

EDUCACIÓN Y CULTURA

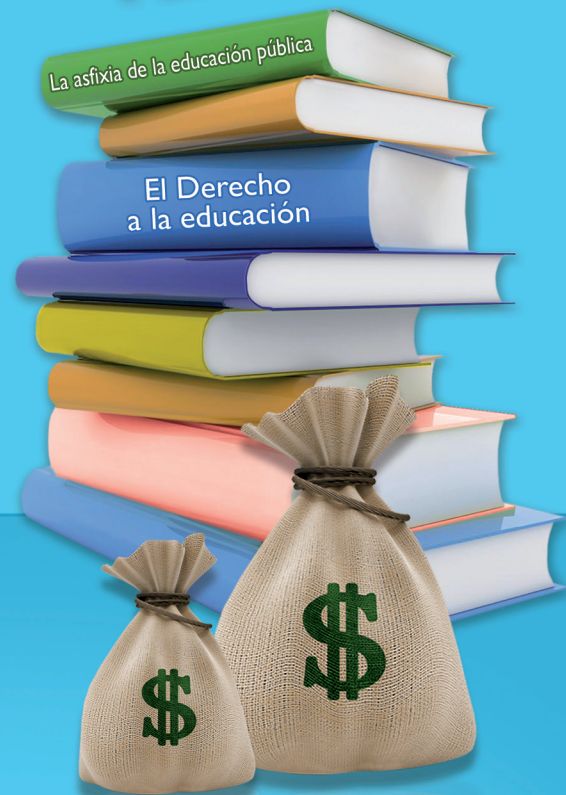
fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



Privatización de la Educación Pública



Educación Pública



La privatización de la educación y la educación por concesión

- Privatización en marcha: escuelas públicas y empresas
- Educación en Chile: una reforma circular o una breve historia de nuestras reformas recientes

Índice Analítico y de Autores



56

Edwinn Andrés Castillo Barrios

Correo electrónico: tropicodecapricornio@gmail.com
Decreto 2082 de 1996
Educación especial ó rehabilitación
Ley 361 de 1997: Una integración poco democrática
Decreto 366 de 2009
Escuela incluyente

56

Tatiana Cortés

Correo electrónico: tacortes1214@yahoo.es
Decreto 2082 de 1996
Educación especial ó rehabilitación
Ley 361 de 1997: Una integración poco democrática
Decreto 366 de 2009
Escuela incluyente

16

Rafael Díaz Borbón (q.e.p.d.)

Correo electrónico: c/o Libia Stella Niño bistel@gmail.com
Educación Pública
Privatización de la educación
Estándares y evaluación
Ley 30 de 1002

39

Johan García

Correo electrónico: jmgf82@gmail.com
Educación por concesión
Dinámicas neoliberales
Evaluación de la educación por concesión

71

Jorge Insunza

Correo electrónico: jinzunzah@gmail.com
Educación en Chile
Historia de reformas educativas

54

José Fernando Ocampo

Correo electrónico: jfocampo@etb.net.co
Raúl Arroyave (q.e.p.d)

23

Marcela Andrea Palomino A.

Correo electrónico: marcelapalomino@yahoo.com
Concesión de colegios públicos
Privatización de la educación
Plan de desarrollo 2010-2014

30

Mónica Eva Pini

Correo electrónico: ceiecs@unsam.edu.ar
Privatización de la educación
Educación pública con fines de lucro
Empresas Administradoras de Educación (EAE)

63

Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas

Correo electrónico: guillermirez12@hotmail.com
Pedagogía
Didáctica
Ambientes de Aprendizaje

44

León Vallejo Osorio

Correo electrónico: www.pedagogiaydialectica.org
quiron5@hotmail.com
Políticas públicas
Privatización de la educación
Neoliberalismo

Revista No. 90 **EDUCACIÓN** ifecode
 **Y CULTURA**

Abril 2011

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 7 Editorial

DEBATE

- 8 ¿La política de concesiones garantiza el derecho a la educación?

TEMA CENTRAL:

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN POR CONCESIÓN

- 16 Mercados al control definitivo de la educación privatizada pública

Rafael Díaz Borbón

- 23 La concesión, una de las vías a la privatización

Marcela Andrea Palomino A.

- 30 Privatización en marcha: escuelas públicas y empresas

Mónica Eva Pini

- 39 Concesión: un eufemismo más de la privatización

Jhoan García

- 44 Políticas públicas y privatización de la educación

León Vallejo Osorio

A MODO DE ELEGÍA

- 54 En la muerte de Raúl Arroyave

José Fernando Ocampo

ACTUALIDAD

- 56 Incluyendo desde la exclusión: análisis y reflexiones en torno al discurso de política Educativa para "Poblaciones con barreras para el aprendizaje y la participación"

Edwinn Andrés Castillo Barrios

Tatiana Cortés Buitrago

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 63 Apuntes de pedagogía y didáctica: Fundamentales en la educación actual

Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas

INTERNACIONAL

- 71 Educación en Chile: una reforma circular o una breve historia de nuestras reformas recientes

Jorge Inzunza H.

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
 Abril de 2011 No. 90 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avenaño

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

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A N° 34 - 36
 Teléfonos: 338 1711- Ext 125
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
 Celular: 315 529 9515
 Telefax: 232 7418
 Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

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

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

Abril 2011

¿Por qué tanto empeño del gobierno en privatizar la educación pública?

Tuve la oportunidad hace pocos días de iniciar la lectura del libro escrito por Andrés Oppenheimer, periodista argentino y cuyo título es una orden: *iBasta de historias! La obsesión latinoamericana por el pasado y las 12 claves para el futuro*¹, de inmediato recordé la sentencia de Francis Fukuyama "La victoria de la democracia liberal del mercado representa nada menos que el fin de la historia"; los dos autores coinciden en caracterizar la historia como algo indeseado que debe ser erradicado de la memoria social para darle paso al libre mercado, el nuevo dios creado por neoliberales y neoconservadores ante el cual deben postrarse la educación, el Estado y la sociedad; coincidió esta lectura con la presentación reciente del Pliego Nacional de Peticiones de FECODE a la Ministra de Educación, Doctora María Fernanda Campo Saavedra, documento que contiene las necesidades más sentidas de la comunidad educativa y del magisterio.

La negociación del petitorio, apoyada por acuerdos internacionales y leyes colombianas, crea un ambiente nacional propicio para la reflexión y lucha sobre lo que ha sido la equivocada política educativa que se le ha impuesto al país desde el gobierno de Andrés Pastrana, las dos administraciones de Álvaro Uribe y ahora, con la presidencia de Juan Manuel Santos; esta se resume de la siguiente forma:

- Ingerencia total de los empresarios en el diseño, conducción y ejecución de los planes educativos adelantados por el Ministerio de Educación.
- Aumento del número de niños por aula (hacinamiento con las graves consecuencias en la calidad de la educación), la salud del magisterio, y el incremento de la hostilidad, indisciplina y violencia intraescolar.
- Cambios dramáticos en las condiciones laborales en especial de los educadores nuevos con la expedición del Decreto 1278 de 2003.
- El billonario recorte de los recursos destinados a la educación pública, mediante los Actos legislativos números 01 de 2001 y 04 de 2007.
- Disminución radical del número de escuelas y colegios mediante arbitrarias fusiones; de 41.000 instituciones en 2002 se pasó a 14.000 en el año 2010, y por lo tanto se suprimieron miles de cargos docentes directivos (Rectores y Coordinadores).
- Desmantelamiento de la planta de personal administrativo y disminución de la nómina docente.
- Imposición de una nueva política de contenidos educativos basados en estándares y competencias con la adopción de planes de capacitación profesoral sobre esta clase de currículo que ignora y deja a la pedagogía por fuera.
- La sobredimensionada importancia asignada a la evaluación como mecanismo de control curricular, laboral, olvidando la esencia de ella como es el de ser el instrumento fundamental en la fijación y construcción.

1 *Vintage, Ed. español, noviembre de 2010.*

- La descarada intermediación de los recursos públicos destinados a la educación mediante figuras jurídicas como la entrega de megacolegios en concesión o la ampliación de cobertura con oferentes privados, o la contratación de la dirección y administración de las instituciones educativas con entidades religiosas o la contratación de etnoeducadores a través de particulares.

