecimiento de la articulación entre la Educación Media, Técnica y Superior” a cargo del MEN. Se asignará un subsidio por cada estudiante de grados 10 y 11 de las Instituciones de Educación Media Pública de estratos populares que participen del programa, cursando en el SENA o las Instituciones de Educación Superior (I.E.S) que inscriban ante el MEN “programas de educación media técnica” (sic) por fuera de la misión institucional de aquel, según lo hemos subrayado.

Descontado que el texto radicado asignaba recursos por los estudiantes **de educación media “que cursen simultáneamente programas de técnico profesional”** ofrecidos por el SENA y las I.E.S (lo que, per sé, negaría el carácter “propedéutico de ambos ciclos), el proyecto insiste en sustraer al niño de la educación para asignarle ocupación u oficio, expulsándolo de la escolaridad, sometiéndolo a trabajo de “medio tiempo” alternado con su colegio, que se volverá de tiempo completo a tierna edad, mientras algunos de sus coetáneos se preparan para el trabajo intelectual, las artes u otros niveles ocupacionales. Pues obviamente los padres de otros estratos no permitirán dicho primer destino para sus hijos: dependiendo de su nivel de ingresos se someterán a los créditos educativos o pagarán al contado la matrícula en una mínima universidad cada vez más privatizada.

Tienen razón los analistas de la articulación en Bogotá: *“Lo más grave socialmente hablando, es que la articulación se convierte en una legitimadora y reproductora de las desigualdades sociales en cuanto los jóvenes de estos sectores poblacionales sólo pueden recibir formación laboral y del SENA”*. Ya antes lo había explicado Basedow (1723 – 1790), quien parece aún inspirar esta reforma: *“Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias) porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición entre las clases a las cuales están destinadas. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, y como deben ir más lejos que los otros, están obligados a estudiar más... Los niños de las grandes escuelas (populares) deben en cambio, en conformidad con el objeto de su instrucción, disponer por lo menos la mitad de su tiempo para trabajos manuales, para que no se vuelvan torpes en una actividad que no es tan necesaria, sino por motivos de salud, a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro”*¹³.

Al dictar semejante futuro a la amplia mayoría de los jóvenes, el proyecto establece en la práctica un límite al nivel educativo a la educación pública en Colombia. Para ello la educación universitaria también debe inclinarse a técnicos profesionales y tecnólogos mediante las “modalidades” y la regionalización, inducidos desde la bolsa que hoy le ofrece el MEN.

Se condena así no sólo a la juventud, sino también la democracia colombiana a una ciudadanía de baja intensidad y las fuerzas productivas al subdesarrollo.

◦ Bibliografía

Caballero M. Rosario, Millares Pedro, *“El trabajo de la infancia y la juventud en la época del Barroco. El caso de la seda murciana”*, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales”. Universidad de Barcelona, Vol. VI, número 119 (12), agosto de 2002.

“Liévano Aguirre, Indalecio *El liberalismo y la insurrección de los artesanos contra el librecambio”* (Bogotá, 2002

SENA, Acuerdo 012 de 1985.

Sindicato de Empleados Públicos del SENA SINDESENA, en *“POR UNA MODERNIZACIÓN SIN PRIVATIZACIÓN, Posición de los trabajadores frente a la reestructuración del SENA y a la conformación del Sistema Nacional de Formación Profesional”*, Bogotá, junio de 1999, página 14.

OIT, CINTERFOR, SENA “Formación y legislación para el trabajo”, Bogotá, D.C. septiembre de 1997.

INSAFORF, (1998) Ley Orgánica del INSAFORF, Art. 3, San Salvador, 1998.

“Estatuto de la Formación Profesional”, “Aspectos jurídicos”, Bogotá, 1997.

Constancia en la Cámara de Representantes por la banca del Polo Democrático Alternativo sobre la Ley de Presupuesto 2011 (en www.wilsonarias.com).

Celis, Jorge Enríques, Víctor Manuel Gómez y Claudia Milena Díaz, (2006) *“¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”*, Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Octubre.

Ponce, Aníbal Ponce en “Educación y lucha de clases”, (1981) Editores Mexicanos Unidos, cuarta edición, México.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Investigación y Educación: La importancia de la investigación en la Escuela

Oscar Iván Londoño Zapata¹

– Alberto Motta –



44

Mi ¡Ciencia! Investigación!: -Un imperativo en la sociedad del conocimiento-. -Una exigencia para la visibilización de los académicos-. -Un proceso que regula la construcción del conocimiento científico-. -Un requisito para poder publicar-. -Cientos y cientos de páginas en marco teórico y estadísticas-. -Aplicación de métodos complejos como el método científico de las ciencias naturales-. -Una cantidad significativa de recursos económicos-. -Un oficio para Doctores con batas blancas y microscopios-. Éstas y otras son algunas de las representaciones que se construyen y diseminan en la sociedad, que han posicionado a la ciencia y la investigación como prácticas de construcción de conocimiento complejas, especiales, orientadas hacia el positivismo y la cuantificación.



La investigación y la ciencia, como procesos culturales y sociales de creación activa del conocimiento y de comprensión, análisis, transformación y construcción de la realidad, requieren una (re)conceptualización mucho más amplia que supere los límites del positivismo y las perspectivas cuantificadas. Se necesita entonces una reflexión sobre la importancia de la investigación cualitativa y las ciencias sociales. Otras perspectivas de construcción del conocimiento. Importantes y pertinentes en el ámbito de la educación.

El Positivismo: modelo de las ciencias de la naturaleza

El positivismo es un modelo de cientificidad extraído de las ciencias naturales que se deriva de la epistemología que surge en Francia en el siglo XIX. Nace de la necesidad de estudiar científicamente el ser humano y su entorno, como objetos de conocimiento e indagación. El modelo se extiende por Europa en la segunda mitad del mismo siglo y crea escuela en diversos países que adoptan esta postura como parámetro epis-

¹ Licenciado en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Candidato a Magíster en Educación de la misma universidad. Docente de Comunicación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: oscarivan84@yahoo.es. Blog: www.oscarivanorama.blogspot.com.

temológico para determinar la cientificidad del conocimiento. Para el positivismo, inspirado en la exactitud de la biología, la física y la química, el único saber auténtico y confiable es el conocimiento científico, que surge de la afirmación de las teorías mediante el *método científico* apropiado por las ciencias naturales.

Desde esta perspectiva, el conocimiento científico es un saber caracterizado por tener como objeto de indagación la realidad, que establece enunciados cuya verificabilidad está determinada por factores como: *la experimentación, la observación, la manipulación, la medición, la réplica y la objetividad*. Al respecto, Flórez plantea que *"Según la teoría positivista, lo que permite el progreso del conocimiento de la sociedad, de la civilización, y de la historia, es la experiencia observable, son los hechos positivos, son los experimentos replicables"*². Por ende, desde esta perspectiva epistémica todo conocimiento que desee adquirir el estatus de ciencia debe cumplir estos parámetros. Referente al método, puedo plantear que es experimental y que encuentra en el lenguaje lógico formal, matemático y estadístico la manera de comunicar los resultados, enunciados científicos, universales, confiables y válidos.

La manipulación y el control de los fenómenos de la naturaleza, aislando al objeto y las propiedades que estudia de la influencia de otros factores, la reproducción del objeto de estudio en condiciones controladas, separado del contexto social de producción, así como la observación y la medición de variables, conforman la base del diseño y los instrumentos del positivismo científico. De igual manera, la objetividad cobra especial relevancia, debido a que es uno de los fines de la ciencia. En este orden de ideas, considero que el fin fundamental es el control y el dominio de la realidad; la objetividad es una característica del conocimiento científico positivista, expresión de su cientificidad. Para el positivismo la eliminación de cualquier subjetividad del investigador en el proceso de indagación del conocimiento es condición indispensable en la verificación de los saberes científicos. Cumple entonces con la condición de *neutralidad valorativa* en la construcción del conocimiento.

En la medida en que el conocimiento no se impregne de los rasgos subjetivos del investigador: visiones del mundo, creencias, ideologías, imaginarios, sentimientos, entre otros, y el saber sea una representación fiel que refleje la realidad natural sin mediación de las condiciones históricas, sociales y culturales, es posible construir conocimiento científico. Dado

que el conocimiento subjetivo es de naturaleza particular, mutable, que se transforma en la constante interacción social y por la misma historicidad del ser humano, se hace necesario para el positivismo crear una manera de decantar y eliminar todas las subjetividades del proceso, y es en esta exigencia en donde el método y su aplicación cobra especial relevancia, pues permite, a partir de estrictas y controladas experiencias, generar saber verificable. Por ende, el método científico se erige para esta postura epistémica como garantía en la construcción del conocimiento.

La Investigación Cualitativa: Otro horizonte de ciencia

La investigación cualitativa surge como un enfoque de indagación empleado principalmente en las ciencias sociales, que encuentra en la descripción, la identificación, la comprensión y el análisis cualificado la manera de indagar la realidad social y cultural. A partir de la aplicación de métodos e instrumentos que no son cuantitativos, la investigación cualitativa se propone explorar las múltiples relaciones sociales de la realidad y las maneras como son construidas y experimentadas por los individuos. Es por ello que encuentra en la fenomenología, la hermenéutica, la lingüística, la filosofía, la antropología, la sociología, entre otras, las bases teóricas que le permiten constituirse como un enfoque de ciencia multidisciplinario. Prácticas sociales, educación, relaciones de género, racismo, modalidades y prácticas del discurso, son, entre otros, los fenómenos de los que se ocupa este enfoque de indagación científica.

Sin embargo, es preciso señalar que existen relaciones sustanciales entre los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa. Al respecto, Anselm Strauss y Juliet Corbin³ reflexionan sobre la importancia de articular las metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa, presentando un modo alternativo para pensar las posibles relaciones que pueden establecerse entre ambos paradigmas de investigación, definidos por concepciones de ciencia clásicas como *incongruentes e incompatibles*. La importancia de dicha relación no radica en la primacía de una perspectiva sobre otra, sino en la posibilidad de establecer cuándo y de qué manera pueden constituirse como modos útiles para construir la teoría y analizar los datos. Para Jean-Pierre Deslauriers, *"No es cuestión de hacer triunfar un método de investigación sobre otro, ni de demostrar que las cifras son absolutamente reductoras mientras que las observaciones serían automáticamente fecundas"*⁴. Cada una posee sus puntos fuertes y sus debilidades.

2 Flórez, Rafael. (1994). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGrawHill. Bogotá. Colombia.

3 Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá-Colombia. CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

4 Deslauriers, Jean-Pierre (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Editorial Papiro. Pereira. Colombia.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Es en el proceso de captación de la esencia de la situación o el fenómeno a indagar, en donde muchas de las posturas tanto cuantitativas como cualitativas son útiles para poder establecer niveles confiables de comprensión y análisis de la realidad analizada. Sin embargo, esta articulación puede resultar en algunos casos de su ejercicio una actividad simplista. Es por ello que se hace necesario conceptualizar la investigación como "un flujo de trabajo"⁵, que evoluciona y progresa en el decurso mismo de la indagación, por lo que es fundamental determinar, dependiente de esa misma evolución, el tipo de metodología que requiere la indagación, es decir, especificar cuándo hay que escoger las opciones más apropiadas: qué será cuantitativo y qué cualitativo; por esta razón, los investigadores deben combinar las técnicas disponibles para obtener los resultados deseados.

Ante esto, es preciso reflexionar sobre algunos aspectos centrales de la investigación cualitativa para poder establecer los posibles nexos con la indagación cuantitativa: *¿Cómo seleccionar un problema y construir una pregunta de investigación? ¿Qué objetivos plantear? ¿Qué hipótesis construir? ¿Cómo emplear y construir la teoría? ¿Cuáles instrumentos son los apropiados para recolectar la información, los datos? ¿Qué hacer con esa información? ¿Cómo abordarla de manera útil y productiva? ¿Cuál es la forma más apropiada de dar utilidad a todos los datos disponibles? ¿Cómo conceptualizar la teoría en el proceso de análisis de los datos? ¿Cómo establecer un equilibrio entre lo objetivo y lo sensible de la indagación?* Preguntas sustanciales para toda investigación.

La selección de un tema a investigar constituye un proceso de reflexión importante y complejo, sobre todo *¿Cómo encontrar un problema investigable? y ¿Cómo se reduce para ser investigado, trabajado?* Aspectos fundamentales en la toma de decisiones iniciales. La fuente de los problemas de investigación puede ser variada, en muchas ocasiones los problemas son sugeridos o asignados por investigadores con más trayectoria en el campo; en otras, el mismo estado del arte de las investigaciones en una determinada área del conocimiento puede ofrecer luces interesantes sobre los posibles problemas a abordar; de igual manera, en varias situaciones los recursos económicos configuran el parámetro para formular los problemas de investigación, pues puede ser que las instituciones a las que esté filiado el investigador privilegien cierto tipo de objetos de estudio.

También, los mismos presupuestos teóricos ofrecen gran variedad de opciones y problemas para indagar. La investigación misma, por su parte, puede ser fuente importante para

construir los problemas, pues en el ejercicio mismo de la aplicación de algunos instrumentos se pueden plantear los posibles aspectos a indagar en la investigación. En última instancia, no se puede dejar de lado la misma experiencia personal, profesional y académica de los investigadores, pues en ocasiones es en el ejercicio mismo de la profesión en donde surgen los problemas para ser investigados, como en el caso de la educación (Escuela), por ejemplo.

Para Strauss y Corbin⁶ es fundamental hacer que el problema escogido adquiera un "tamaño realizable", por lo que se hace necesario formular una pregunta de investigación, la cual debe permitir la flexibilidad y la libertad para abordar un fenómeno con profundidad. Además, como señalan los autores, la manera como se formula la pregunta de investigación determina, en gran medida, los métodos de investigación que se van a emplear para responderla. Aunque para algunas posturas teóricas la selección es contraria, es decir, el tipo de metodología empleado es la que determina la formulación de la pregunta problema. No obstante, lo importante es lograr enmarcar mediante la pregunta de investigación el problema que se quiere indagar.