Detengámonos un poco en el análisis de la medida educativa más importante para los neoliberales y neoconservadores; pero también la más destructora del Estado Social de Derecho, la privatización de la educación pública; es la mercantilización de la educación pública lo que da sentido a ese aparente absurdo y errático accionar de los gobiernos dedicados en los últimos años, sin rubor alguno a destruir la educación pública, a desprestigiarla, a sobredimensionar la crisis de la educación pública utilizando las evaluaciones censales, a hacer eco de la insuficiencia de recursos, acusar al magisterio y a los sindicatos de ser los responsables del atraso educativo y de la miseria en que se hallan miles de escuelas públicas.

El Ministerio de Educación transformó el contexto educativo en un gigantesco portafolio de negocios cuya motivación es el lucro, se han organizado Bancos de Oferentes para contratar con particulares la prestación y administración de la educación, la planeación educativa, la capacitación de funcionarios de las Secretarías de Educación, la certificación de calidad institucional, el transporte escolar, la elaboración y aplicación de los instrumentos de Evaluación en las pruebas censales, la administración de restaurantes escolares, la venta de textos y útiles escolares, la capacitación laboral, la vigilancia y el aseo; en fin, todas las actividades inherentes a la dinámica escolar actualmente son objeto de contratación.

Paulatinamente se han venido adecuando la normatividad a este propósito mercantilista; primero fue la Ley 115 de 1994 la cual abrió una estrecha puerta privatizadora, allí quedó establecida la contratación del servicio público educativo con particulares, siempre y cuando cumplieran dos condiciones: la primera que no hubiese en la región o localidad oferta educativa estatal y la segunda, que se contratara con entidades sin ánimo de lucro; sin embargo con la expedición de la Ley 1294 2009 y su Decreto Reglamentario 2355 de 2009 desaparecieron los condicionamientos que ataban al monstruo del mercado dejando a sus expensas la educación pública, pues ahora, los contratos de prestación del servicio educativo quedan autorizados con entidades de economía privada, animadas por el lucro cuyo propósito es el de competir deslealmente con las escuelas y colegios públicos administrados directamente por el Estado. A la fecha son más de 80 megacolegios entregados por concesión, algunos están ya funcionando y otros en construcción; innumerables son los contratos de ampliación de cobertura con operadores privados; se comienza a entregar la Dirección y Administración de planteles educativos públicos a comunidades religiosas; cerca de un millón doscientos mil niños fueron sacados de las escuelas y colegios oficiales para entregárselos a los mercaderes de la educación; consecuentemente, sumas billonarias fueron transferidas del erario público al bolsillo de los intermediarios (2 billones de pesos aproximadamente en el año 2009); la corrupción hizo su agosto por cuenta de los concesionarios y de los contratistas quienes inflaron la matrícula estudiantil para esquilmar al Estado.

Se hace cada día más fuerte la intermediación de los dineros provenientes del Sistema General de Participaciones SGP con destino a la educación; en síntesis el Gobierno y el Estado inexorablemente están cambiando su función de garantistas por el de contratantes del derecho fundamental a la educación malversando de paso los disminuidos recursos estatales y enriqueciendo el bolsillo de los intermediarios.

¿Qué hay detrás de la privatización además del asunto económico? La respuesta es sencilla, ésta se adelanta en orden a tener el control social, erradicar de las aulas el pensamiento alternativo que trae consigo la pedagogía crítica; en la medida en que los docentes pierdan la estabilidad sustituyendo el carácter del vínculo laboral de nombramiento a contrato definido, se debilitará su identidad gremial y no se ejercerá a plenitud la libertad de cátedra.

Con la privatización buscan los mercaderes hacer desaparecer al sujeto político, ético, pedagógico y cultural que es el maestro oficial quien se ha caracterizado por defender la educación pública y la profesión docente para sustituirlo por docentes que al decir del profesor Rafael Díaz Borbón; preocupados por el sustento diario, *"enajenan mente y cuerpo a favor de su contratador, quien dispone el monto de su paga, examina su saber, vigila su comportamiento, asigna tiempos de contratación, exige fidelidad y obediencia, ... por su parte el maestro complementa su docilidad siendo esmerado y sacrificado en la venta de la materia prima (las asignaturas o parcelas de conocimiento) ayudando afanosamente a moldear las competencias del usuario y, al ser el aula de clase un escenario de exhibición y persuasión, condiciona y vende las mercaderías de la empresa"*; caerá sobre la educación el imperio de la sombra conductista, los contenidos de la educación los dictarán los estándares y las competencias y el paraíso del individualismo será objetivo y fin de la educación: formar seres acondicionados, sin valores humanísticos, de fácil manipulación, egostas, aislados, sin memoria histórica, acrílicos, incapaces de comprometerse con luchas libertarias de emancipación social.

Los agentes del mercado afanosamente buscan por todos los medios hacer de la educación una mercancía y un negocio rentable, pero también un instrumento de control social y un mecanismo de inducción política e ideológica.

Impedir una catástrofe cultural y educativa es tarea de todos los colombianos, los maestros como siempre estaremos al frente de esta lucha patriótica en todos los escenarios posibles, en la mesa de negociación, en el debate académico, en nuestro diario quehacer educativo y en la movilización permanente, contra viento y marea desafiando los designios de los todopoderosos dueños del mercado: defenderemos la educación pública porque ella es un derecho y no una mercancía.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

La educación sacrificada por el afán de lucro

La sustitución de lo pedagógico por tecnologías políticas de gestión basadas en el rendimiento y el control, facilitan que los actores de las instituciones educativas asuman pasivamente el paulatino proceso de abandono de los valores de lo público para reemplazarlos por los rasgos de identidad propios de lo privado y del ánimo de lucro.



6

Cumplida una década del sacrificio de la educación en los altares del ajuste fiscal, ahora se avanza aceleradamente hacia su privatización y mercantilización. El disciplinamiento del gasto social en educación, ha cumplido su papel. Este proceso ha sido la base que ha agenciado los acondicionamientos y acomodamientos para que las estructuras que componen el sistema educativo estén listas y adaptadas para su rápida privatización, fácilmente disponibles al afán de lucro y la tasa de ganancia de operadores privados.

El reciente anuncio de reforma a la educación superior hecho por la actual Ministra de Educación, es simplemente la consagración de una vieja aspiración del neoliberalismo fundamentalista del mercado. Ese afán de entregar la educación superior a los inversionistas particulares, forma parte de un proyecto que el neoliberalismo, en su vertiente neoinstitucional, ha planeado desde hace tiempo para toda la educación, comprendido el preescolar hasta la formación universitaria, y “desde la cuna hasta la tumba”. Las así llamadas “reformas institucionales en Colombia”, propuestas por el BID hace dos décadas, están por hacerse realidad muy pronto, y ahora, poseen un terreno fértil, abonado abundantemente por las políticas de reducción del gasto público y su complementación con las estrategias de la contrarreforma educativa.

Las reformas a las transferencias consagraron la política de ajuste fiscal y de drásticos recortes del gasto público. Su aplicación e incidencia en el sistema educativo permitió interiorizar en las instituciones educativas una profunda lógica de racionalización que subordinó la acción pedagógica a las limitaciones impuestas por la disminución de recursos económicos. Imperó también, el acomodamiento del funcionamiento de la institución educativa con arreglo a las lógicas del mercado. El sometimiento de la financiación de las instituciones educativas a través de la asignación de recursos según la demanda, fue uno de los primeros pasos que sirvieron de base para que hoy se insista en la plantelización de la educación a través de la entrega directa de los recursos del Sistema General de Participaciones a las instituciones educativas, tal como lo propone el Plan de Desarrollo que el actual gobierno tramita ante el Congreso de la República.