Por otra parte, Amanda Coffey y Paul Atkinson⁷, proponen que la teorización es un elemento fundamental del análisis y sus implicaciones teóricas llevan al investigador a pensar más allá de los meros datos. Es por ello que una apropiada investigación no es generada por la codificación de los datos, por lo que resulta importante no sólo reflexionar sobre las técnicas de manipulación de datos sino también en las maneras posibles de pensar con ellos. Ante esto, *¿Qué papel juega la teoría en el análisis de los datos? ¿Por qué la idea de teorizar causa tantos efectos amedrentadores en los investigadores?*

Para muchos investigadores resulta amedrentador hablar de teoría en investigación; no obstante, la teoría debe entenderse como un conjunto de ideas que pueden ser empleadas en la investigación. Lo anterior permite entender que los fundamentos teóricos, que provienen de diversas fuentes, unas veces como constructos propios y otras pertenecientes a tendencias, posturas o escuelas de pensamiento, que los investigadores han interiorizado por formación o interés, constituyen un referente importante para el análisis de los datos. Por ende, los marcos conceptuales más amplios que conforman las teorías de base deben emplearse y aplicarse en el contexto investigativo, por lo que "teorizar y desarrollar teoría es parte del proceso de análisis e interpretación de los datos cualitativos"⁸. Es en este punto donde cobra vital

5 Strauss, A. y Corbin J. Op. Cit.

6 Strauss y Corbin, Op. Cit.

7 Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Bogotá-Colombia. CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.*

8 Coffey y Atkinson, (2004), Op. Cit.

¿Qué modelos pedagógicos orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones escolares?

¿Se establece o no coherencia entre lo planteado en el PEI y la práctica educativa escolar? ¿Por qué se genera la repitencia y la deserción escolar?

¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los docentes y los estudiantes?

¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre ellos mismos?


¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes sobre los docentes?

¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre los estudiantes?

¿Qué representaciones sociales tienen los docentes y los estudiantes sobre la educación y el conocimiento?

¿Cómo es el clima de aula en las instituciones escolares?

¿Cómo es la naturaleza discursiva de los docentes y los estudiantes en el aula? ¿Cómo se establecen las relaciones de poder en la Escuela? ¿Cómo aplicar nuevas propuestas didácticas en la escuela?,



importancia la manera en la que se teorizan los datos recolectados, proceso denominado por Coffey y Atkinson (2004) como "construcción de teoría o generalización".

Existen múltiples formas de generar teoría, pensar que sólo es apropiado un camino para construir conocimiento científico es una postura hegemónica y dominante, que a la manera del positivismo, busca legitimar sólo unos determinados procesos para establecer el estatus epistemológico del saber. Es por ello que todas las teorías y las ideas pueden adoptar formas diversas. Ante esto, la investigación cualitativa da origen a diversos tipos de análisis, lo que lleva a la generación de ideas de diferentes clases, por lo que no es una condición obligada que el investigador se circunscriba a una sola perspectiva teórica.

Se cree, por la misma representación social y conceptual de ciencia que se tiene, muy definida desde las tendencias epistemológicas positivistas, que sólo las grandes investigaciones, sobre todo de las ciencias naturales, es decir, las cuantificadas, son las que proporcionan –verdaderas– teorías de base. Y que las demás indagaciones, más en el orden de las ciencias humanas, es decir, las cualificadas, no aportan en la construcción de ideas y teorías. Lo anterior es "argumentado" con planeamientos que van desde la falta de confiabilidad de los métodos cualitativos, hasta la inexistente neutralidad valorativa en la construcción del conocimiento cualitativo, condición *sine qua non* en la investigación positivista. Todas estas valoraciones epistémicas han facilitado la

construcción de creencias, representaciones e imaginarios en torno a la teorización como proceso complejo, difícil y muchas veces inalcanzable en las investigaciones de orden cualitativo.

Si bien los procesos teóricos no pueden reducirse y trivializarse en su construcción, puesto que exigen un rigor analítico y reflexivo, no deben ser vistos por los investigadores como inalcanzables y amedrentadores. Es por ello que la teoría debe entenderse como un conjunto de ideas que pueden ser empleadas y aplicadas en el contexto propio investigativo. Al respecto, resultan de gran utilidad los presupuestos de Strauss y Corbin⁹, sobre el empleo de la literatura en la indagación científica. Otro aspecto que cobra especial interés es considerar que necesariamente las investigaciones deben incluir extensos marcos teóricos para poder sustentar los análisis, e inclusive se formulan de manera aislada a las mismas interpretaciones. Refiriéndose en forma particular a la investigación en *Análisis Crítico del Discurso (ACD)*, un campo de investigación cualitativo y hermenéutico Teun A. van Dijk propone que: "es muy importante formular un marco teórico, pero no demasiado amplio. Hay muchas tesis, por ejemplo, que empiezan con un recorrido amplio de los estudios en ACD, en lugar de formular solamente los elementos de teorías o estudios relevantes para tu propia investigación. Uno no necesita demostrar todo lo que ha leído, sino saber cómo usar la bibliografía de una manera inteligente, y muy centrado sobre el problema que quieres estudiar. Además, citar espuriamente se ve poco profesional"¹⁰.

9 Strauss y Corbin, (2002), *Op. Cit.*

10 Londoño Zapata, Oscar Iván y Van Dijk, Teun A. (2006). *El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk. En: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Vol. 6 (1). Venezuela.*

11 Londoño O. I y T Van Dijk. *Op. Cit.*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

De esta manera, se hace necesario dosificar la cantidad de información y sobre todo integrarla al análisis mismo de los datos para que la nueva construcción teórica esté fundamentada adecuadamente. De ahí la importancia en los planteamientos de Teun A. van Dijk¹¹ y Coffey y Atkinson¹² sobre la teorización. Sobre todo, tener en cuenta que “El análisis nunca es completo. Siempre hay más ideas y líneas de investigación abiertas a nosotros que no podemos tener la esperanza de agotar” (Coffey y Atkinson, 2004).

Respecto a la tensión objetividad-subjetividad, es necesario establecer un equilibrio entre ellas. Lo anterior determina que debe existir una armonía y un equilibrio entre la objetividad y la subjetividad al realizar el análisis. Con el auge de otras tendencias epistemológicas, como la *Teoría Crítica*, se busca superar esas condiciones de neutralidad del conocimiento absolutas que determinan la objetividad como condición indispensable para construir conocimiento científico, y se concibe la ciencia como la manifestación de la cultura, creada por individuos desarrollados en el marco de la interacción y el trabajo, como un producto social y cultural que se construye en consensos colectivos, que suple las necesidades básicas de la humanidad y que no concibe el ser humano al margen de su contexto histórico, político y social. De ahí la importancia en encontrar ese equilibrio entre objetividad y subjetividad (sensibilidad). Es por ello que los grados de objetividad le permiten al investigador, como plantean Strauss y Corbin, “*tener confianza en que sus hallazgos son razonables y en una representación imparcial de un problema que se está investigando, mientras que la sensibilidad le permite ser creativo y descubrir nuevas teorías a partir de los datos*”¹³.

Docencia e investigación: Sobre cómo el docente debe ser investigador

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es preciso reflexionar sobre la importancia de desarrollar procesos de investigación en el campo de la educación escolar. La investigación cualitativa y sus nexos con la cuantitativa permiten construir aproximaciones confiables a fenómenos de tipo educativo. No obstante, el panorama de investigación en la Escuela resulta complejo. Son múltiples los fenómenos susceptibles de ser indagados en educación escolar mediante la investigación cualitativa y cuantitativa: Preguntas como: *¿Qué modelos pedagógicos orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones escolares? ¿Se establece o no coherencia entre lo planteado en el PEI y la práctica educativa escolar? ¿Por qué se genera la repitencia y la deserción escolar? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los docentes y los estudiantes? ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre ellos*

mismos? ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes sobre los docentes? ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre los estudiantes? ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes y los estudiantes sobre la educación y el conocimiento? ¿Cómo es el clima de aula en las instituciones escolares? ¿Cómo es la naturaleza discursiva de los docentes y los estudiantes en el aula? ¿Cómo se establecen las relaciones de poder en la Escuela? ¿Cómo aplicar nuevas propuestas didácticas en la escuela?, entre muchas otras, constituyen algunos interrogantes susceptibles de convertirse en problemas de investigación de la educación.

Desde esta perspectiva son muchos los temas que pueden ser investigados en las instituciones educativas: pedagogía, didáctica (general y específica), modelos pedagógicos, atención escolar, pérdida y repitencia escolar, evaluación, procesos de lectura y escritura, retención escolar, cognición, metacognición, disciplina, poder, abuso de poder, naturaleza discursiva docente y escolar, legislación educativa, dispositivos de control (manual de convivencia), aprendizaje escolar, entre otros.

La mayor parte de investigaciones que se realizan en el ámbito de la educación básica y secundaria son desarrolladas por investigadores externos, maestros de universidades o académicos de otras instituciones para el fomento de la ciencia y la tecnología, por lo que son pocos los docentes de la misma básica y secundaria que realizan investigaciones sobre su propio quehacer educativo y el de sus colegas. Lo anterior podría tener varias justificaciones: de tipo epistemológico e institucional, sobre todo.

Existe como representación social la concepción de la investigación y la ciencia como actividad compleja, especial, con una serie de demandas epistémicas, sociales y económicas que los docentes de zonas rurales o urbanas marginales, por ejemplo, no podrían cumplir a cabalidad. No obstante, se hace necesario afectar estas representaciones dominantes, pues si bien existen estudios que requieren múltiples recursos de tipo económico, también es cierto que otras indagaciones no demandan tales costos y recursos. Es fundamental descentrar la idea hegemónica de ciencia e investigación que poseen algunos docentes. Esta misma concepción ha regulado la construcción y distribución del conocimiento en el país, pues es sabido que para que una investigación sea reconocida en la comunidad académica, requiere tener un estatus epistémico brindado por asociaciones científicas y publicaciones indexadas. No obstante, *¿Qué sucede con los estudios realizados por docentes inquietos en la construcción del conocimiento pedagógico, didácti-*

12 Coffey y Atkinson, 2004, Op. Cit.

13 Strauss y Corbin, Op. Cit.

– Alberto Motta –



co y disciplinar que no logran tal jerarquía? ¿No merecen y justifican reconocimiento? ¿Al no estar avalados por una institución nacional para el fomento de la ciencia, carecen de confiabilidad científica?

Es necesario que el Estado y el gobierno, en convenio con las universidades, formen a los docentes de básica primaria y secundaria en procesos de investigación, con las facilidades económicas que merecen y requieren. Y sobre todo que se invierta en educación e investigación. De esta forma, los docentes investigadores aportarían de manera activa a la comprensión y el análisis de sus problemáticas educativas, agentes en la transformación de la sociedad y la educación escolar en el país, y así, hacer de la escuela no sólo un aparato que reproduce ideologías, sino un verdadero semillero de construcción de conocimiento científico. Pero, es preciso decir que un curso de actualización de sesenta, ochenta o ciento veinte horas no basta. No puede ser lo único. Actualización constante (nacional e internacional), acceso a recursos, creación de proyectos multidisciplinarios de investigación, tiempo para investigar, entre otros, configuran las demandas centrales del proceso.

Estos procesos de actualización no sólo afectarían a los docentes, porque los conocimientos en investigación también deben ser aprendidos y asimilados por los estudiantes, pues está claro que en educación escolar todos los sujetos educativos son responsables, no sólo de la generación de problemáticas sino también en sus soluciones. Desde esta perspectiva, es imperativo que los planes de estudio incluyan la concepción que *enseñar y aprender es investigar*. De ahí que la construcción de proyectos de investigación en todas las áreas, que logren articular los campos del saber, pueda superar las estrategias metodologías ortodoxas que privilegian la narración y la memorización del conocimiento en la Escuela.

En conclusión, la investigación cualitativa como enfoque científico constituye una perspectiva de indagación de la realidad social y cultural fundamental para ser aplicada en la educación, por lo que se hace imperativo que los docentes, sobre todo de básica primaria y secundaria, desarrollen procesos de formación en este campo epistemológico. Pensar una educación que logre formar individuos reflexivos, críticos, capaces de transformar la realidad social y las problemáticas, conscientes de sus capacidades y de su acción positiva en el cambio, requiere re-pensar las prácticas de docencia, investigación y aprendizaje. La invitación está hecha.

◦ Bibliografía

- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Bogotá-Colombia. CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Deslauriers, Jean-Pierre (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Editorial Papiro. Pereira. Colombia.
- Flórez, Rafael. (1994). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGrawHill. Bogotá. Colombia.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá-Colombia. CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Londoño Zapata, Oscar Iván y Van Dijk, Teun A. (2006). *El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk*. En: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Vol. 6 (1). Venezuela.

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Ruta para implementar en el aula el Aprendizaje Basado en Problemas

Amanda Piedad Maldonado Monroy¹ y Omaira Cecilia Rodríguez Sepúlveda²



– Omaira Rodríguez –

50

Se incluyen a continuación los resultados de un estudio con enfoque cualitativo y método de estudio de caso de tipo descriptivo centrado en la necesidad de trascender las prácticas pedagógicas tradicionales, con métodos innovadores que permitan al estudiante desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, necesarias para comprender fenómenos y desempeñarse en el mundo cotidiano. El objetivo del estudio fue definir, aplicar y evaluar una estrategia metodológica centrada en el estudiante, como mecanismo facilitador de aprendizajes significativos y de desarrollo del pensamiento crítico y creativo de éste. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fue reconocido como una estrategia metodológica facilitadora del pensamiento crítico y creativo, y que implementarlo garantiza la transformación de las prácticas pedagógicas actuales. Se concluyó que el ABP permite desarrollar compromiso frente al auto-aprendizaje, incita a constituir el conocimiento de manera integral, fortalece habilidades sociales, como el diálogo y el respeto, y que su éxito depende del docente y los estudiantes.