Este procedimiento que se aplicó en las formulas de financiación, representa ese paulatino proceso de preparación de la educación para su entrega a los particulares, a través de las distintas modalidades de concesión, entrega de subsidios, contratación, administración, convenios y banco de oferentes, que hoy imperan en el sistema educativo, con la expedición de la Ley 1294 de 2009 y su Decreto reglamentario 2355 de 2009. El neoinstitucionalismo se propuso transformar radicalmente la escuela colombiana hace dos décadas y hoy no está lejos de consolidar su propósito. Bajo esta perspectiva se propone una escuela totalmente descentralizada a nivel institucional, es decir, desligada totalmente del Estado; desconcentrada en sus funciones, organización y financiamiento; totalmente encargada de autofinanciarse y de responder por su administración y funcionamiento.

Este es el paraíso de la privatización: escuelas o colegios, denominados “nuevo colegio o nuevo centro escolar”, dirigidos y financiados por los propios padres de familia, responsables, junto con el rector, de conseguir recursos, a quien se le asignan facultades para nombrar y pagar a los profesores. Este diseño se complementa con el papel que cumplen las evaluaciones externas; en ellas se descarga la función de dirigir y controlar el plan de estudios, vigilar administrativamente a la institución y verificar el cumplimiento de los docentes en su apego al currículo único que esta implícitamente contenido en estas evaluaciones. Incluso, se ha llegado a proponer que estas evaluaciones tengan consecuencias en la asignación salarial de los docentes y en su estabilidad laboral; de hecho, desde esta perspectiva se ha pensado en la total des-

regulación laboral de los docentes mediante su vinculación transitoria o temporal y condicionada a su "rendimiento" en las evaluaciones.

Para lograrlo, además del ajuste fiscal y de los planes de reorganización de la institución educativa, las estrategias de la contrarreforma educativa han recortado funciones al gobierno central y a las entidades territoriales, de modo que se descargan cada vez más responsabilidades de manera directa en las instituciones educativas. También, han aplicado las tipologías educativas y la reorganización del sector en la lógica de la "eficiencia de los recursos", proceso que, además de replantear el papel en el financiamiento de las entidades territoriales, interiorizó en las instituciones educativas la idea de la racionalización del gasto, que es fundamental para el funcionamiento financiero de ese "nuevo colegio o nuevo centro escolar".

Igual recorrido se ha puesto en marcha a través de los planes de cobertura, gratuidad y retención escolar, que en lugar de ser direccionados hacia la garantía de la educación como derecho, se han manipulado en forma maniquea para favorecer la privatización y ese proceso de transformaciones de las instituciones educativas en colegios plantelizados. Poco a poco, estos planes han contribuido a que las instituciones educativas se comporten con esa lógica descentralizada, como si estuvieran preparándose para la autofinanciación y la autogestión total, respondiendo de un modo individualista por la atención a sus comunidades y problemáticas.

Sin entrar en numerosos detalles, bajo la contrarreforma educativa, la organización de la escuela ha seguido los mismos cánones de la administración empresarial; relevando la pedagogía por la ideología del mercado, el individualismo y la competitividad. La sustitución de lo pedagógico por tecnologías políticas de gestión basadas en el rendimiento y el control, facilitan que los actores de las instituciones educativas asuman pasivamente el paulatino proceso de abandono de los valores de lo público para reemplazarlos por los rasgos de identidad propios de lo privado y del ánimo de lucro.

De igual modo, los valores de mercado han aplastado la autonomía escolar. Los currículos y los planes de estudio, en este momento, son regulados por las demandas externas que se imponen desde las evaluaciones externas tipo SABER, PISA o TIMSS. Con ellas, se gestiona una política oficial de currículo que impone los estándares, el modelo de educación por competencias y la aplicación del concepto de capital humano en la política educativa, suplantando la posibilidad de la formación por el simple entrenamiento para el manejo de la información. El patrimonio del libre mercado, el individualismo y la competitividad, instalan al interior del conocimiento escolar, la idea de que el conocimiento, o el llamado "saber hacer en contexto", representan el principal valor de cambio y la mercancía más preciada en la recomposición del conocimiento en la escuela y la sociedad. Así, también se privatizan las nociones, los conceptos y las ideas sobre el conocimiento.

De paso, el régimen de pruebas masivas y estandarizadas, ayuda poderosamente a debilitar lo público y a levantar falsos argumentos que, a partir de su rasgo ideológico, se utilizan para desprestigiar la educación pública; desconociendo que los resultados de los estudiantes en estas pruebas, excluyen las realidades estructurales y de contexto socioeconómico que inciden en las

respuestas y la forma como los estudiantes se enfrentan a ellas. Se parte de una desventaja estructural, existente previamente en el seno de la sociedad, para estigmatizar y enarbolar argumentos artificiosos en contra de lo público y a favor de lo privado.

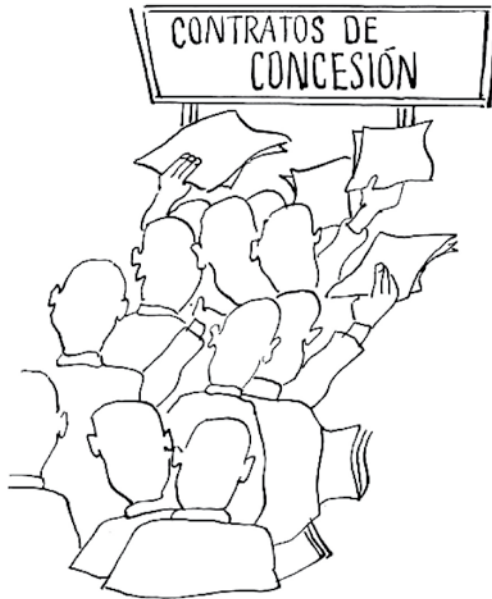
Se cierra el ciclo de estas estrategias, con la introducción de la flexibilización laboral en la carrera docente. De hecho, se destruyen todas las opciones para que exista la carrera como tal en el sector privado. De una parte, el Decreto-Ley 1278 de 2002 da por terminada la estabilidad laboral de los docentes e introduce un régimen de control, que a través de las evaluaciones de competencias y desempeños, elimina los elementos académicos y de formación en el ejercicio de la profesión, y en su lugar, impone las pautas de la eficacia y la verificación de resultados o el cumplimiento de factores de rendimiento; se acerca así, a condicionar la asignación salarial de los docentes según sus resultados en las evaluaciones, pues el ascenso en el escalafón depende de las evaluaciones de competencias. Por otra parte, estas mismas normas, consagran la flexibilización laboral, la inexistencia de la inestabilidad, y la total ausencia de derechos laborales. De este modo, se crearon condiciones idóneas para que en los colegios en concesión y en las demás modalidades de entrega de la educación pública a la privada, reine la impunidad y el régimen absoluto de la explotación laboral.

Además de la amenaza a la existencia de la educación pública, el curso de estas políticas acrecienta la grave crisis en la educación. Se están generando las condiciones para que reine la impunidad y se agudice la desigualdad entre ricos y pobres. Se impone el capitalismo cleptocrático que trabaja como casa de beneficencia que sacrifica los recursos de la educación pública para que inversionistas y operadores privados se puedan enriquecer con la mal denominada "prestación del servicio", los recursos comenzaran a desviarse favoreciendo a los inversionistas y aliados estratégicos y perjudicando a las instituciones públicas; así las cosas, mientras se favorece el crecimiento financiero del inversionista y del operador privado, se sacrifican las oportunidades y condiciones para una mejor educación en las instituciones educativas de carácter público. También se prevé que los inversionistas prefieran dirigir sus recursos allí donde puedan obtener jugosas ganancias y como la educación pública estará finiquitada, los estudiantes que no cuenten con recursos para pagar su propia educación se quedarán sin la posibilidad de estudiar. Los inversionistas ganarán por partida doble, recibirán recursos y subsidios del Estado, y a su vez, buscarán medios para hacer diferentes cobros a los estudiantes.

Pese a las perversas diatribas de columnistas de opinión y de periodistas malintencionados, que a cada rato muestran su servil posición frente a inversionistas, banqueros, empresarios y aliados estratégicos (que además exponen públicamente su odio por la educación pública y los maestros, mostrando también que desde su condición de privilegios desconocen la realidad social y económica de los estudiantes de la educación pública y sus complejas problemáticas), los maestros de Colombia estamos dispuestos a defender a ultranza la educación pública y estatal, en su plena vigencia como derecho y no como mercancía.