Antecedentes: el sistema educativo y los docentes

El sistema educativo del país comporta problemas como altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente y peda-

gógica, inadecuados materiales e infraestructura, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia³; “Los niños aprenden poco y lo poco que aprenden no les sirve para nada”⁴; la formación pedagógica de los docentes de la educación superior y la forma como se reiteran los métodos tradicio-

1 Nutricionista Dietista, Esp. Proyectos de Desarrollo. Estudiante IV semestre Maestría en Educación UPTC, Innovaciones Pedagógicas. Docente ocasional UPTC. amandapiedad123@yahoo.com.

2 Licenciada en Matemáticas y Estadística. Ingeniera de Sistemas, Esp. Computación para la Docencia. Estudiante IV semestre Maestría en Educación UPTC, Innovaciones Pedagógicas. Docente catedrática UPTC. Rectora Institución Educativa de Cerinza, Boyacá. omacecir@gmail.com.

3 Lunas R. “El Reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI”. En: *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia: Al filo de la oportunidad*. (1998), Tomo 1, pp. 29. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

4 Tamayo Valencia, Alfonso, (2008) *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

nales son preocupantes⁵, y existen desafíos para la educación latinoamericana, como formar ciudadanos, personas capaces de pensar por cuenta propia, aprender destrezas básicas –lecto-escritura, aritmética, trabajar en grupos, resolver problemas, comunicarse efectivamente, negociar diferencias–⁶.

El Plan Decenal de Educación (2006-2016) estableció las grandes líneas de orientación de la educación para ese periodo en Colombia, y planteó diez retos; sin embargo, aún existe un bajo grado de apropiación de los compromisos por parte de las entidades territoriales y falta de articulación de todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior; lo que se refleja en los deficientes resultados en los exámenes de Estado. El documento CONPES No. 3527, de 2008, señala, entre los ejes problemáticos que impiden a Colombia ser más competitiva, la baja calidad y poca pertinencia de la educación, que atribuye al bajo nivel académico de la educación básica y media y a aspectos económicos⁷.

Para generar cambios en esta situación es necesario que el docente reflexione sobre su quehacer, procurando analizar sus prácticas pedagógicas, lo que implica ayudar a los estudiantes a aprender, tener un amplio conocimiento de ellos, identificar sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus actitudes y valores frente a su trabajo, y fomentar prácticas escolares que favorezcan situaciones interactivas en las que se dinamicen los procesos de comunicación docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-estudiante-conocimiento⁸. Lo anterior conduce a reconocer la necesidad de implementar estrategias metodológicas centradas en los estudiantes, como elemento facilitador para ligar de manera coherente el quehacer educativo con los requerimientos de los estudiantes y la comunidad.^{9 10}

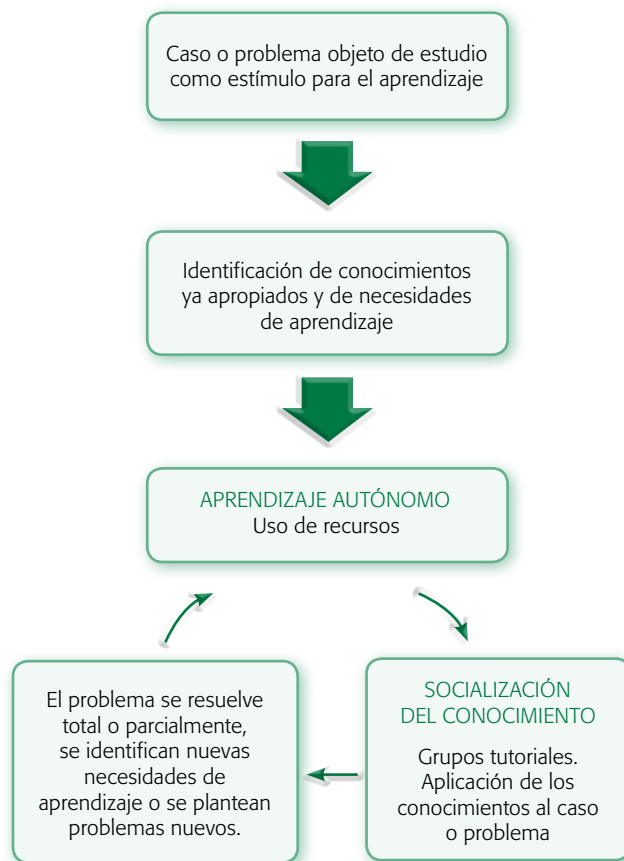
La metodología

La esencia del Aprendizaje Basado en Problemas consiste en presentar a los estudiantes situaciones problemáticas auténticas y significativas que se puedan constituir como elemen-

to fundamental para generar investigaciones e indagaciones interesantes para los estudiantes, por lo que se provee un ambiente en el cual el aprendizaje de los temas se aborda con un mayor entusiasmo que el que se tiene bajo un sistema de cátedra magistral, en cuanto que el problema motiva al estudiante a conocer de manera independiente nuevos temas relacionados con el objeto de estudio y a profundizar en algunos de ellos¹¹. (Figura No. 1).

El aprendizaje basado en problemas

Figura No. 1



5 Salinas, M. L. *Revolución Educativa Colombia Aprende, 2008*. [En línea]. Disponible en http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_11/breves.htm [Recuperado el 8 de septiembre de 2009].

6 Reimers F. *Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia, 2003*. [En línea]. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_04arti.pdf [Recuperado el 10 de septiembre de 2009].

7 Sarmiento, L. (2009) "La Educación en Colombia 2006-2016 ¿Luz en tiempos de oscuridad?", *Le Monde Diplomatique*, N.º 81, pp. 4-7, Bogotá, D.C.

8 Reimers, Fernando. *Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. (2003)*. [En línea]. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_04arti.pdf [Recuperado el 10 de septiembre de 2009].

9 Este estudio indagó en el enfoque problemático, orientado por las corrientes constructivistas, y en las pedagogías basadas en la investigación, enfatizando en la consecución de aprendizajes con significado. La indagación permitió identificar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia metodológica apropiada para implementarla tanto en la Institución Educativa de Cerinza, Boyacá como en un semestre de la Escuela de Medicina de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. El estudio desarrollado tuvo un enfoque cualitativo, con método estudio de caso descriptivo, en tres fases: definición de la situación del problema, trabajo de campo y análisis e interpretación de la información.

10 La información se recolectó por medio de la observación directa, con diario de campo, y consideró las producciones de los niños y los jóvenes; su interrelación se dio a la luz de cuatro categorías de análisis, desde los autores trabajados: pensamiento crítico y pensamiento creativo (Fowler, citada por Campos, 2007), aprendizaje significativo (Ausbel citado por Barriga y Hernández, 2002) e interacciones sociales (Montoya, 2001), para finalmente emitir resultados, conclusiones y recomendaciones.

11 Dueñas, V. H. (2001), "El Aprendizaje Basado en Problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud". *Colombia Médica*, 32 (04), Pág. 193.

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

- Omaira Rodríguez -



52

La estrategia se puso en práctica siguiendo las tres fases reconocidas para esta metodología por la Universidad de Aguas Calientes¹², y realizando adaptaciones de acuerdo con el nivel educativo en el que se desarrolló, así:

Primera fase. Diseño de la situación problémica: Actividades previas a la sesión de trabajo (trabajo del tutor); consiste en el diseño del problema y en el planteamiento de la pregunta que generará (pregunta generadora) las metas de aprendizaje. Múnera¹³, al diseñar cada problema, encarga al tutor incluir claramente los objetivos de aprendizaje correspondientes al tema y programa del curso. Esto implica el conocimiento del saber específico que se propone enseñar y recontextualizarlo de acuerdo con las condiciones del educando, lo que confirma la importancia de tener conocimiento de las competencias mentales y los saberes previos del individuo.

El problema contiene unos elementos orientados desde el enfoque constructivista, partiendo de la selección de

un motivo o problema inicial, la organización básica de los contenidos temáticos, la estructuración de los niveles de conceptualización, la selección de preguntas y actividades fundamentales, la posibilidad de motivación hacia otros aprendizajes y la evaluación de los procesos de aprendizaje. Es imprescindible tener en cuenta el carácter jerárquico de los contenidos para evitar discontinuidades del pensamiento que provoquen imposibilidad para comprenderlos¹⁴, al igual que la estructuración de niveles de conceptualización.

La pregunta debe constituir una alternativa para iniciar la movilización de los conceptos básicos que giran en torno a un determinado tema que implique la generación de conflictos cognitivos o contradicciones. Los interrogantes deben plantearse desde las pretensiones curriculares, de tal manera que permitan alcanzar los logros propuestos¹⁵. No se pueden desconocer los interrogantes que surgen de los alumnos, los cuales se deben tener en cuenta para ayudar a que se encuentren las respuestas.

12 UAA (Universidad Autónoma de Aguas Calientes), Dirección General de Docencia de Pregrado, Unidad de Formación Académica de Profesores (s.f.). Aprendizaje Basado en Problemas un método educativo innovador. [En línea]. Disponible en http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/abp_aprendizaje.pdf [Recuperado el 15 de septiembre de 2009].

13 Múnera Córdoba, JI. Pautas para el diseño de situaciones problema en la enseñanza de contenidos matemáticos. [En línea] Disponible en <http://ayura.udea.edu.co/practica/tutorías/curspensam.html>. [Recuperado 15 de abril de 2010].

14 Chamorro citada por Múnera, op. cit.

15 Múnera, Op. cit.

Segunda fase. Estudio Independiente: Presentación y definición del problema (lectura de la situación problémica en los equipos de trabajo).

Lluvia de ideas
¿Qué sabemos?
¿Qué no sabemos?
Metas de aprendizaje
Estudio individual

Actividades durante la sesión de trabajo (trabajo del tutor y del alumno):

Se da a conocer la situación problema; el moderador la lee, mientras que el secretario escribe la información, distribuyendo el tablero, papel u otro material en tres partes: la primera para esquematizar el problema, la segunda para listar lo que se sabe y la tercera para registrar lo que no se sabe; esto a partir de la clarificación de términos y la lluvia de ideas (discusión y categorización de ideas). Una vez realizada la primera sesión, los estudiantes se dedican al estudio independiente, adquiriendo información y trabajando sobre las metas de aprendizaje que adoptaron en la sesión de grupo.

A través de la experiencia se reconoce la necesidad de que en el nivel de básica, el trabajo "*independiente*" se cambie por una labor orientada por el maestro, en donde él sea quien lleva a sus estudiantes a la biblioteca o a Internet; ayude a dirigir la indagación hacia los intereses de cada niño, sin perder el horizonte de las metas planteadas; por lo que la fase dos debe ser ejecuta durante el tiempo de clase en su mayoría.

Tercera fase. Segunda sesión tutorial (trabajo del tutor y del alumno):

- ☞ Puesta en común de la información y discusión general: El alumno, al término de cada sesión, establece los planes de su propio aprendizaje, y el tutor identifica funciones y tareas para las siguientes sesiones de asesorías, señalando claramente las necesidades de apoyo y los espacios para las tutorías.
- ☞ Presentación de resultados y retroalimentación final: Cuando se tiene la solución del problema, se presenta, con una retroalimentación final sobre los resultados y del proceso de aprendizaje.

- ☞ Evaluación y calificación de los estudiantes: los modelos presentados para el desarrollo del ABP no incluyen esta etapa, sin embargo, se reconoce como imprescindible, por lo que se propone realizarla teniendo en cuenta que en cada grupo el tutor valora la preparación, organización y contribución de cada estudiante al proceso del grupo pequeño (heteroevaluación). De la misma manera, los estudiantes deben retroalimentarse entre sí y con el tutor regularmente (coevaluación), y el estudiante mismo (autoevaluación). La evaluación se centra en las siguientes estrategias: evaluarse a sí mismo, evaluar a los compañeros, evaluar al tutor y evaluar el proceso de trabajo.

Aplicación de la estrategia el Aprendizaje Basado en Problemas ABP

Definidos los equipos de trabajo, denominados grupos tutoriales (conformados preferiblemente por quince integrantes, aunque esto fue modificado para educación básica y media, debido a la cantidad de estudiantes por curso, 40 en promedio), se socializa la metodología bajo el direccionamiento de su tutor (docente), se explica la importancia de llegar a lo que denominan "metas de aprendizaje"¹⁶ y se determinan los roles de cada participante así:

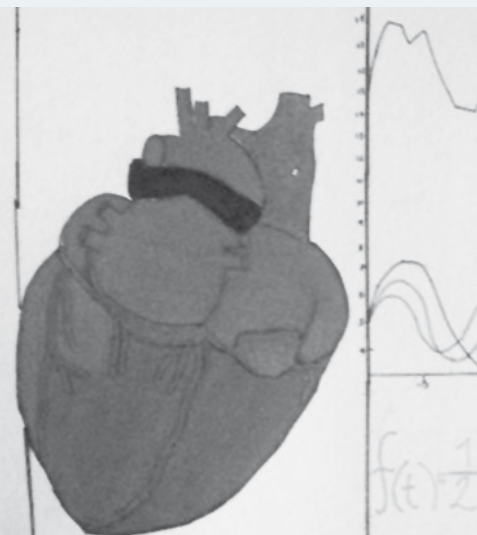
- ☞ El tutor¹⁷: Es un docente que orienta un grupo de Aprendizaje Basado en Problemas para lograr exitosamente los objetivos de un programa curricular.
- ☞ Los estudiantes o pares¹⁸: Cada estudiante es una persona que trae al curso una historia previa de aprendizajes. Cada quien merece el respeto de los demás y el propio, es responsabilidad del estudiante participar activamente, no sólo para su propio aprendizaje, sino también para aportar al aprendizaje de los otros miembros del grupo.
- ☞ El moderador: Es quien otorga la palabra, sintetiza y concluye el trabajo.
- ☞ El secretario: Organiza la información, utilizando estrategias como dividir el tablero en tres partes; en una de ellas sintetiza la definición del problema académico, y en las otras dos clasifica el conocimiento: "qué sabemos, qué no sabemos y qué nos hace falta aprender", lo que permite establecer las metas de aprendizaje.

16 UAA, Op. cit., p. 79.

17 Montoya J. (2001) *Manual para el aprendizaje basado en problemas PBL (Problem Based Learning)*. 2da edición. Bogotá: Universidad de los Andes, Pág. 13.

18 *Ibidem*, Pág.. 2-11.