¡Para que los niños y niñas de Colombia tengan un futuro y sus sueños se hagan realidad, FECODE invita a defender la educación pública administrada directamente por el Estado! ¡La educación es un derecho y no una mercancía!

¿La política de concesiones garantiza el derecho a la educación?



8

El modelo de Ronald Reagan, Margaret Thatcher, G. W. Bush, dismantló al Estado garantista, benefactor y responsable, cambiándolo por el Estado depredador para la generalidad de los ciudadanos, a la vez que protector a ultranza de quien ostente el poder económico en la sociedad; de tal suerte, que el ciudadano aporta sus impuestos y con este dinero, el Estado construye colegios y hospitales y los entrega a grupos privilegiados, los que, además, reciben una suma considerable por cada estudiante, para compensar el "sacrificio" de enriquecerse con el negocio de la educación y la salud, porque este servicio público es rentable para ellos y el Estado es incapaz de administrarlo escudado en la falacia de la inoperancia y la ineptitud del servidor público: maestro o médico.

Revista Educación y Cultura

El Ministerio de Educación Nacional del gobierno de Santos continúa la política de concesiones de colegios a la educación privada en diversas formas impulsada por Cecilia María Vélez en el gobierno de Uribe. En un reciente artículo de El Espectador (13 de febrero de 2011) Armando Montenegro, jefe de planeación del gobierno de César Gaviria, se viene lanza en ristre contra el magisterio colombiano y propone como una revolución educativa la privatización progresiva de la educación pública en la forma de concesiones.



¿Considera Usted que la política de concesiones, como una forma de privatización, representa la revolución educativa que requiere el país?

Omer Calderón¹

Montenegro expone el credo neoliberal en materia educativa a partir de un diagnóstico de la situación educativa, presentando los resultados de las pruebas de PISA

¹ Profesor Asociado y Coordinador del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía PAIEP, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Psicología y Pedagogía de la UPN. Magister en Ciencia Política de la Universidad de los Andes. Estudiante en el Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Pedagógica y Distrital. Correo electrónico: calderon.omer@gmail.com.

de 2009, donde los jóvenes colombianos que la hicieron mostraron que la mitad no tiene capacidad de leer y comprender, y que el 70% no puede realizar las operaciones matemáticas más elementales, concluyendo que *"Gran parte del sistema educativo es un engaño. Los muchachos y sus padres, así como gran parte de los maestros y rectores, deben ser conscientes de que están perdiendo el tiempo; de que en las escuelas no se está preparando a la juventud para trabajar y salir de la pobreza. Lo que allí sucede sirve, por el contrario, para reproducir y perpetuar la ignorancia, la pobreza y la inequidad de Colombia"* (El Espectador, 12 de noviembre de 2010). Lo que pasa por alto este columnista, es que justamente esos son los resultados de las políticas educativas neoliberales, desplegadas con mayor sistematicidad desde los gobiernos de Virgilio Barco (1986-1990) y César Gaviria (1990-1994), que sin necesidad de que todos los colegios sean entregados en concesión, ha logrado que funcionen con parámetros mercantilistas.

Así, los pésimos resultados académicos de las políticas educativas gubernamentales, sirven para desarrollar la idea, según la cual, el problema es que la receta no se ha aplicado suficientemente y, por tanto, se requiere profundizar en la privatización total de la educación. Para ello, se propone la política de colegios en concesión a agencias privadas, arguyendo que la libre competencia entre agentes educativos redundaría en beneficios para todos. Esto implicaría que las instituciones, el magisterio y el alumnado mejorarán sus resultados escolares si obtienen estímulos por sus resultados: de esta manera, las instituciones educativas serían mejores, si logran atender a más niños y jóvenes, con menos recursos humanos y financieros, sin deserción ni repitencia. De esta forma se perfilarían como entidades competitivas, eficientes y eficaces. El magisterio sería mejor si compitiera por bonificaciones según resultados académicos de sus alumnos y así estos obtendrían mejores resultados si se preparan mejor para todo tipo de pruebas. Y para que esto sea realidad se precisaría que entidades privadas manejen los exámenes de Estado, ajustando las pruebas de tal forma que mejoren los resultados como efecto de la eficacia de la escuela y la disciplina docente, así no se avance en la apropiación por parte de las nuevas generaciones, de los conocimientos de las ciencias, las artes y la humanidades. En otras palabras, la propuesta de A. Montenegro es mantener las actuales políticas educativas, pero en manos de los inversionistas en educación.

Sandra Ivonne Serrano Arciniegas²

Se ha tenido el concepto que la concesión es sinónimo de transparencia, honestidad, celeridad, oportunidad, eficiencia y eficacia. Sin embargo, ha quedado ampliamente demostrado que esto no siempre es cierto y ejemplo de esto son los grandes escándalos nacionales precisamente con concesiones que han sido denunciadas y sancionadas por corrupción, ineficiencia e inoperancia, sin que esto signifique que todas las concesiones son iguales. Por lo anteriormente expuesto, no creo que las concesiones constituyan la revolución educativa que requiere el país; lo que necesitamos son gobernantes honestos que utilicen los recursos de educación en su totalidad para lo cual están establecidos, respetando lo público.

María Yadila Zalamea de Álvarez³

Por supuesto que no. La privatización progresiva de la educación pública en la modalidad de concesiones constituye un asalto al Estado Social de Derecho consagrado en la Constitución Política de Colombia, cuya esencia es la de garantizar los derechos a sus asociados, además hoy ultra-activos hasta los de segunda, tercera y cuarta generación, ya reconocidos por todos los tratados de derecho internacional. La educación y la salud son las garantías primordiales que el Estado debe brindar a sus habitantes pero además con calidad, materialidad y universalización.

El modelo de Ronald Reagan, Margaret Thatcher, G. W. Bush, desmanteló al Estado garantista, benefactor y responsable, cambiándolo por el Estado depredador para la generalidad de los ciudadanos, a la vez que protector a ultranza de quien ostente el poder económico en la sociedad; de tal suerte, que el ciudadano aporta sus impuestos y con este dinero, el Estado construye colegios y hospitales y los entrega a grupos privilegiados, los que, además, reciben una suma considerable por cada estudiante, para compensar el *"sacrificio"* de enriquecerse con el negocio de la educación y la salud, porque este servicio público es rentable para ellos y el Estado es incapaz de administrarlo escudado en la falacia de la inoperancia y la ineptitud del servidor público: maestro o médico. Esta es una buena forma de tercerizar el trabajo de los profesionales y desentenderse de las obligaciones laborales con los servidores del Estado, y repartir con unos pocos la plusvalía que de tal estrategia resulta. Pero además, desprestigiando con ello al maestro estigmatizándolo por resultados y por pertenecer a organizaciones

2 Concejal del Municipio de Girardot, Cundinamarca.

3 Normalista Superior, Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en Administración y Supervisión Educativa, Directivo Docente Supervisor, con 45 años de servicio de la educación en Bogotá. Fue Decana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Profesora Universitaria, Presidenta de SINDODIC. Correo electrónico: sindodic@yahoo.com.

• DEBATE •

sindicales. ¿Puede esta política ser la revolución educativa que el país necesita para avanzar en el desarrollo? Conteste usted respetado lector.

CEID FECODE

10 Existe una nueva religión, el neoliberalismo, que se ha apoderado del Estado, del Ministerio de Educación y de los medios de comunicación. Nos llegó de Estados Unidos, procedente de la Universidad de Chicago en la década de los años 1980, con auge en la década del noventa del siglo pasado, e inspirado en la teoría de los esposos Friedman. La escuela de Chicago se apoderó de todas las escuelas de economía y de ciencias sociales del mundo y de las universidades colombianas, públicas y privadas, sin excepción. Sin ambages de ninguna naturaleza se proclama que la educación debe ser un negocio lucrativo para ser eficiente. Milton Friedman (1912-2006) y Rose Friedman dedicaron un capítulo de su famoso libro *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*⁴ a la defensa del negocio como base de la eficiencia educativa. Nada de fundaciones sin ánimo de lucro, más o menos proclives al negocio, sino de fondo, sin contemplaciones, propusieron que la educación tiene que ser negocio abierto para garantizar la calidad. Si no hay ganancia, no se garantiza la calidad, esta fue la norma. En Colombia no se había dado este paso en forma desembozada. No importaba que colegios de alto coturno, privados, cobraran a los padres de familia "bonos" en forma de donaciones en el momento de la matrícula. Las universidades privadas cobraban matrículas de "negocio". Le siguieron las públicas, ahogadas por la falta de presupuesto estatal para su financiación. Pero la Ministra María Fernanda Campo ya está proponiendo la fórmula para toda la educación, es decir, partiendo de la primaria y la secundaria.

Rudolph Hommes y Armando Montenegro, Ministro de Hacienda y Jefe de Planeación de César Gaviria respectivamente, defendían a muerte la entrega de todas las empresas estatales al capital privado. Fue la ola privatizadora que prosiguió Uribe y actualmente retoma Santos con mayor profundidad. La propuesta de Montenegro de los "colegios en concesión" hecha en *El Espectador* no es nueva. Fue lo que puso en práctica Cecilia María Vélez en la administración de la alcaldía de Bogotá de Enrique Peñalosa (1998-2000) y que las administraciones de Luís Eduardo Garzón y Samuel Moreno suspendieron y, en su lugar, establecieron la gratuidad completa. Pero desde el Ministerio de Educación la Sra. Vélez promovió de nuevo la política de las concesiones, imponiéndosela a los alcaldes en una forma de chantaje, a costa de quedarse sin recursos.

La privatización de la educación que propone Montenegro, que impulsó la administración de Uribe Vélez y que retoma con redoblado brío María Fernanda Campo, no es una revolución educativa. Es una regresión educativa. Existe una prueba histórica en contra de la política neoliberal en educación. La mejor educación en el mundo no ha sido la privada, sino la pública. Así fue durante todo el siglo XX en la mayoría de los países europeos. Así fue en Japón, en Finlandia, en Cuba y en regiones de Francia, como en Normandía, entre otros. Así se transformó un país como China que hoy es una potencia, pero que impulsó su verdadera revolución educativa en la más profunda miseria y logró uno de los más altos niveles educativos para una población de más de mil millones de habitantes. ¿No es ese el verdadero ejemplo a seguir y no la propuesta privatizadora que liquida la educación pública, no garantiza la cobertura y hunde los verdaderos niveles de aprendizaje y proeficiencia? La política educativa de Santos profundiza las políticas neoliberales de los gobiernos de Gaviria, Samper, Pastrana y Uribe.

Revista Educación y Cultura

La educación privada que se beneficia con los recursos del erario público a través de las modalidades de concesión, contratación y "banco de oferentes", admite a los estudiantes mediante exámenes de conocimientos y de actitudes y el estudio de sus calificaciones; además, aplica la práctica de selección académica de los estudiantes y con ello busca mostrar resultados académicos a través de las pruebas ICFES y SABER.



¿Cómo considera Usted estas prácticas en relación con el derecho a la educación?

Omer Calderón

El gran volumen de pruebas de desempeño académico, las convierten en un apetitoso mercado. Tras éste es que van los empresarios de la educación, perfilando un negocio redondo: si a los alumnos les va mal, es porque no hay privatización total; si les llega a ir bien, es porque la política gubernamental neoliberal va bien. Además, cualquier resultado servirá para seguir sosteniendo que en materia de acceso a la educación superior, el problema está en las víctimas de la política educativa, los alumnos, que no alcanzan puntajes suficientes para ingresar a universidades públicas. Y con ello se mantiene el criterio de que la fiebre está en las sábanas, al plantear que las

4 Friedman, Milton; Friedman, Rose (1992). *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*. Grijalbo. ISBN 978-84-253-1940-2.

evaluaciones son mecanismos de selección, discriminación y exclusión, cuando en verdad lo que está discriminando y excluyendo no son las pruebas, sino los contenidos, las metodologías y las precarias condiciones de enseñanza en que estudian los sectores populares.

De esta forma, el Estado vuelve al revés el sentido de los recursos públicos, que destinados a garantizar la materialización del derecho a la educación, los convierte en fuente ganancias para el empresariado de la educación, para quienes los fines de la educación nada tienen que ver con la transmisión de la cultura científica y humanística, sino con la obtención de lucro, por encima de los márgenes de ganancia promedio del mercado capitalista. Es a esta lógica que se somete toda acción gubernativa en educación: recursos públicos para operadores privados de colegios, subsidios a matrículas en la educación privada, créditos para el pago de matrículas en la educación superior privada; y pruebas de desempeño académico por parte de agencias privadas, que además de obtener lucro por eso, legitiman las políticas educativas estatales, que no otra cosa que la administración eficaz y eficiente de los recursos públicos en beneficio del capitalismo.

Sandra Ivonne Serrano Arciniegas

Considero que la educación es un derecho fundamental que no se le debe negar absolutamente a nadie. Si la educación se da en concesión significa que dicho concesionario usufructuará recursos del estado, y esto debería revertirse en dar oportunidad a todo tipo de estudiante como lo debe hacer el sector oficial, precisamente para que éstos puedan aprovechar la calidad de educación que supuestamente la concesión pueda brindar.

Yadila Zalamea

El derecho a la educación no puede existir mediado por los resultados de unas pruebas de Estado llámense como se quiere denominarlas. Los resultados de unas pruebas descontextualizadas que no contemplan los factores asociados al desempeño de los estudiantes como hogar, alimentación, entorno, salud, maestros completos para todas las áreas y nombrados a tiempo, equipos, materiales, tecnología,... por mencionar algunos, es la disculpa que los Estados neoliberales han adoptado para zafarse de sus responsabilidades y pasarlas a la educación privada, pero con los beneficios del erario público. No hay resultados académicos que den cuenta de las diferencias significativas, entre los colegios públicos

y los de concesión y mucho menos en los resultados de pruebas internacionales. Como conjunto de país, tales diferencias demeritan los esfuerzos de maestros y estudiantes, con el agravante de la exclusión, como "característica" al privilegiar a los colegios privados. La privatización de la educación en este panorama solo garantiza la exclusión y la mediocridad, en un país cuyo motor primordial debe ser la inversión en la formación del talento humano.

CEID FECODE

En primera instancia, es preciso tener en cuenta que el concepto de lo público ha entrado en una tensión que podríamos decir es "intencional", al proponer dar un giro



• DEBATE •



– Alberto Motta –



– Alberto Motta –

cuando se define que lo público es *“lo que pertenece a todos”* y como pertenece a todos, en esta esfera entra también el sector privado que brinda sus *“servicios”* a todo aquel que quiera y pueda pagarlos, desvinculando el concepto completamente de la esfera estatal y de todo lo que ello significa. Por eso, cuando el Ministerio de Educación, a lo largo de su historia ha realizado convenios, contratos y otras formas de prestación del *“servicio educativo”*, ha buscado apoyar las crisis económicas de este sector generadas por las contradicciones del modelo económico.

Las instituciones escolares públicas, por su naturaleza, no pueden realizar ningún tipo de selección de los estudiantes, por el contrario, deben salvaguardar el principio del derecho a la educación contemplado en la Constitución Nacional. Sin embargo, el Ministerio de Educación, con el fin de reducir sus responsabilidades presupuestales y desviar los recursos públicos hacia el sector privado de la educación y desestimular la oferta pública educativa, promoviendo las condiciones para que a través de los convenios, las concesiones y el *“banco de oferentes”*, se vulneren los derechos y el principio de igualdad que tienen los estudiantes, inclusive se desvíe el sentido, función y fines de la educación que la sociedad se propuso a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994.

El Ministerio propone que bajo la administración de colegios en concesiones, convenios y *“banco de oferentes”* se pueden lograr mejores resultados en las evaluaciones externas además de reducir costos por alumno. Los objetivos fundamentales de estas instituciones se centran en obtener excelentes resultados en las pruebas estandarizadas; la finalidad de la educación así entendida, busca preparar a los estudiantes para las evaluaciones externas, lo que va en detrimento de la formación humanística que requieren los estudiantes. La Ley General de Educación no plantea que las evaluaciones externas definan el PEI de las instituciones escolares, quienes se desenvuelven en el marco de la autonomía institucional. Centrarse en el desarrollo de habilidades para contestar un examen no indica que la educación brindada sea la requerida, simplemente permite determinar el nivel de adiestramiento alcanzado, lo que es evidente, además, con la proliferación de institutos que ofrecen preparar para las pruebas de Estado.