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •



Hallazgos y deducción teórica

De la lectura exploratoria y analítica de los documentos producidos por los estudiantes de los diferentes niveles de educación formal, se logró identificar la presencia de las diferentes categorías, que son interpretadas a la luz de los planteamientos teóricos así:

Pensamiento crítico: En algunos ensayos presentados por los estudiantes de educación superior es evidente la coherencia en el discurso para el desarrollo del documento; ellos deducen, infieren, predicen, proponen, justifican y reflexionan, habilidades que denotan procesos de evaluación, valoración o juicio basados en un análisis del enunciado de una proposición, propios del desarrollo de este tipo de pensamiento¹⁹. Los estudiantes de educación media confrontan la realidad actual con la información de los textos leídos, exponen ideas, sustentan sus planteamientos, generan preguntas objeto de investigación y deducen. Los estudiantes de educación básica comprenden y sustentan sus planteamientos, en concordancia con la teoría del constructivismo psicogénico, "psicología evolutiva", donde el aprendizaje se da de acuerdo con el desarrollo madurativo cerebral expuesto por Jean Piaget²⁰, No todas las experiencias logran el mismo nivel de desarrollo cognitivo; lo que niños y jóvenes desarrollan son preliminares y se fortalecen en la medida que den las oportunidades para ello.

Pensamiento creativo: Los estudiantes de educación superior producen mapas conceptuales, en los que reconocen

las relaciones de los conceptos por medio de categorizaciones apropiadas, y cuadros comparativos, en los que sintetizan de acuerdo con las prioridades. En la educación media los estudiantes recurren al uso de los medios tecnológicos para animar los conceptos relevantes y llamar la atención sobre las ideas de interés. Los estudiantes de básica plasman sus ideas por medio de carteles vistosos, sociodramas, noticieros y cuentos, mostrando su capacidad para producir cosas nuevas y valiosas, lo que confirma que existe dicho desarrollo en cuanto que el individuo observa las partes y las relaciona para luego poner eso junto en una forma nueva y original²¹.

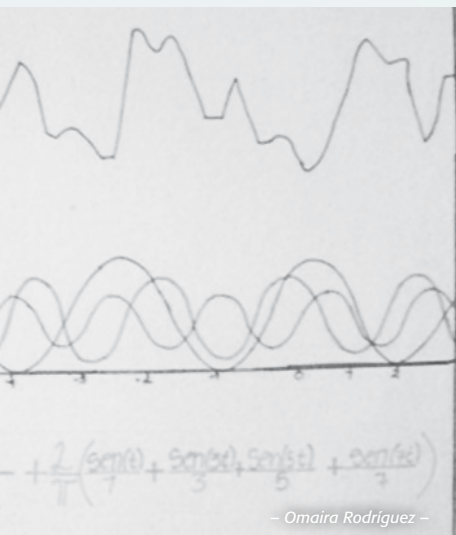
Aprendizaje significativo: En los estudiantes universitarios, el aprendizaje significativo se evidencia cuando proponen la solución al problema y expresan el sentido que le dan a los conceptos, ubicando su aprendizaje en situaciones que pueden enfrentar durante su desempeño laboral; y se demuestra a través de la toma de decisiones frente al planteamiento de la solución. En la educación media, los estudiantes se enfrentan a conceptos abstractos como funciones trigonométricas, que les permiten relacionarlos con situaciones reales, encontrarles el verdadero sentido y significado. En primaria, cuando los niños establecen relaciones a partir de planteamientos de problemas cotidianos. Hechos que aseveran el planteamiento de Ausbel²², cuando asegura que el aprendizaje es la reestructuración activa de las percepciones, ideas y conceptos; solo se da cuando las tareas pueden relacionarse de modo no arbitrario.

19 Fowler, citada por Campos Arenas, A. (2007) *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

20 Citado en Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G.(2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

21 Fowler, citada por Campos, Op. cit.

22 Referenciado por Barriga y Hernández, Op. cit.



Interacciones sociales e interpersonales: Montoya²³ recomienda en la dinámica del grupo tutorial reglas de juego "PARES", para generar un ambiente propicio para la discusión de los problemas. PARES es la sigla de:

- ☞ **Participación.** La participación de cada uno de los miembros del grupo en las sesiones de trabajo.
- ☞ **Apertura.** Cada uno de los miembros del grupo se debe abrir ante los demás. Deben estar dispuestos a admitir sus deficiencias, a compartir sus ideas y a permitir que el grupo se beneficie de su conocimiento y experiencia.
- ☞ **Riesgo.** Presenta exigencias para tomar riesgos. Se requiere estar preparado para arriesgarse a aportar en voz alta a sabiendas que puede ser erróneo lo planteado.
- ☞ **Experiencia.** Capacidad de razonar por nuestra propia cuenta por medio del problema que el ambiente provee y dentro del marco de trabajo significativo para el aprendizaje real del material.
- ☞ **Sensibilidad.** Cada miembro del grupo debe ser sensible a las necesidades y sentimientos de los otros miembros del grupo.

En cuanto a *la participación* de los estudiantes, se pudo evidenciar liderazgo y fluidez en el diálogo. En cuanto a *la apertura*, se identificaron actividades de socialización de la información recolectada, aceptación y respeto por el otro. Respecto del *riesgo*, se desarrollaron habilidades para llevar a cabo cada una

de sus intervenciones. Frente al parámetro de la *experiencia*, se observó que los estudiantes que revisaban previamente los temas por tratar tenían mayores elementos para confrontar, argumentar y proponer ideas durante las discusiones relacionadas con el problema. Durante los encuentros grupales se observó la **sensibilidad** y el respeto por el otro.

Resultados

La investigación logró abordar el campo intelectual de los aprendizajes y seleccionar el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica que fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. El enfoque metodológico definido permitió caracterizar y describir el modelo educativo vigente, ubicado dentro del paradigma tradicional, lo que sensibilizó a los docentes para trascender en sus prácticas pedagógicas, con fundamento en la problemática educativa abordada desde lo global y contextualizada en el ámbito de las instituciones en estudio. Los docentes reconocen que la actitud apática, desinteresada, acrítica y poco reflexiva de los estudiantes puede ser transformada a través del cambio de las relaciones entre los actores del proceso educativo.

Se lograron identificar los beneficios y aportes que ofrece el ABP, corroborando lo descrito en otras investigaciones como: los estudiantes recuerdan, aplican y continúan aprendiendo sin la tutela del profesor; los estudiantes tienen una motivación favorable hacia el aprendizaje; permite relacionar los conocimientos previos con los actuales; se fomentan procesos investigativos desde la óptica de que el conocimiento no es absoluto; cada vez se generan más preguntas y, por ende, más investigación; el do-

• LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

cente cambia su rol tradicional al de acompañante y facilitador de aprendizaje; los procesos evaluativos van de acuerdo con el desarrollo individual y los progresos obtenidos en concordancia con las metas de aprendizaje. El diseñar las situaciones problemáticas no es tarea fácil para el docente, que se requieren para ello los saberes propios del área, un amplio conocimiento sobre sus condiciones y características para el planteamiento y tener en cuenta los desarrollos del estudiante y sus metas de aprendizaje.

La estrategia permitió reconstruir el concepto de evaluación-sanción en uno de apoyo, por medio de un proceso reflexivo conjunto en donde estudiantes y docentes buscan estrategias para motivar, aclarar dudas y fortalecer conceptos. Se pudo percibir la apropiación de lenguaje y la adquisición de destrezas comunicativas, por medio de la condición requerida para defender y argumentar los planteamientos individuales, así como la consolidación como grupo, la tolerancia y la formación de habilidades socio-afectivas.

Discusión

Entre las razones que Sarmiento²⁴ señala como determinantes de la deserción en la educación superior está en primer lugar el bajo nivel académico de la educación básica y media. Con la aplicación de esta metodología se ratifica que una de las dificultades determinantes en el éxito o fracaso del ABP son los problemas de comprensión lectora, estructuración de contenidos y apropiación de conceptos, que llevan a que el estudiante no logre participar activamente en el proceso y se aisle del equipo de trabajo.

Es necesario "hallar mecanismos que faciliten la articulación entre los niveles de básica, media y superior"²⁵, por lo que el ABP se plantea como estrategia didáctica adecuada para realizar la ambientación del estudiante desde el nivel básico y medio, con el fin de que se desarrollen procesos de auto aprendizaje e investigación que son requeridos en la educación superior. Otra de las causas expuestas por los mismos docentes es: "sabemos cómo enseñamos, pero poco sabemos qué es el aprendizaje y cómo se aprende"²⁶, por lo que uno de los indicadores identificados como factor con alto impacto en la deserción estudiantil es la evaluación del aprendizaje, particularmente en los primeros semestres, cuando los jóvenes deben transitar de una metodología de evaluación a otra con grandes diferencias; se pudo establecer que la evaluación planteada en la metodología ABP (diseñada por procesos) respeta las diferencias en los ritmos de aprendizaje; algunos logran desarrollos importantes desde el comienzo de la aplicación y otros a medida que avanzaba, pero

siempre está enmarcado en la actitud y motivación del grupo tutorial y no solamente diseñada en temas para dar resultados numéricos de aprendizaje; esto en concordancia con lo expuesto por Piaget con referencia al desarrollo cognitivo del individuo durante las etapas que él define; existen cambios fundamentales en la aplicación de la metodología teniendo en cuenta el campo en donde se aplique: básica, media o educación superior.

La deficiencia docente y pedagógica en la educación superior²⁷ se pone de manifiesto en la reiteración de métodos tradicionales o en la no innovación de estrategias, y genera la preocupación por la formación pedagógica de los docentes de este nivel educativo; lo anterior implica que el docente reconozca la necesidad de implementar estrategias metodológicas que fomenten los intereses del estudiantes, por lo que se encuentra apropiado aplicar la metodología "Aprendizaje Basado en Problemas", estrategia que a pesar de que actualmente se usa de manera preferencial en la educación superior, y con mejores resultados en el área de la salud, resulta muy apropiada para la educación básica y media, en la medida que dinamiza los procesos de adquisición de conocimientos, aprovechando las condiciones innatas de los niños, como la curiosidad, que origina imprescindiblemente procesos investigativos autóctonos.

Teniendo en cuenta que el logro de los objetivos no depende solo del interés del docente, sino del equipo estudiante-docente, ellos deben conformar un grupo de trabajo en el que cada interacción incentive al otro a esforzarse y a dar cada vez más; aunque no es tarea fácil convencer al maestro para que realice cambios en sus estrategias metodológicas. Esta experiencia representa una verdadera innovación, dado que logró transformar las prácticas pedagógicas de quienes se involucraron en el proceso, produjo expectativas en quienes no se integraron y satisfacción y aprendizajes significativos en los estudiantes.

Conclusiones: el papel del docente en la construcción de conocimiento

Se reconoce al docente como pilar fundamental en el desarrollo de la metodología del ABP, cuya implementación en cada grado de educación formal evidencia avances importantes en los procesos de desarrollo cognitivo; se infiere que si se inicia su aplicación desde etapas tempranas (primaria) se obtendrán rápidamente desarrollos en las cuatro categorías de análisis de este estudio. Se identifica el ABP como estrategia apropiada para motivar a los estudiantes a asumir la responsabilidad en la construcción del conocimiento, y a los docentes a optar por la transformación de sus prácticas.

24 Sarmiento L., *Op. cit.*, Pág. 4-7.

25 Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Boletín Informativo N.º 11 (octubre). [En línea]. Disponible en http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_11/portadahtm [Recuperado el 14 de noviembre de 2009], p. 3.

26 *Ibidem*, Pág. 8.

27 *Ibidem*, Pág. 4.

La dinámica de trabajo se eleva a una instancia interdisciplinar, en donde interactúan no solo los integrantes del grupo tutorial, sino que se involucran otros actores, como, por ejemplo, docentes de otras áreas, familiares, compañeros de otros grados, etc.

El Aprendizaje Basado en Problemas se identifica en este estudio como una estrategia metodológica que permite al docente y al estudiante asumir roles protagónicos en los procesos de aprendizaje, incentiva la investigación y estimula los procesos de socialización, por medio de la discusión y la posibilidad de llegar a juicios de síntesis y evaluación. La estrategia metodológica ABP, a diferencia de otras, al invertir el proceso de aprendizaje convencional, enfrenta a los estudiantes a un recorrido desde el planteamiento original del problema hasta su solución; ello en un escenario donde trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, y de observar y reflexionar sobre sus actitudes y valores, orientados por un tutor que los estimula. Acciones que son fundamentales en el proceso formativo, cognitivo y social del estudiante. Esta estrategia ofrece ventajas al favorecer la autonomía del estudiante para su formación, la aplicación de los conocimientos en una situación real, la inclinación hacia la investigación, la participación, el diálogo y la argumentación, el reconocimiento de que el "conocimiento no es absoluto".

Se destaca que no es fácil la aplicación de la metodología; para lograr el propósito se debe adelantar un fuerte proceso de sensibilización, tanto en docentes como en estudiantes, buscando desarraigar paradigmas referidos a los estilos de aprendizaje. La estructura curricular vigente, organizada por grados y asignaturas, y las políticas estatales relacionadas con indicadores de cobertura dificultan la aplicación del ABP, dado que grupos tan grandes no pueden ser atendidos adecuadamente, debido a que el tutor no alcanza a tener en cuenta las necesidades de todos los grupos tutoriales que se requieran conformar. Para la educación superior, el ABP es una excelente metodología, ya que cambia la mentalidad del estudiante, en razón a que los problemas son planteados a la luz de sus intereses, lo que determina una ganancia secundaria. Sin embargo, es procedente aprovechar la flexibilidad de la estrategia ABP para trabajar de manera transversal.

◦ Bibliografía

Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Bonilla Castro, E., Hurtado Prieto, J. y Jaramillo Herrera, C. *La investigación: aproximaciones a la construcción del conocimiento*. Bogotá: Alfaomega, 2009.

Bravo Salinas, N. H. (2003). *Pedagogía problémica*. Santa Fe de Bogotá: FAID Editores.

Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dueñas, V. H. (2001). "El Aprendizaje Basado en Problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud". *Colombia Médica*, 32 (04): 193

Lunas R. (1998). "El Reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI. En: Misión de Ciencia de Educación y Desarrollo: *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Tomo 1, pp. 29. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). Boletín Informativo N.º 11 (octubre) [En línea]. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_11/portadahtm [Recuperado el 14 de noviembre de 2009].

Montoya J. (2001). *Manual para el aprendizaje basado en problemas P.B.L. (Problem Based Learning)*. 2da edición, Bogotá: Universidad de los Andes.

Múnera Córdoba, JJ. Pautas para el diseño de situaciones problema en la enseñanza de contenidos matemáticos. [En línea] Disponible en <http://ayura.udea.edu.co/practica/tutorías/curspensam.html>. [Recuperado 15 de abril de 2010]

Reimers F. (2003) *Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia*. Recuperado el 10 de septiembre de 2009 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_04arti.pdf

Salinas, M. L. (2008). *Revolución Educativa Colombia Aprende*. Recuperado el 8 de septiembre de 2009, de http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_11/breves.htm

Sarmiento L. (2009). "La Educación en Colombia 2006-2016 ¿Luz en tiempos de oscuridad?" *Le Monde Diplomatique*, Edición N.º 81 pp. 4-7. Bogotá

Tamayo Valencia, A. (2008). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Mesa Redonda.

UAA (Universidad Autónoma de Aguas Calientes), Dirección General de Docencia de Pregrado, Unidad de Formación Académica de Profesores (s.f.). Aprendizaje Basado en Problemas un método educativo innovador. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, de http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/abp_aprendizaje.pdf

¿Cómo oriento la literatura en el aula?

Lizzbeth Emilse Sánchez Cely¹



– Lizzbeth Sánchez –

58

Esta propuesta describe la posibilidad de que los maestros, experimenten nuevas iniciativas que promuevan una participación más activa del alumno en su proceso de aprendizaje. Se presenta una manera de incorporar la literatura en el aula como una alternativa dual entre el estudiante y el docente para fortalecer el quehacer literario en el aula. Se sugieren, cuatro aspectos fundamentales (agudizar los sentidos, la lectura del otro, la escritura desde el cuerpo y el diálogo) a la hora de contestar al interrogante: *¿cómo oriento la literatura en el aula?*



El quehacer literario en el aula

La escritura desde el cuerpo puede ser una alternativa muy interesante para el acercamiento y potenciamiento de la creación literaria. Se sugiere antes que nada tener en cuenta estos cuatro

aspectos: agudizar los sentidos, la lectura del otro, la escritura desde el cuerpo, y el diálogo. Éstos son ejes esenciales en los infinitos desplazamientos del quehacer literario en el aula.

Uno: agudice los sentidos. Permita la entrada del aire a los pulmones

Constantemente estamos impregnados de imágenes, pero nuestro ojo está lo suficientemente “entrenado” para mirarlas de modo distinto, al punto de que se puede hablar de leerlas así lo señala Páez Martínez². Dentro de esta propuesta didáctica la tarea no dependería tan sólo de aprender a leer las imágenes, sino también en agudizar los sentidos al punto de poder “comunicar-nos” donde la voz recupere su valor, donde leer y escuchar al otro sea realmente un deleite, provocarnos con palabras verdaderas, vitales, con escritura desde el cuerpo.

... Pero mi aliento seguía ahí ¡Atascado!, día caluroso, el aire caliente y luego vidrios rotos, iras expandidas, quejas, gritos estruendosos... Insinuando lo que el ojo común no puede percibir a simple vista, insinuando un atractivo color rojo, rojo sangre, rojo furia, rojo ira, rojo pasión, rojo dolor, rojo rebel-

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación Español-Inglés, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Estudiante de cuarto semestre de Maestría en Lingüística, de la misma universidad. Correo electrónico: lizzbeth28@hotmail.com.

² Páez Martínez, Ruth Milena (2006). “Educar la Mirada y leer la imagen”. En: *Revista Magisterio* No. 15. Pág. 29.



- Lizzbeth Sánchez -

Tres: escriba desde el cuerpo. Libere el aire de los pulmones

Preguntarse por la conexión de la literatura y el sujeto significa adentrarnos en las problemáticas del mundo moderno y observar el papel del sujeto en el aula como una persona compleja e integral. Un sujeto completo, con cabeza, corazón, cuerpo, no un ser dividido en fragmentos corporales. Incorporar profesionalmente los descubrimientos acerca del cerebro, la mente y el corazón es una tarea compleja pero provechosa para nosotros los maestros, puesto que las últimas investigaciones científicas han demostrado que el corazón posee células cerebrales: el doctor Pearce³ dice que tenemos cuatro cerebros diferentes colocados uno encima del otro. Además de los cuatro cerebros en nuestra cabeza, también tenemos un cerebro en el corazón y uno en el estómago.

Cuarto: Dialogue

"Ella sólo se atreve y quiere conocer desde dentro, donde ella, la excluida no ha dejado de oír el eco del pre-lenguaje"⁴. Él la imaginaba con diferentes cortes de cabello, modernos, con extensiones, sin ellas. Él se la imaginaba pelirroja, rubia, con cabello ondulado, totalmente liso, incluso se la imaginaba calva. A ella le gustaba el color de su cabello y no lo pretendía cortar aún... ¡cerdas de escoba! Así alguna vez se dirigió su novio. Lo que él no sabía o no se atrevió a saber es que lo que hace una pareja es ser- uno.

El dialogo es abrirse a lo otro, saber y tener interlocución con la manera de pensar del otro. Uno no percibe al otro en su manera de decir o de actuar, la capacidad de nombrar al otro se da en la medida en que soy capaz de nombrarme.

día, rojo coraje, rojo revuelta, rojo mariposa, rojo libertad, rojo fuego, rojo labios, rojo belleza, rojo vergüenza, rojo alerta, rojo peligro, rojo rojo, rojo verdad, rojo mujer. Lenguaje al rojo vivo, lenguaje desde el cuerpo, funciones del lenguaje, mecanismo de sobrevivencia, llorar, gritar, reír, gemir, engañar. El lenguaje aquí no se focaliza, no se descompone, todas las posibilidades aparecen a la vez, gramática rít---mi---ca, tres momentos en uno solo, la misma situación presentada en planos distintos, interpretaciones infinitas... ¡Ring!... suena el teléfono.

El teléfono ro-jo, iel juego de video no se ha terminado aún!, ile quedan dos vidas, o tal vez no! ¿Ahora de quien es el turno? ¿Hora de jugar? El reloj empieza a correr y hay un trabajo de clase por entregar, miles de imágenes pasan por la cabeza y el cerebro tiene que andar más rápido de lo normal. Vamos, piensa, piensa, más rápido más, rápido...

Dos: lea. Llene los pulmones con suficiente aire

No basta con leer imágenes, libros, contextos, leer al otro se vuelve fundamental. Es necesario tener mucho oído para percibir al otro, detallarlo, respirarlo y atreverse a pensarlo. Hacer una lectura profunda, una lectura crítica del otro, del amigo, del desconocido, del familiar, del policía, del vecino, del maestro, del estudiante. Hora de leer al otro. Ellos, los profesores. Ellos, como yo, espantados por sus propios fantasma. Ellos, como yo, dándole razón a lo onírico. Ellos, como yo, buscando relaciones obvias. Ellos, como yo, reacios a soñarse.

Bibliografía

Aljure, Juan Pablo. "La nueva biología y el cerebro que evoluciona: retos para nuestras creencias y nuevas esperanzas". (2009) En: Revista Magisterio No. 37. Marzo, Pág. 10.

Kristeva, Julia (2001). "La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis" 1 ed. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. p. 207.

Páez Martínez, Ruth Milena (2006). "Educar la Mirada y leer la imagen". En: Revista Magisterio No. 15. p. 29.

3 citado por Aljure Juan Pablo. "La nueva biología y el cerebro que evoluciona: retos para nuestras creencias y nuevas esperanzas". (2009) En: Revista Magisterio No. 37. Marzo, Pág. 10.

4 Kristeva, Julia (2001). "La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis" 1ª Ed. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. p. 207.

Con-memorando Otro bicentenario

Elizabeth Castillo Guzmán¹



BICENTENARIO
de la Independencia de Colombia

Recordar es un modo de celebrar, y conmemorar quiere decir recordar con regocijo. Lo verdaderamente importante es que la conmemoración a la cual hago referencia, ha sido menos visible pero no menos importante, seguramente su visibilidad tienen que ver con el hecho de que estas luchas por la dignidad, la autonomía, la tierra y la cultura, tienen mayor resonancia por fuera de los grandes centros urbanos, pues en esta historia de dos siglos de rebeldías políticas, intelectuales y culturales, los protagonistas y los acontecimientos se localizan en los territorios que algún sabio republicano del siglo XIX, consideraba, *geografías de lo indómito*.

60

Las conmemoraciones de los doscientos años de la independencia que tuvieron lugar durante este año en nuestro país, permiten constatar el lugar de poder que representa el control de la memoria política. En el mes de julio, mientras en Bogotá se llevaban a cabo los actos protocolarios, y en muchas ciudades del país se organizaban eventos culturales y conciertos para convocar el sentimiento de regocijo "nacional", al suroccidente colombiano, las organizaciones indígenas del Cauca se reunieron durante varios días para reflexionar sobre una pregunta fundamental, *¿independencia para quiénes?* Pregunta que interpela los efectos simbólicos y estéticos que se crearon durante el 2010 en torno a un "hito" fundante de la nacionalidad, pero cuya fragilidad, hoy más que nunca se hace evidente.

El sistema escolar colombiano oficial se dispuso en función del bicentenario para que niños y jóvenes tuvieran una novedosa experiencia en su formación ciudadana y en su com-

prensión de la historia nacional. De este modo, se promovieron estrategias muy interesantes, didácticas y tecnologías de la historia que favorecieron rendir tributo a los mismos héroes y heroínas que desde la enseñanza de Henao y Arrubla, han sido los emblemas de la libertad en nuestro relato nacional, para sostener una narrativa en la cual sigue intacto el culto a los patricios, *vencedores* sacralizados en los templos del saber escolar.

En las calles circularon cartillas y folletos "piratas", a todo color, y que por un costo de dos mil pesos ofrecían textos que ilustraban en detalle los eventos, los protagonistas y las escenas de la independencia. La iconografía de próceres y mártires inundó el espectro cotidiano, y se puso de moda el espíritu patrioter. El *alma nacional* parecía resurgir del pasado, para traer de vuelta los nostálgicos himnos de ese castellano republicano que no nos puede nombrar a todos.

¹ Profesora asociada del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca; Centro de Memorias Étnicas Universidad del Cauca. Miembro de los grupos de investigación Educaciones y Culturas y Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co.



► Existe Otro Bicentenario que surge de las entrañas de los inconformes de raza, de clase y de género

En los medios masivos de comunicación circularon mensajes alegóricos al evento independentista, la historia nacional se uso para recordar quienes la hicieron y con ello promover la gratitud eterna hacia los próceres que sacrificaron sus vidas por nuestra libertad. Los empresarios de la comunicación asumieron un interés poco usual en este tipo de asuntos, y pusieron en marcha una serie de proyectos que incluyeron ediciones especiales de revistas, suplementos en periódicos y hasta una serie televisiva sobre "La Pola". En todos los casos, la "historia se puso de moda" este año, y como hace dos siglos, las elites se ocuparon por el control de su gramática.

El mundo académico y universitario promovió importantes eventos ocupados del tema del bicentenario, y celebramos el multitudinario Congreso Colombiano de Historia, en el cual se debatió rigurosamente sobre las verdades y las versiones de la historia como disciplina y como régimen de saber en estos doscientos años.

Todos estos planos del bicentenario, hacen parte de nuestra experiencia incompleta y fragmentada como "nación", de nuestra larga historia de exclusiones e invisibilidades, del episodio de la dictadura de la memoria oficial en las izadas de bandera.

También está el plano del Otro bicentenario, el que no hace parte de las celebraciones institucionales, pero sin el cual no se pueden entender estos doscientos años de historia política y cultural. Este Otro bicentenario surge de las entrañas de los inconformes de raza, de clase y de género; proviene de la mano de hombres y mujeres que no aceptaron el régimen de superioridad que se impuso y que explica que la servidumbre y la explotación fueran prácticas cristianamente aceptadas por la iglesia, el estado y la sociedad. Es Otro bicentenario que contiene las batallas por la igualdad, la libertad y la dignidad de quienes no estuvieron incluidos en las traducciones de Antonio Nariño o que fueron olvidados en las promesas decimonónicas.

Este Otro bicentenario también fue objeto de conmemoraciones durante este año, y aunque no hayan sido suficientemente publicitadas, contribuyeron a que en muchos territorios de esta compleja geografía de la discriminación, se hayan exaltado y dignificado las rebeliones indias y palenqueras; las luchas por la tierra de campesinos, negros e indígenas; el pensamiento crítico y la acción política de nuestros intelectuales rebeldes; la voz y la letra de las mujeres y los hombres discriminados por su origen; y las batallas contra el olvido de las víctimas, que miles de compatriotas libran a diario.

Este es el Otro bicentenario que camina sin banda militar, sin estandartes, ni banderas; el de las batallas de la memoria, el que se rememora en la tradición oral, en los cantos populares, en las elegías y las leyendas, en todas esas formas de recordar cuanto hemos luchado por tener lo que hoy tenemos como sociedad, como pueblo, como nación o como comunidad. No es un bicentenario de la *independencia*, es más bien el bicentenario de las gestas infatigables por los derechos fundamentales.

Hace apenas unas semanas, la escritora y académica afroamericana Angela Davis, en su conferencia en la Universidad del Valle, nos contaba que el día anterior visitando a la comunidad de mineros afrocolombianos en La Toma-Cauca, había recordado que en su memoria de mujer negra, la historia de las minas hacía parte de un duro y antiguo episodio ligado a la esclavitud de sus abuelos, y que no entendía y la vez se maravillaba, cómo habían logrado estas personas, construir una vida y una cultura, ligados a un hecho tan doloroso... seguramente decía la Davis, "tienen la capacidad de crear la vida en los márgenes, y eso es mucho más que resistir, eso se llama trascender".