A través de la presentación de las pruebas ICFES (ahora llamadas SABER 11), los estudiantes son seleccionados para el ingreso a las pocas universidades públicas existentes, este examen actúa más como un *“colador”*

El Estado vuelve al revés el sentido de los recursos públicos, que destinados a garantizar la materialización del derecho a la educación, los convierte en fuente ganancias para el empresariado de la educación, para los cuales los fines de la educación nada tienen que ver con la transmisión de la cultura científica y humanística, sino con la obtención de lucro, por encima de los márgenes de ganancia promedio del mercado capitalista. A esta lógica se somete toda acción gubernativa en educación: recursos públicos para operadores privados de colegios, subsidios a matrículas en la educación privada, créditos para el pago de matrículas en la educación superior privada.



que como un indicador del grado de excelencia de las instituciones educativas; muchas de las universidades privadas poseen sus propios mecanismos de selección e ingreso que no son precisamente esta prueba. Algunos análisis hechos a las instituciones educativas han mostrado que no hay una gran diferencia entre los exámenes de las instituciones oficiales y las concesionadas. Curiosamente durante los últimos dos años los resultados del ICFES se han dado a conocer muchos meses después; inclusive en 2009, se presentaron los nombres de instituciones públicas que habían obtenido altos promedios y posteriormente aparecieron con bajos resultados.

Otra estrategia de este tipo de instituciones educativas es que organizan un minucioso y permanente seguimiento a sus estudiantes y a las familias, a través de "superaulas", programas de refuerzo escolar, con orientadores, fonoaudiólogos y psicólogos, entre otras estrategias; es claro que poseen todos los recursos e infraestructura para que esta labor se facilite, cosa que no sucede en los colegios públicos donde un orientador tiene a su cargo, en promedio, 500 estudiantes, mientras que en muchas instituciones los orientadores no existen. Y, si de acompañamiento a los estudiantes se trata, este se convierte en dispendioso, sobre todo cuando se trata de vincular a la familia (cuando la hay) puesto que en la mayoría de los casos sus miembros poseen dificultades por su trabajo o manifiestan falta de compromiso para asistir a las convocatorias realizadas por la institución.

Como los colegios en concesión tienen seguimiento cada dos años, es fundamental que para mostrar su "eficiencia" a través de los resultados en las pruebas externas, las decisiones de admisión y permanencia en las instituciones estén sesgadas hacia aquellos estudiantes que sean más capaces y obtengan mejores resultados, sólo así es posible demostrar "buenos" resultados, lo cual les permite mantener la concesión y les brinda subsistencia económica a través de los recursos económicos del Estado.

Revista Educación y Cultura

La educación privada se beneficia con los recursos del erario público por su acción de intermediación mediante las modalidades de concesión, contratación y "banco de oferentes", a través de pruebas y entrevistas para el ingreso a sus instituciones. De esta manera pretenden garantizar la calidad de la educación



¿Cómo considera Usted esta práctica en relación con el derecho a la educación y el aprendizaje de los estudiantes?

Omer Calderón

Esto se relaciona con las evaluaciones académicas y el modelo económico imperante. Con las evaluaciones censales se define el criterio de calidad, como buenos puntajes obtenidos en ellas. Calidad de la educación significa entonces, buenos resultados en las pruebas de competencias o desempeños académicos. Y para obtener al menos regulares puntajes, no se precisa de condiciones adecuadas, ni de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales, menos de las artes ni de las humanidades, solo se requiere proponerse y alcanzar esa meta. Para eso se debe disponer de medios expeditos que permitan alcanzar la meta de estar al menos en el promedio de los puntajes. Estos medios son los que proveen los lineamientos curriculares, los parámetros de alumnos por maestro, la gerencia educativa y la privatización de funciones públicas, al mejor estilo de *outsourcing*. Los lineamientos indican cómo operar con los alumnos, de tal forma que aunque no se les enseñen contenidos, tampoco aprendan, porque el propósito es que adquieran competencias o conductas básicas para desenvolverse adecuadamente en su contexto. Los parámetros se dirigen a hacer más eficiente la permanencia en la escuela, toda vez que se imponen cursos con un gran número de *suje*tos, con un solo *suje*to maestro, que debe ser integral (que sepa de

• DEBATE •

pensamiento científico, de orientación escolar, de gestión educativa, de evaluación por competencias, de...). La gerencia que impera supone que en vez de dirigir con sentido pedagógico, se encausen a todos los agentes educativos hacia el logro de las metas, que son los resultados en las evaluaciones, independientemente de que existan condiciones de enseñanza, óptimas o pésimas. Y de allí, la concesión de colegios y servicios, para que se robustezcan las ganancias capitalistas.

Todas estas estrategias de gestión educativa, están dirigidas a suplir las llamadas *externalidades* del modelo económico; puesto que al debilitarse el mercado interno, con la desindustrialización, la reducción de la producción agrícola, el fomento de la explotación y enajenación de los recursos naturales no renovables, los bajos salarios y la informalidad laboral, sólo dejan como medios de aumentar ganancias aquellas actividades que son imprescindibles para la sociedad: la salud y la educación, como fuentes de recuperación de los de por sí menguados impuestos que las empresas capitalistas le reconocen al Estado.

Sandra Ivonne Serrano Arciniegas

Si bien es cierto que es necesario que los colegios mejoren sus condiciones administrativas, desarrollen mecanismos de control en todas las áreas, evalúen a los docentes y administrativos y se elaboren instrumentos que permitan desarrollar principios de honestidad, eficiencia y eficacia, no es menos cierto que se requiere que no se cercene la reflexión pedagógica, la autonomía escolar, la libertad de enseñanza y la democracia escolar, las cuales son herramientas para que todo el gobierno escolar funcione a cabalidad y tengan la oportunidad de ser agentes activos y decisivos dentro del desarrollo de la educación en nuestro municipio.

Yadila Zalamea

El derecho a la educación y su calidad solo puede ser garantizado por un Estado serio, responsable que *"invierta"* en ella un buen porcentaje del P.I.B. Un Estado que no considere la educación como gasto y al servidor público, el maestro, como al enemigo al que es necesario excluir de la nómina porque su precario salario representa un gasto, porque enseña con responsabilidad y conciencia social, porque no se somete a los estándares, ni a la lógica de la fábrica o de la empresa, porque su labor es la de despertar las mentes, desarrollar el pensamiento, abrir el panorama que permite crear y soñar a las personas y esto, para el Estado actual, se torna peligroso.

Pero no nos equivoquemos, el maestro sigue siendo el trabajador intelectual de confianza, el vehículo de movilidad de la sociedad y su desarrollo, de ahí la necesidad de reivindicar su rol, su importancia a través de su desempeño en la educación pública prestada por el Estado.

CEID FECODE

Dentro de los objetivos de un modelo técnico instrumental aplicado a la educación, están la homogenización o estandarización de la vida escolar y la reducción del acto educativo a la instrucción, a *"saber hacer en contexto"* que no es más que un diseño instruccional moldeado por competencias y estándares, y controlado con las evaluaciones externas que se aplican a docentes, estudiantes y docentes directivos. Desde esta lógica *"de producción en serie"* y *"control de calidad"* no pareciera necesario que la escuela se estudie y se piense a sí misma desde diferentes lógicas y puntos de vista.

Bien se sabe que en el sector privado se impone la manera de pensar y de actuar de quienes administran la educación, con macro diseños preestablecidos.

Los objetivos de la educación, los contenidos, las metodologías. Los perfiles o improntas escolares y los recursos están ya definidos, reduciendo la labor del docente a planear, ejecutar y evaluar las clases que a su vez son supervisadas por los directivos, en un quehacer técnico que no permite ver la educación de otra manera.