Algunos maestros y maestras menos entusiastas de las doscientas preguntas del Ministerio, decidieron que este año era imperativo enseñar otra historia en sus escuelas, y se pusieron en la tarea de recoger testimonios, relatos y memoria viva al interior de sus comunidades, para reconocer a los héroes y las heroínas de *a pie*, hacer visibles las arduas batallas que han dado, como por ejemplo levantar una escuela debajo de un ramal, hacer un camino a punta de trabajo comunal o levantarse en la carretera para que nombren el maestro para la *escuela del ramal*.

Recordar es un modo de celebrar, y conmemorar quiere decir recordar con regocijo. Lo verdaderamente importante es que la conmemoración a la cual hago referencia, ha sido menos visible pero no menos importante, seguramente su visibilidad tienen que ver con el hecho de que estas luchas por la dignidad, la autonomía, la tierra y la cultura, tienen mayor resonancia por fuera de los grandes centros urbanos, pues en esta historia de dos siglos de rebeldías políticas, intelectuales y culturales, los protagonistas y los acontecimientos se localizan en los territorios que algún sabio republicano del siglo XIX, consideraba, *geografías de lo indómito*.

• ARTE Y CULTURA •

Yôga en el Aula

Alberto Alonso Navarro González¹

"La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo."
Mohandas Gandhi.

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.
Herbert Spencer.

La educación consiste en enseñar a los hombres no lo que deben pensar sino a pensar.
Anónimo.



Es importante reflexionar sobre una antigua disciplina de educación integral (física, mental, emocional, espiritual, social), que hasta ahora está siendo valorada como una gran herramienta para que los educandos logren desarrollar –despertar– su máximo potencial.

Yôga y educación

- *La educación es un medio para que la persona llegue a una mayor comprensión de sí misma y su universo.*
- *El papel del maestro o educador es presentar al estudiante el ideal y el reto de la transformación.*
- *La educación no es impartir conocimiento sino mostrar a otros cómo aprender por sí mismos y adquirir el conocimiento.*
- *Y que la tarea del maestro es la creación del entorno que favorezca el auto-descubrimiento y su presencia y disponibilidad para el estudiante.*

S. Aurobindo



¹ Alberto Alonso Navarro González. Economista. Profesor de Yôga en CODEMA. Instructor Yôga Inbound de la Academia Vaisnava. Vrindaban, India. Profesional especializado Curso libre de Biorrelajación. Universidad Nacional. Director de la Fundación Escuela Yôgamor. Correo electrónico: potencializar@yahoo.com.



Yôga en los colegios de Bogotá, D.C.²

Namasté es un antiguo saludo, que aun en la India se usa muchísimo, y que significa respeto; es un saludo que transmite paz y amor. *"Esto es lo que se respira en un salón de clases del plantel, todos los miércoles y viernes, cuando Lady practica yoga con otros niños en completa armonía. Para los más de 30 estudiantes que allí realizan la postura del guerrero, del árbol o del mosquito, es toda una novedad esta disciplina milenaria"*³.

El Taller de Yôga a que me refiero representa una clase de taller muy interesante y diferenciador, orientado a reflexionar qué decir antes de actuar; en muy poco tiempo logró, cambiar

hábitos y actitudes, fortaleciendo la valoración, autoestima, y respeto, mejorando la capacidad de atención y concentración; disminuyendo la agresividad, y la apatía y logrando que los niños y niñas –futuro de la nación– sintieran que hay algo más, que conseguir plata, o tener novia o novio, o ser el más fuerte, o la más bella. Empezaron a entender que dentro de ellos hay algo—conciencia, alma, espíritu, yo superior...—, que es la verdadera esencia de su vida, que es la verdadera guía de su *Juego Interior*, que es el que dice cómo actuar, vivir, amar y comprender.

Los niños aprendieron que poseen un espectacular computador —el cerebro— que está siendo subutilizado, y al que no tienen acceso al ciento por ciento, pues es como haber comprado un computador de última tecnología y usarlo

2 *Programa Convivencia y Protección Integral Escolar SED. (110 colegios de Bogotá, D.C.) Con la participación de quinientos estudiantes. Cursos de Yoga, Taichi y Zen. Localidades de Chapinero, San Cristóbal, Usme, Tunjuelito, Ciudad Bolívar, Engativá, Rafael Uribe Uribe. 2010. Talleres de "Educación en valores para la paz a través del arte", comenzaron a recibir esta iniciativa gubernamental., que permitirá convertir los colegios públicos y sus entornos en zonas libres de violencia. La Secretaría de Educación SED de Bogotá, D.C. desarrolla el programa "Educar en valores para la paz a través del arte".eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7697822 El título del artículo, no fue el más apropiado: "Implantan la práctica del Yoga en colegios distritales para reducir la violencia". Video.*

3 *EL TIEMPO, loc. Cit.*

• ARTE Y CULTURA •

solo para hacer carticas. A los niños se los motiva para que activen la capacidad estratégica de su cerebro a través de poner en *Encendido (ON)*, el lóbulo frontal, que les dará la capacidad de mantener el control sobre sus vidas, de quienes quieren ser, y que los ayudará a liberarse de adicciones emocionales, brindándoles pensamientos de alto nivel, ayudándoles para que no estén controlados por los impulsos del cuerpo y logren dar un verdadero salto de conciencia que les permita vislumbrar un mejor futuro para ellos, sus familias y su comunidad.

El Yôga les muestra a los estudiantes que cuentan con todas las herramientas para lograr que sus sueños se hagan realidad, pero esas herramientas requieren desarrollar su cerebro. Que si conoces tu cerebro, sabrás como funciona tu mente. Que el director del cerebro, se encuentra el lóbulo frontal, en el que se encuentra la capacidad de dirigir con extraordinaria precisión sus vidas, y que es el responsable de las acciones y elecciones que día a día se toman. Y que si saben usar bien su computador cerebral, tendrán la clave para el éxito en el estudio, en sus relaciones, en su familia y a largo plazo en su trabajo.

¿Y cómo sabemos que el estudiante no está usando su lóbulo frontal?, por las decisiones que toma, porque no sabe jugar este hermoso juego de la vida escolar, porque se encuentra adicto a emociones, a productos -drogas, cigarrillo, dulces...-, por la pereza, el aburrimiento, la monotonía, los hábitos muy rutinarios y normalmente dañinos; por la falta de concentración, por que inician una tarea, pero no la terminan, porque no le encuentran significado a las situaciones -lo que permitiría aprender cosas nuevas de cada situación, de modo que ellos mismos pudieran modificar las acciones, produciendo resultados diferentes. También, por las condiciones económicas y sociales que viven en sus familias y barrios. Y lo más obvio por los arrebatos emocionales cuando su mundo se ve perturbado⁴ o, porque no les gusta proyectarse en el futuro ni hacer planes, ni menos trabajar con una buena planificación. Es como si el estudiante se hubiera hecho así mismo una lobotomía. ¿Qué está sucediendo con estos chicos y chicas?

Las características físicas y psíquicas del ser humano, y del cerebro, ya las conocían los antiguos sabios y por ello diseñaron herramientas y estrategias como el Tai Chi, el Chi kung, las artes marciales, la meditación, el Yôga⁵...que nos muestran cómo funciona el juego de la vida, y nos enseñan las formas de jugar con maestría nuestro propio *yo interior*, que es don-



de se desarrolla realmente nuestra existencia. Si estamos en armonía, en equilibrio, sin miedos, sin daños emocionales, en amor y paz, es más fácil vivir el juego exterior en armonía, en paz, en total equilibrio y bienestar. Y eso fue lo que atrajo a chicos y chicas de estos colegios al *Taller de Yôga* y que produjo cambios tan visibles en su comportamiento – su relación con el estudio, sus relaciones familiares y de pares, entre otros cambios. Es de destacar que para las directivas y profesores representó una gran alegría saber que algo tan sencillo como hacer ejercicios (de respiración, fuerza, equilibrio, resistencia,

4 *Los chicos se molestan porque los miran o no los miran; porque si les dicen una palabra grosera, responden con una mayor, por no aceptar un no como respuesta, porque la gente no hace lo que ellos quieren, etc., aspectos todos de interés para intervenciones pedagógicas y psicológicas que se salen del objetivo de estos talleres.*

5 *Consultar por ejemplo, entre muchos otros recursos existentes: <http://www.happyyoga.com/macarena.html>.*



– Alberto Navarro –

confianza, coordinación - conexión cuerpo-mente...), meditar, aprender a reflexionar, alcanzara tan extraordinarios resultados en los participantes.

En España, por ejemplo, recientemente han divulgado iniciativas diversas similares, con preguntas como las siguientes: ¿Enseñaría yoga y relajación como una asignatura más

en todas las escuelas? Y el veredicto es aplastante: ochenta y siete por ciento (87%) de los participantes en una encuesta desea que la escuela abra las puertas a estas disciplinas ancestrales que se enfocan en otras dimensiones del ser humano más allá de la acumulación intelectual de conocimientos. Y no es una encuesta anecdótica. Las 23.014 respuestas y los 871 comentarios, varios de los cuales fueron recogidos en el blog, muestran que algo se nos está olvidando al querer educar.⁶

“Los políticos crean sistemas de enseñanza que de un modo u otro polariza la sociedad. El yoga trabaja la neutralidad y despierta la consciencia, creando seres libres de cadenas y personas nobles y con alta autoestima”. Señala Siri Prakash. Por otra parte, Gemma afirma: *“Creo que es importantísimo introducir en las escuelas enseñanzas como el Yoga, el Qi-Kung o cualquier otra que conduzca a relajar el cuerpo y tranquilizar la mente. Sería muy beneficioso tanto para maestros como para discípulos, ayudaría a introducir paz y concordia, tan necesarias en este mundo convulso”.* *“En general, la sociedad entera se beneficiaría; todo mejoraría, y no tendríamos tantos alumnos perdidos sin encontrarse a sí mismos. Merece la pena intentarlo. Habrá más ganancias que pérdidas”* comenta Rebeca⁷. Es bien *“numerosa la documentación sobre los beneficios de estas técnicas en los niños a nivel físico, emocional y mental como aumento de la atención y concentración, mayor creatividad, mayor flexibilidad corporal, sentimientos de calma y favorecer la convivencia y la paz en el aula”*⁸.

Se destaca que los talleres de la práctica del Yôga dictados en más de cien de los colegios con mayores dificultades de la ciudad de Bogotá, se ofrecieron como una alternativa para que los asistentes no permanezcan en la calle, o frente a un TV; ellos han demostrado a través del tiempo su extraordinaria capacidad para lograr cambios muy positivos en las instituciones educativas y comunidades donde se practica. Y los resultados hablan por sí mismos, basta con preguntarles a los rectores y coordinadores de los colegios intervenidos.

Por supuesto que surgen varias preguntas claves: si el Yôga y la relajación son tan positivos y enriquecedores en situaciones de riesgo⁹ y en muchísimas otras situaciones, ¿hasta dónde llegarían los niños en condiciones de armonía y estabilidad? ¿Tal vez hasta cambiar el mundo? ¿Nos interesa? ¿Qué

6 El periódico catalán *La Vanguardia de Cataluña* (España) publicó en su web el pasado 22 de junio 2010 dicha encuesta. Ver artículo completo e: <http://www.elblogalternativo.com/2010/06/30/%C2%BFensenaria-yoga-y-relajacion-como-una-asignatura-mas-en-todas-las-escuelas/>

7 *La Vanguardia*, Cataluña. Blog citado.

8 *La Vanguardia*, Cataluña. Blog citado. Se les sugiere a los docentes digitar las siguientes búsquedas en la Internet: *Practicar yoga en el aula ayuda a concentrarse.*

Implantan la práctica del yoga para reducir la violencia.

La meditación es efectiva para la hiperactividad.

9 Ver el artículo de <http://www.thesecretsofyoga.com/spanish/yoga-articles/YogaForVeterans.html>, o <http://www.ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=94316>

• ARTE Y CULTURA •



66

están esperando las autoridades educativas para incorporarlo? ¿Y los padres y profesorado a exigirlo? Cuando los estudiantes iniciaron el taller asistían por la novedad —o porque los inscribieron para que mejoraran su atención, o bajaran su agresividad, casi obligados-, porque les permitía escapar de la rutina de la casa o la “nada” de la calle, pero cuando descubrieron lo divertido que era hacer Yôga y todo lo que se podía aprender, empezaron a traer a sus amigos —las clases eran muy numerosas- y llegaban sin falta a sus clases. Y las sonrisas y afectos eran el mejor pago para sus “nuevos profesores”.

Como uno de sus profesores comenta, “creo que fue muchísimo lo que tuve que aprender, desde ser inmensamente paciente, ser muchísimo más flexible, mental y especialmente físicamente, pues los adultos con los que normalmente se trabaja esta práctica de Yôga, no son muy flexibles físicamente y uno se acostumbra a trabajar sólo las posturas fáciles; pero con los niños las cosas cambian. Exigían ejercicios cada vez más complicados, pedían retos cada vez más poderosos, querían cada vez más. Y como el cerebro aprende por experiencia, muchos ejercicios que yo, ya no hacía porque dolían, con los niños volví a recuperarlos y lo increíble es que el cerebro los captaba, los ponía en práctica y no había molestia de ninguna especie”.

Los estudiantes comenzaron a descubrir la bella ciencia del Yôga, que les demostró que cada uno de ellos posee habilidades y destrezas únicas a las que los expertos han llamado inte-

ligencias múltiples, pero que esas habilidades o competencias requieren desarrollarlas, y descubrieron que esta antigua ciencia del Yôga, tiene muchísimas herramientas para lograrlo. Así mismo descubrieron que la vida es un juego —en la India le llaman *Uisva*- y que se requiere conocer las reglas de ese Juego, y que para jugarlo bien, es de gran relevancia jamás juzgar las fallas de su Juego Interior. Que si dejan de juzgarse, dejarán de activar su mente crítica, que es la que produce pensamientos negativos, y que anula su inteligencia emocional, y los pone a actuar en piloto automático, con una tendencia a hacer más de lo mismo —reactividad en vez de proactividad, agresividad en vez de aceptación, intolerancia en vez de comprensión...- solo que con más fuerza. Y lo más importante que descubrieron los niños y niñas es a hacer las cosas relajadamente —concentración relajada, que hace funcionar muchísimo mejor el cerebro-, lo que mejora su atención y capacidad de comprensión, disminuyendo su hiperactividad o sacándoles de su pereza y apatía.

A los estudiantes en la actualidad se les enseña lo que se denomina *competencias instrumentales* (Organización del tiempo, Estrategias de aprendizaje, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Planificación, Uso de computadores, Gestión de bases de datos, Comunicación verbal, Comunicación escrita, Manejo idiomas extranjeros...), *Competencias sistémicas* (Creatividad, Espíritu emprendedor, Capacidad Innovadora, Gestión por objetivos, Gestión de proyectos, Desarrollo de la calidad, Influencia, Consideración persona-

lizada, Estimulación Intelectual, Delegación, Orientación al logro...), Competencias Interpersonales (Automotivación, Resistencia/adaptación al entorno, Sentido Ético, Diversidad y Multiculturalidad, Comunicación interpersonal, Trabajo en equipo, Tratamiento de conflictos, Negociación...), etc.

Pero también, y más que todo, los estudiantes requieren de fortalezas y formación espiritual, ética, fortalezas transversales, que incluyan valores, principios, con trascendencia, de ir mas allá de lo evidente. Aquí cobra vital importancia el Yôga. Los estudiantes puestos bajo nuestro cuidado, poseen un plazo bastante reducido para configurar lo que serán en el futuro y no tienen la más mínima conciencia sobre lo que los está influenciado y predeterminando sus vidas, debido a que el ambiente en que viven, su educación, formación o condicionamiento, permanece aislado de una visión profunda de su presente y de su futuro.

El Yôga marca la diferencia, pues no solo apoya al docente en fortalecer la capacidad de atención y memoria del estudiante, apoyando el proceso educativo (educación que

requiere total concentración para poder desarrollar habilidades de aprendizaje y memoria y estructura mental adecuada y organizada, para manejar información, y desarrollar las destrezas necesarias para el emprendimiento en el mundo laboral, además que la práctica del Yoga, al mejorarle su capacidad de visualizar e imaginar le aclara el panorama de lo que él puede *hacer y lograr*, sino que además las diversas herramientas –aceptación, autogobierno, auto-observación emocional, claridad mental, autodisciplina...- que el Yôga proporciona, permiten *formar* al estudiante¹⁰. Yôga, desarrolla en sus practicantes un profundo conocimiento de sí mismo y una extraordinaria empatía y compasión por los demás. Yôga desea que de verdad la calidad humana se muestre no solo en el trabajo sino en todos los ámbitos de nuestro actuar: casa, calle, trabajo.

De acuerdo a uno de los grandes maestros del Yôga, Sri Aurobindo, *“es el espíritu, la cuestión viva y palpitante de que tenemos que ocuparnos, y no se trata, pues, de escoger entre el modernismo y la antigüedad, sino entre una civilización importada y las posibilidades mayores de la mente*



10 *Esta formación se refiere a la estructura emocional y psicológica del individuo y va orientada a lo que la persona “Es” en el momento actual y a lo que puede desarrollar en el futuro.*

• ARTE Y CULTURA •



68 *y la naturaleza; no entre el presente y el pasado, sino entre el presente y el futuro*". De acuerdo con Sri Aurobindo, al concebir una educación verdadera y viva, hay que tener en cuenta tres cosas: el ser humano, el individuo en lo que tiene de común con los demás y en su singularidad, la nación o pueblo y la humanidad. Aurobindo, que junto a Ghandi y a Nehru, logró la independencia de la India, creía que el objetivo central de la educación era el crecimiento del alma y de sus potencias y posibilidades y que el principal objetivo del hombre era el despertar y el desarrollo de su ser espiritual. Era este según él, el concepto que inspira la educación integral verdadera y viva¹¹.

La educación y la sociedad deben proporcionar a la persona las condiciones y medios para alcanzar su perfección y expresar *el poder, la armonía, la belleza y la alegría de sentir la autorrealización adquirida*¹². De acuerdo a ello la educación trasciende la transmisión de contenidos y se convierte en una herramienta que ayuda a conocer de una manera natural, efectiva y completa. Uno de los medios que propicia el aprendizaje es la interrelación de la persona y su entorno, es decir, la sociedad y, en última instancia, la nación. La educación es

*el instrumento que fomenta el trabajo real del espíritu en la mente del individuo y de la nación*¹³. Este es el elemento que vincula al individuo con la sociedad, condicionando el tipo de acercamiento que existirá entre ambas, marcando la simbiosis que generará su próximo estadio de crecimiento como entidades independientes e interdependientes. El concepto de educación en Aurobindo implica tanto al individuo como a la sociedad, pues antes de que la persona pueda desarrollarse debe existir una actitud de cambio y una reorientación en el nivel colectivo¹⁴.

*"Sólo la educación que estudia la mente puede iniciar este cambio en la persona y su sociedad. En la escuela aurobindiana se concientia al estudiante de que fue creado para transformarse en un ser mental. Su objetivo es el desarrollo del alma humana, el ser profundo en todos sus poderes y potencialidades"*¹⁵.

En cuanto al desarrollo de la *inteligencia emocional*, Yôga asigna especial énfasis a la educación artística del alumno, en entrenarlo para que sepa reconocer, entender, comprender y saber expresar lo que siente con asertivi-

11 M.K. Raina. (2002) *Sri Aurobindo Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3, septiembre.

12 Aurobindo, S. (1995°), Pág. 78.

13 Aurobindo, S. (1995°), Pág.2.

14 Cenker, (1976), Pág.163.

15 Cenker, (1976), Pág. 163.

dad. Que sepa que puede cultivar nuevos hábitos saludables cada día, que no hay necesidad de quedarse con lo aprendido. Que las emociones, los hábitos humanos y sus asociaciones y el rechazo y sustitución de los hábitos no adecuados se potencia con la auto-observación, y pueden liberarse de lo que les hace daño con la autodisciplina (*tapasya*), que es la base para el desarrollo de la fuerza de voluntad que permite el alejamiento de las actitudes que no ayudan al desarrollo personal. Con la educación mental, que lleva en su interior el estudio del Yôga, se logra el dominio del conocimiento previo, el descubrimiento de nuevos conocimientos y el desarrollo de la capacidad para utilizar el conocimiento. La educación mental incluye el desarrollo de lo cognitivo, las ideas, la inteligencia y la percepción mental. En ese proceso, el individuo se transforma en la fuente de conocimiento, el conocedor, el testigo y el dueño de su mente.

Yôga significa aprender a silenciar la mente. Es lograr que la mente no nos aturda con sus exigencias, es aprender a observar el mundo interior, y darse cuenta que no tenemos necesidad de vivir llenos de pensamientos negativos. Y que podemos cambiar de estación de radio oscura y negativa a una emisora mental de paz y felicidad. Para los chicos es muy importante ver a sus profesores en acción, mostrando a través del ejemplo lo fácil que es aceptar a los demás, con sus defectos y virtudes. Cada taller, sin importar si es periodismo, Yôga, teatro, títeres, danzas, abren un campo de infinitas posibilidades, donde es posible tener mejores alumnos, ser mejores compañeros, donde la armonía es posible. Por los procesos de autoimagen, sabemos que una imagen llega más rápidamente al cerebro que las palabras, por ello es mejor mostrar que contar.

No puedo terminar este artículo sin relatarles lo que la profesora de Yôga, Esperanza Salazar describió como su experiencia personal: *"Recientemente, durante el primer semestre del año 2010, tuve la oportunidad de interactuar con un selectivo grupo de jóvenes de los niveles 5º, 6º, 7º, 8º y 9º grados de educación, es decir, en edades comprendidas entre los 9 a 17 años, residentes en la parte sur oriental de la ciudad de Bogotá. Mi primer acercamiento estuvo matizado de muchas anécdotas, tanto positivas como negativas, pero en cada una de ellas encontré razones, fundamentos y enseñanzas que me enriquecieron animándome a seguir adelante, comprendiendo la calidad humana tan especial que se encontraba en aquel lugar. Inicialmente, se llevó a cabo un proceso inductivo que permitió explicar y dar a conocer el contenido y propósito del programa de la Secretaría de Educación SED, de tal forma que supieran que era el Yoga, por cuanto no tenían idea de su importancia. Obtuve un positivo acercamiento a estos jóvenes, quienes a pesar de sus estructuras personales be-*

ligerantes y agresivas, explicables por el entorno social en que su vida se desarrolla, quienes mostraron aceptación y alto grado de participación evidenciando buena capacidad de receptividad, y aptitudes en la práctica del Yoga. Un aspecto adicional de satisfacción personal, es la respuesta afectiva que recibí de cada uno de ellos, quienes por ese entorno social difícil a que me he referido, carente del afecto que se origina en el hogar, de hermandad, compañerismo, buen manejo de su vocabulario, evidenciándose que eran expresiones nuevas para ellos".

Queridos amigos, los invito para que el próximo fin de semana dediquen un tiempo a la tarea de investigar sobre esta antigua disciplina y la pongan en práctica como muchísimos de sus compañeros que la han aprendido a través de CODEMA o CANAPRO que son conscientes de su importancia y la han incorporado a sus programas de recreación y cultura.

Namasté, queridos amigos.

◦ Bibliografía

- Auribindo, Sri, *Education, General Principles*. 1956. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram.
- Aurobindo, Sri. *A Scheme of Education*. Edited by Pranab Kumar Bhattacharya, Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram.
- Aurobindo, Sri, (1952). *Integral Education*. (Compilado por Indra Sen). PONDICHERRY: Sri Aurobindo International University Centre.
- Auribindo, Sri. (1972). *Sri Aurobindo and the Mother on Education, Part I, II and III*. PONDICHERRY: Sri Aurobindo Society.
- Aurobindo, Sri, (1995a). *The Human Cycle*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram.
- Auribindo, Sri. (1995b). *The Synthesis of Yoga*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram Trust.
- Cenkner, W. 1976. *The Hindu Personality in Education*. Columbia: Sout Asia Books.
- Ghose, Sisir Kumar, (1966). Total Education. *Mother India* XVIII, August, no. 7.
- Pavitra. (1967). *Education and the Aim of Human Life*. Pondicherry: Sri Aurobindo International Centre of Education.

• ARTE Y CULTURA •



Rutina Básica de Yôga¹⁶

La rutina completa dura 45 a 60 minutos; o máximo hora y media. Hacer la rutina antes del desayuno o una hora y media después de una comida, nunca con el estómago lleno en proceso de digestión. Escoger los que alcance según el tiempo disponible. Importante tomar una ducha fría al final, frotándose con un estropajo todo el cuerpo, de arriba hacia abajo, y tomar bastante agua durante el día en especial cuando se hace Kriya Yôga (que son los *asanas*, o posturas más activas).

Postura de loto (Pranayana respiración).

Sentarse en posición de Flor de loto (Piernas entrecruzadas). Hacer una respiración abdominal, elevando el Hara (Palacio de la energía espiritual o Shen Que, o Dan Dien sede de la creación). Inhalar desde el hara –vientre- y exhalar por la nariz; visualizar el centro del entrecejo y el hara (Situado tres dedos abajo del ombligo); centrarse pensando en esos 2 puntos. Respirar unas 10 veces. Cantar el mantra OM (Sonido primigenio del Big Bang).

- Respirar inhalar con las manos en *Gassho* (*Manos juntas en oración en el centro del pecho*). Retener la respiración, exhalar. Frotarse las manos varias veces. Lavarse la cara con las manos suavemente. Frotar de nuevo las manos y lavarse el pelo suavemente. Frotar de nuevo y hacer masaje de ojos suavemente. Frotar de nuevo cada vez y colocar las manos en la frente; en la garganta; en el pecho; en el plexo solar; en el estómago y en el bajo vientre. Respirar suavemente y esperar allí.

- ☞ En flor de loto: Girar la espalda completa; manos en las rodillas, inhalando a la izquierda, exhalando a la derecha, dando giros desde la cadera; repetir al otro lado. 30 veces. (Se llaman círculos sufis).

Sentado en postura de dandasana (Bastón).

- ☞ Asir con las manos los dedos gordos de los pies (Paschimottasana o pinza); bajar los codos inhalando; soltar no doblar las rodillas; decir *Satnam*; hacer respiración de fuego (inhalar y exhalar rápidamente moviendo el aire desde el estómago-hara).
- ☞ Sentado; abrir las piernas; no doblar rodillas: Subir los brazos e inhalar hacia el lado izquierdo, doblando el tronco; rodando los brazos sobre la pierna; luego al otro lado con ritmo. Respiración de fuego. 10 o más veces a cada lado.
- ☞ Golpearse con las palmas de las manos todo el cuerpo; pecho, piernas, espalda, hombros. Suavemente.

Acostado boca arriba.

- ☞ Con los brazos en cruz. Inhalar y exhalar moviendo los brazos a izquierda y derecha.
- ☞ Brazos arriba enfrentados. Respiración de fuego. Mover las piernas golpeando la parte trasera de los muslos. Con fuerza. Rápido, muy rápido.

70



- ☞ Acostado. Brazos en cruz. Levantar las piernas dobladas y llevarlas hacia la izquierda suavemente. Llevar la cabeza al lado opuesto. Permanecer allí 5 a 6 respiraciones. Repetir al otro lado.
- ☞ Llevar las piernas al pecho y abrazarlas. Inhalar y exhalar suavemente. Visualizar la garganta/entrecejo. Descansar.
- ☞ Subir las piernas a 90 grados. Abrirlas y cerrarlas inhalando y exhalando. 3 minutos.
- ☞ En postura de mesa. Apoyarse solamente con las manos y la punta de los pies. Subir una pierna inhalando y luego la otra (ufffff!!!).

De pie. Puedes practicar.