El mayor patrimonio de la educación pública radica en la opción que tienen los maestros y la comunidad educativa de reflexionar sus prácticas educativas, de direccionar los fundamentos pedagógicos y didácticos que orientan el acto educativo. Este patrimonio también tenemos que defenderlo al igual que la financiación y administración de la escuela.

Revista Educación y Cultura

El Ministerio de Educación Nacional viene imponiendo un modelo de gestión y de administración de corte técnico-instrumental para las instituciones educativas en concordancia con los modelos de gestión empresarial aplicados en los colegios que han sido entregados para su privatización,



¿Este modelo garantiza la reflexión pedagógica, la autonomía escolar, la libertad de enseñanza y la democracia escolar?

Omer Calderón

Nunca sobra tener buenas herramientas de administración. El problema está cuando el medio se convierte en fin. Como indiqué antes, los preceptos de una buena administración educativa, que operan actualmente, no están dirigidos a lograr que nuestros niños y jóvenes aprendan más y mejor. Lo que pretenden es obtener resultados a como dé lugar. Para ello instrumentalizan todos los medios pedagógicos, de tal forma que: 1) Los espacios para la reflexión pedagógica, se orientan hacia la asimilación del discurso de las competencias, adobado con un exacerbado *paidocentrismo*, el culto al aprendizaje de procesos antes que a contenidos, y la fetichización de las evaluaciones. 2) La autonomía escolar se utiliza como recurso para legitimar todas las modas pedagógicas agenciadas por el gobierno, los organismos multilaterales y un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales. 3) La libertad de enseñanza, impulsada por el gobierno como libertad de empresa, tanto para administrar colegios públicos, como para ampliar el mercado de las instituciones educativas privadas y, 4) La democracia escolar, enfocada como mecanismo de legitimación de las decisiones de la gerencia educativa.

Para materializar el derecho a la educación se requiere que la administración escolar adquiera carácter pedagógico. Esto significa, que en primer lugar cuente con condiciones óptimas para dirigir los procesos educativos hacia la apropiación de los más caros valores de la cultura científica y humanística, contando para ello con más presupuesto para tener verdaderos campus educativos, laboratorios de ciencias reales, docentes en condiciones dignas de trabajo con mejor salario profesional, una relación máxima de veinte alumnos por maestro, y con recursos didácticos potentes para poder elevar los contenidos educativos.

Sandra Ivonne Serrano Arciniegas

Se perderían totalmente los derechos laborales adquiridos por el magisterio, pero en especial los docentes oficiales no podrían ser contratados según el Decreto 2355 del 2009.

Yadila Zalamea

Si la educación pública se da en subasta a la empresa privada, entonces es claro el *"modelo administrativo"* que exige aplicar el que paga. El que aporta el dinero, es a quien le conviene mantener su statu-quo, entonces ese modelo garantiza los estándares, el sometimiento, la obediencia, la

contratación a destajo, la precarización del salario, la inestabilidad laboral.

En dicho caso, es imposible pensar en la reflexión pedagógica porque la tarea del pedagogo desaparece. En consecuencia, la autonomía escolar se limita al cumplimiento del contrato, así nadie ejerce la libertad de enseñanza y menos aún la democracia escolar.

CEID FECODE

La privatización de la educación tiene un impacto nocivo en las condiciones laborales y profesionales de los docentes; en lo laboral acaba con la estabilidad del docente, pues se impone la contratación temporal a términos de meses, desprovista de las prestaciones sociales y pagando de su propia pecunia el servicio de salud; de contera la privatización de la educación va de la mano con la privatización de la salud para el magisterio; además, los empresarios de la educación explotan la necesidad de los maestros y las maestras con la jornada laboral, exigiéndoles un trabajo de más de ocho horas e inclusive los sábados, por el mismo salario, siempre en desventaja respecto a los docentes del sector público y algunas instituciones de los convenios o concesiones que manejan un estatuto interno.

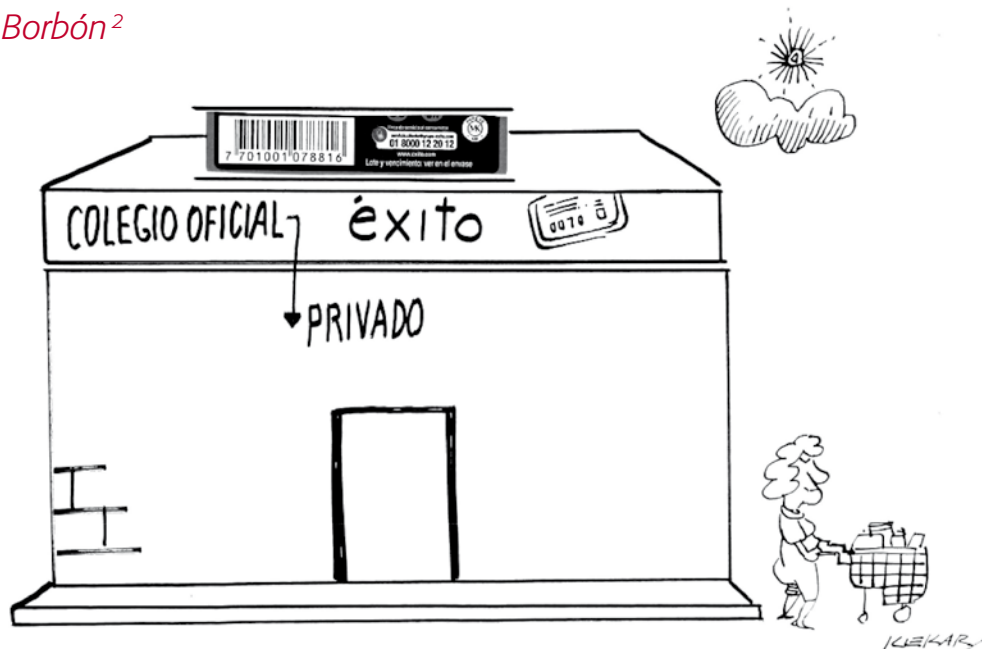
En el campo de la profesión docente, la mayor agresión es la pérdida de la autonomía profesional; se pierde la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza y la libertad de expresión, porque la palabra del docente, el conocimiento y la enseñanza se encarcelan en los intereses empresariales de quienes han encontrado en el sector educativo, mediante la tercerización de la educación, el camino más seguro para enriquecerse sin necesidad de poner en riesgo su propio capital, puesto todo lo pone el Estado en bandeja de plata. Se anula la crítica, porque el docente tendrá que pensar y actuar, sin tener posibilidad de decidir, en consonancia con los administradores de los colegios en concesión, los subsidiados, los propietarios de la *"bolsa de oferentes"* y las organizaciones religiosas de distintas denominaciones.

Otro golpe que el neoliberalismo se propone dar al magisterio, mediante la comercialización de la educación, con la implementación de estos colegios, es debilitar a la organización sindical. Cada colegio que surge en el ámbito de la privatización de la educación pública implica un número correspondiente de docentes a quienes se les impide el derecho a organizarse o afiliarse en sindicato y, al docente que lo intente, lo despiden.

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Mercados al control definitivo de la educación privatizada pública¹

Rafael Díaz Borbón²



16

Rafael Díaz Borbón (11 de diciembre de 1945-1º de diciembre de 2009); doctor en Pedagogía de la Universidad de Valencia España. Fue Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. Director de la Revista Opciones Pedagógicas, durante sus cuarenta años de existencia, publicación especializada en Educación de la misma Universidad. Autor de obras literarias y pedagógicas, entre estas segundas están, "La Universidad Colombiana, Una Crisis Institucional", "Crisis de Valores y Educación Moral", "La Universidad Distrital: ¿Paradigma de la Crisis y Disolución de la Universidad Pública?" así como numerosos ensayos, editoriales y reseñas críticas en la Revista que dirigió³. Su producción literaria fue igualmente prolija, entre poesía, ensayos, traducciones y antologías poéticas.