- ☞ Saludo al sol.
- ☞ De pie, manos hacia abajo, elevar un pie, luego el otro.
- ☞ Abrir piernas para hacer triángulo o pirámide.
- ☞ Realizar posturas de Virabhadrasana o el guerrero.
- ☞ De pie. Marchar con las piernas en alto y con los brazos en movimiento. Con ritmo. El ejercicio se fortalece al pronunciar *Satnam*.
- ☞ De pie: piernas dobladas y abiertas. Bajar doblando las piernas lo más que se pueda y subir; repetir 36 veces. (apoyar las manos en el piso, se llaman *Ranas*).

- ☞ De pie: torso hacia delante; piernas dobladas. Doblar la cadera hacia delante y luego hacia atrás.
- ☞ De pie: mover el torso solamente en círculos primero hacia un lado luego hacia el otro. Girando profundamente. Respirar inhalando y exhalando por la nariz.
- ☞ Hacer Vajrasana o árbol con una pierna y luego con la otra. Reposar en postura de niño. Arrodillado con la frente en el piso, brazos a los lados del cuerpo.
- ☞ Boca abajo. Puedes hacer Bujhangasana o cobra, ejercicio que despierta y flexibiliza la columna. Puedes combinarlo con Adho muckha svanasana (postura de perro mirando al piso) y respiraciones profundas.

Finalización

- ☞ Acostado, permitir que tu cuerpo-mente se relaje, si quieres puedes abrigarte. 10 a 15 minutos. Suavemente moverse; frotar pies y manos. Girar cadera izquierda/derecha con pierna estirada.
- ☞ O en Flor de Loto: meditación en posición sentados (si te acuestas te relajas), cantar *OM*. O cantar *Satnam*. O cantar tres veces: *Que el eterno sol te ilumine; que el amor te rodee; que la luz pura interior guíe tu camino.*

Namaste. Hasta la próxima clase.

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

CEID FECODE *Políticas educativas: Privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización docente.*

Bogotá, D.C. (2010).
ceid@fecode.edu.co. www.fecode.edu.co

En los albores de la lucha por un nuevo estatuto docente, cuando se discute en el Congreso de la República esta nueva propuesta, y después de que las organización sindical de los maestros FECODE, ha sido desconocida tanto por los gobiernos de A. Uribe y por el gobierno actual, esta publicación representa una síntesis de propuestas y pensamiento para aunar esfuerzos del Movimiento Pedagógico para el reconocimiento del papel del docente. De su presentación extractamos: *Las políticas educativas tienen muchas facetas y un conjunto innumerable de estrategias y procedimientos que se ponen en marcha para justificarlas y para convertirlas en una práctica institucional que se traduzca en decisiones y realizaciones concretas.*

Privatización, evaluaciones masivas y desprofesionalización docente, son tres hechos pragmáticos de la política educativa. Los tres, no son la síntesis definitiva de la política educativa neoliberal, pero asumirlos como objeto de estudio nos permite una aproximación que articula y relaciona las sinuosas formas y acciones de la política educativa y la diáspora de acontecimientos con los que se presenta y que le ayudan a encubrir los soterrados propósitos por someter la educación a las lógicas del mercado....

Pero ese enorme espectro de estrategias, tienen muchas cosas en común, y en un esfuerzo explicativo, pueden ser agrupadas en tres grandes tendencias: la privatización de la educación, la imposición de evaluaciones estandarizadas y la desprofesionalización docente.... Aunque digamos que es el inicio de un camino, no estamos partiendo de cero, sino de un largo recorrido que ha avanzado mucho en la interpreta-



ción y el análisis de las múltiples caras que tiene el neoliberalismo en la educación. Las huellas de esos recorridos, están impresas en el cuerpo social de la Federación y en nuestra revista Educación y Cultura (Pág.3).

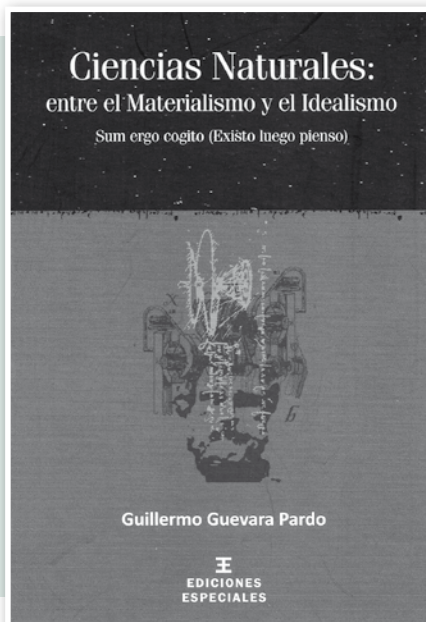
Bienvenida esta publicación a los espacios de reflexión de los docentes, a los CEID regionales para alimentar las discusiones y para convocar al magisterio, docentes y directivos docentes, a las organizaciones sindicales afiliadas a FECODE, a los intelectuales a trabajar conjuntamente con el estudiantado y los padres de familia en la construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA) para darle vida y territorialidad desde las instituciones educativas y desde las regiones (Pág. 106).

Guillermo Guevara Pardo. Ciencias Naturales: entre el materialismo y el idealismo Sum ergo cogito (Existo luego pienso) Cooperativa Editorial Magisterio. Ediciones especiales 2010

El libro de Guillermo Guevara trata temas fundamentales de la historia del pensamiento. Tiene que ver con una posición estratégica imprescindible, la del materialismo o

el idealismo. Lo novedoso del libro consiste en confrontar el avance de la ciencia contemporánea, especialmente en física, química, biología y astronomía, en donde se han lo-

José Fernando Ocampo T.



grado descubrimientos sorprendentes, con el pensamiento filosófico de los grandes pensadores de la historia. Y plantea un problema fundamental para países subdesarrollados del mundo como Colombia, el de la impotencia que afrontan frente al control del avance de la ciencia. Partir de los profundos abismos de la historia humana para desentrañar la posición del ser humano en el universo y en la composición de la materia, sorprende en el cuidadoso tratamiento que Guevara le da a una temática tan estimulante como compleja. Pero la hace accesible al lector. Su dominio de los más importantes avances del pensamiento científico y de su aplicación a la técnica y la realidad del mundo de hoy, hace este libro apasionante.

En la historia del pensamiento se han enfrentado las posiciones materialistas con las idealistas. Así fue desde la filosofía griega y romana. Guevara defiende la concepción materialista. Plantea cómo en cada etapa de la historia humana una u otra ha predominado y cómo a medida que el conocimiento científico se ha ido abriendo camino, la materialista ha venido siendo comprobada por la investigación y los grandes descubrimientos científicos. Ya fue esta una contradicción fundamental entre Platón y Aristóteles en la filosofía griega. Durante la Edad Media se impone la posición idealista hasta el exceso de eliminar la anatomía del arte pictórico. Es el Renacimiento el que inicia el regreso a la materia, impulsando el reconocimiento del cuerpo humano, retomando la cultura griega, reconstruyendo un humanismo

que se había ido evaporando. Y se inicia la aventura de la física y la astronomía, varios de cuyos adalides serían llevados a la Inquisición por la Iglesia Católica. Coincide este primer auge científico con el desarrollo del capitalismo en Europa. Entran, enseguida, a la historia Kant, Hegel y Feuerbach con la dialéctica por un lado y el materialismo radical, por el otro. Marx y Engels, entonces, retoman la dialéctica de los unos y el materialismo de los otros para desarrollar el materialismo dialéctico, al que unen el materialismo histórico con una visión dialéctica de la historia humana.

Así llega el libro a los tres temas centrales, el de la materia, el del espacio y tiempo, y el de la verdad. ¿Dónde está la verdad? Es un punto central de esta obra. Es el gran dilema de la historia del conocimiento humano. Es si aceptamos y descubrimos la verdad o la construimos con el poder de la mente. Es si existe la realidad objetiva aparte del conocimiento o la construimos independientemente de las condiciones de la materia. Problema central del conocimiento humano que determina una posición ante la vida, una definición frente a la ciencia, una actitud ante la constitución de la sociedad, una postura en torno a las condiciones de vida de los seres humanos, una elucidación frente a la política y al devenir de la humanidad. El problema de la verdad, del conocimiento, de la ciencia, de la realidad tal como se va imponiendo, constituye la esencia de este trabajo.

Resulta muy importante la aplicación que Guevara hace a la educación. Consecuente con su posición científica, rechaza la metodología constructivista—con sus derivaciones de estándares y competencias—que se ha venido imponiendo insensiblemente en la pedagogía, como una derivación del idealismo filosófico llevado a la educación y, por ende, a la cátedra. Se trata de la negación del conocimiento objetivo, de la imposibilidad de transmisión del conocimiento y, por tanto, de su enriquecimiento. En esta forma se trivializa la investigación, se le quita piso a la enseñanza, se cae en un solipsismo absoluto, en una palabra, se niega el conocimiento objetivo. Una defensa de la verdad objetiva y de su enseñanza es, para Guevara, un fundamento del conocimiento científico y un objetivo esencial de la enseñanza.

Este libro es una historia materialista de la filosofía, una visión estructurada de la ciencia, una defensa argumentada y sensata del materialismo dialéctico, una obra clara, erudita, bien tratada. Será de gran utilidad para la comprensión de la ciencia, para la aplicación a la enseñanza y para la clarificación de la política. Será de obligatoria consulta en la cátedra y en la política.

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Observatorio Astronómico Alberto Quijano Vodniza. INEM Pasto Luis Delfín Insuasty

Pablo Emilio Obando Acosta

Con beneplácito tenemos que registrar la entrega de la primera etapa del Observatorio Astronómico Alberto Quijano Vodniza en las instalaciones de la Institución Educativa Municipal INEM Pasto Luis Delfín Insuasty Rodríguez en el marco de la conmemoración de los cuarenta de esta institución. Lo que comenzó como un sueño de unos adolescentes de grado séptimo se fue cristalizando y poco a poco fue tomando forma en la mente de los directivos del INEM de Pasto. A raíz de una convocatoria realizada por COLCIENCIAS y el Ministerio de Educación Nacional se presenta un proyecto coordinado por la docente Luz Marina Zúñiga obteniéndose un indiscutido primer lugar y un telescopio profesional. Las estrellas se acercan a la mente y al intelecto de un puñado de muchachos y muchachas que siempre han soñado con explorar el espacio y recorrer sus secretos milenarios.

La comunidad educativa se entusiasma con un telescopio que se exhibe en el patio de la institución. Docentes, directivos y administrativos se maravillan de la capacidad organizativa de estos muchachos y deciden apoyar sus sueños y emprendimientos. Es así como se propone la construcción de un Observatorio Astronómico en nuestra institución. Un nuevo sueño que parece lejano y distante. Y cuando todos creíamos que este anhelo debía aplazarse indefinidamente aparece el impulso de su rector Jaime Guerrero Vinuesa anunciando el inicio de la primera etapa de nuestro propio Observatorio Astronómico. Nos hemos sentido como niños viendo las estrellas, que para muchos ha sido la primera experiencia con las estrellas y que nos sentimos orgullosos de contar con directivos que piensan en grande y que hacen de su labor un verdadero aporte al servicio de las clases populares del sur occidente colombiano. Ahora sabemos que podemos pensar en grande, que no hay sueño que tenga más límites que nuestras propias fronteras intelectuales y que "pensarlo es hacerlo realidad".

Queda pendiente la segunda etapa de nuestro Observatorio Astronómico. Los recursos son escasos y el anhelo se debe aplazar un poco. De ahí que nos atrevamos a solicitar apoyo de la empresa

privada (materiales de construcción, cemento, hierro) y de la pública (presupuesto) para culminar satisfactoriamente este propósito institucional. ¡Qué bueno que la Secretaría de Educación Municipal se manifieste y le haga este regalo al INEM en sus cuarenta años! Y mucho mejor que las grandes cadenas de almacenes de nuestra ciudad nos obsequien telescopios y elementos astronómicos. Visítenos, escribanos a nuestro correo, esperamos ese regalo navideño. La comunidad INEMITA sabrá aplaudir ese gesto de generosidad que contribuye al espíritu de la ciencia y nos acerca más a los hombres y, por supuesto, a las estrellas. peobando@gmail.com

La Revista Educación y Cultura publica esta aclaración respecto a las fotografías utilizadas en la edición No. 86 de Marzo de 2010

Resguardo de Guambia, mayo 21 de 2010

El Centro Educativo el Cacique, agradece el espacio brindado dentro de la revista, Educación y Cultura N-86 de Fecode, en donde pudimos plasmar nuestra propuesta de educación propia, a través del principio "parəsətə", dándose a conocer al público en general. A la vez felicitamos, por el sin número de artículos, donde se dan a conocer análisis, reflexiones y experiencias en el campo etnoeducativo.

Por otra parte, dentro de las imágenes enviadas para el artículo "parəsətə", sembrando cultura ayer, hoy siempre", observamos, que algunos de nuestras fotografías, en la revista, aparecen en otros artículos, diferentes a nuestra propuesta educativa Guambiana; tampoco se hace aclaraciones al respecto. Esto para nosotros trae contradicciones internas, y malas interpretaciones de parte de los mayores, como pueblo Misak. Ya que el CRIC maneja su propia propuesta educativa con el pueblo Nasa. Solicitamos nos haga una rectificación aclarando estos hechos. Agradecemos su gentil colaboración.

Taita Misael Aranda, Docente. Taita José Manuel Tunubalá, Docente.

Mama Luz Dary Aranda M, Docente. Ruby Elena Salazar H. Docente.

74

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

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

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

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.serviciospostalesnacionales.com

2011

Calendario

EDUCACIÓN ifecode

Y CULTURA



ENERO

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

FEBRERO

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

MARZO

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL

L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAYO

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

JUNIO

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

JULIO

L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

AGOSTO

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

SEPTIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

OCTUBRE

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

NOVIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

DICIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

DÍAS FESTIVOS

22	Marzo	Día del Agua	19	Junio	Día del Padre
23	Abril	Día del Idioma	20	Julio	Día de la Independencia
1	Mayo	Día del Trabajo	7	Agosto	Batalla de Boyacá
8	Mayo	Día de la Madre	17	Octubre	Día de la Raza
15	Mayo	Día del Maestro	14	Noviembre	Independencia de Cartagena

ISSN 01207164



9 770120 716006