La mercadización impuesta al Educación Pública, después de más de 13 años de sucesivos reajustes mediante normas y actos administrativos, no parece haber alcanzado su punto culminante hasta cuando empresas, transnacionales y nacionales, directa o indirectamente tras mamparas de fundaciones, ONG, no asuman el control completo, financiero, curricular, administrativo y docente, de los planteles

educativos. Removidos, en el transcurso de estos años, los impedimentos puestos por los logros del Estado Social de Derecho en Educación, el camino parece despejado para la expansión de la plaza de ventas al aula de clase, introduciendo los cambios, de conveniencia al consumo dependiente desde temprana edad, en el currículo y en el desempeño del docente en ella.

¹ Publicado en Revista Opciones Pedagógicas (2003), Número 28. Pág. 4-13. Nota de la editora: Se publica este artículo tal como aparece en la revista de la referencia. Se agradece la gestión de la profesora Libia Stella Niño para la consecución de este artículo.

² (q.e.p.d.)

³ <http://www.edrev.info/reviews/revs51.htm>. Consultado abril 6 2011.

Infortunadamente, sin una resistencia crítica organizada, informada suficientemente, con posturas éticas afincadas en la práctica, sostenidas y vigiladas masivamente en las supervivientes comunidades educativas, ante la neutralización, desmantelamiento y supresión de los poderes y liderazgo del sindicalismo profesoral tradicional, en un país cada vez más cerrado, autoritario y excluyente, donde el pensamiento del otro carece de toda consideración para los poderes dominantes.

En esta trayectoria hacia la consolidación del Nuevo Sistema Escolar, proyección del Estado reconfigurado por las reformas de la utopía neoliberal, no han bastado la Constitución, leyes y decretos derivados; el aconductamiento de funcionarios, directivos y docentes persuadidos por el discurso de la modernización y la calidad de la Educación; la contribución al saneamiento de la deuda pública despojando al Estado de sus cometidos de justicia social; los recursos presupuestales en plantas físicas, dotaciones, cupos y plazas de maestros entregados al sector privado; la imposición de un modelo de administración privada-unipersonal, jerárquico y autoritario en la dirección de los planteles; la supresión de las garantías laborales y profesionales obtenidas después de largos años de reivindicaciones organizadas; el sometimiento irrestricto y el silenciamiento crítico decretados con los cuales se maneja a los docentes desde Secretarías de Educación, rectorías y coordinaciones –haciendo de estos segundos una especie de policía escolar al interior de la vida laboral–; la congelación de los salarios y el aumento del número de alumnos por curso y de las horas de permanencia y de clase, mientras se suprime del currículo aquello no “rentable” e “innecesario” –cuanto no sea matemáticas, ciencias naturales y lenguaje. Las artes, la educación física, los idiomas irán a ser impartidos por agentes privados o por unidades separadas del compromiso curricular obligatorio por parte de la institución. Ahora, empresas privadas de educación de mercado, en alianzas y/o ayudadas por fundaciones u ONGs, o directamente por “especialistas” en discurso de planeamiento y administración, de calidad de marketing, son las encargadas de inculcar en la conveniencia del cambio a través de las competencias laborales en las cuales el maestro debe especializarse e introducir en sus programas de clase, comenzando porque, desde este “moderno” enfoque, se habiliten para adelantar el diagnóstico del estado en el cual se encuentran sus colegios.

Una vez presentado como la actualización necesitada por el maestro el saber traído por la empresa como el saber más cierto y avanzado, se convierte en el instrumento conceptual, reemplazo de la Pedagogía. Se internaliza y prueba mediante el ejercicio colectivo y personal del diagnóstico y del entrenamiento recibido por agentes externos, agentes del mercado, ajenos a la Pedagogía, la ciencia de la profe-

sión docente. Junto a las condiciones de persecución, hostigamiento amenaza, instrumentos de terror psicológico con los cuales se administra la vida cotidiana de los planteles, el paso obligado son las adaptaciones al currículo para ingresar al entrenamiento por competencias laborales, posicionando “académicamente” las ventajas de la producción, el mercado y las ventas en las aulas de clase. Los premios “a la excelencia”, el patrocinio de las actividades extra-curriculares con dineros de empresas directamente o utilizando sus fundaciones, familiarizan a la comunidad por anticipado para cuando vengan el patrocinio comercial de las asignaturas y el sostenimiento financiero del presupuesto del Colegio. Un trabajo ya adelantado, de tiempo atrás, pausado pero sostenido, con experiencias en planteles tenidos por centros pilotos, como lo emprendido por Meals de Colombia, Carrefour, Empresarios por la Educación, CAFAM, CONFENALCO, las Cámaras de Comercio, entre las cuales están las de alimentos y comercialización de mercados masivos, entre otras, en puja por el control del “mercado educativo” y, en la mira, en la expansión del consumo de sus productos. Y, si para lograr mayores franjas de consumidores, al apropiarse de los planteles educativos, se sectorializa la financiación de la enseñanza –esta materia es posible gracias al patrocinio de “Palmolive” y, la siguiente, gracias a “Nosotras”, etc.–, mientras se ofrecen los productos a los alumnos, entre más se compren, de mayores recursos dispondrá el Colegio para mejorar la calidad de las competencias instruídas, a la vez, requeridas por la empresa(s). La fragilidad y vulnerabilidad de las etapas de la niñez y la adolescencia, hace de la competencia insaciable del mercado recintos de sentimientos, imágenes y lenguajes predilectos para imprimir en ellos el gusto y dependencia por determinados productos y objetos de consumo familiar y personal, extrayendo consumidores complacidos para toda la vida. Más, si ellos son, por su entramiento en las competencias laborales buscadas por esas empresas, la fuerza laboral entregada luego a su rendimiento productivo, como eficientes y obedientes operarios y empleados en una economía de materias primas, de maquilas y consumo en los mercados de las multinacionales del Primer Mundo para unos cuantos, los dueños de los medios de producción, la fuerza laboral disponible y siempre excesiva, de bajo costo.

Si esta es la concepción del proyecto en curso, ¿cómo influirá en la reconfiguración del ser y la praxis del maestro? Los nuevos patrones contratan a los proveedores de la instrucción en competencias laborales pre-establecidas, pagándoles de acuerdo al número de usuarios atendidos, disciplinados y competentes (rendición de cuentas y pago por mérito). El maestro –como sucede en lo privado– enajena mente y cuerpo a favor de su contratador, quien dispone el monto de su paga, examina su saber, vigila su comportamiento, asigna los tiempos de contratación, exige fidelidad y obediencia,

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

le recuerda la temporalidad de su permanencia y lo excluye, cuando le convenga. Por su parte, el maestro complementa su docilidad siendo esmerado y sacrificado en la venta de la materia prima (las asignaturas o parcelas de conocimiento) ayudando afanosamente a moldear las competencias del usuario y, al ser el aula de clase un escenario de exhibición y persuasión, condiciona y vende las mercaderías de la empresa. Su papel también es el de experto en ventas utilizando la enseñanza.

Un nuevo plantel educativo, en nada original para el medio colombiano, a no ser el choque con realidades distintas a aquellas donde ya ha sido ajustado y está en expansión: Estados Unidos, de donde llega con el modelo de desarrollo neoliberal, consignado en el capítulo de Educación de los Planes de Desarrollo de cada administración presidencial. La profesora de la Universidad de San Martín, en Buenos Aires, Mónica Eva Pini, señala las empresas, en este tiempo, a cargo del manejo de las escuelas públicas norteamericanas y el número de escuelas manejadas: Advantage Schools Inc.: 15 escuelas en 9 Estados; Beacon Education Management Inc.: 27 servicios escolares en 3 Estados; Edison Schools: 113 escuelas en 22 Estados; The Leona Group L.L.C.: 34 Escuelas en 2 Estados; Mosaica Education: 12 escuelas en 5 Estados; National Heritage Academics: 18 escuelas en 3 Estados, según "Privatización en Marcha: Escuelas Públicas y Empresas" (Revista Opciones Pedagógicas, N° 28). Lo público al servicio de la dominación empresarial, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación Distritales y Departamentales prosiguen, entonces, la modernización y ganancia, en calidad de libertad y democracia de mercado, la "mejora" de la Educación del país.

Rectores y coordinadores: instrumentos del disciplinamiento docente

Los drásticos y agresivos cambios introducidos en los planteles educativos, como el desmantelamiento de las garantías laborales y profesionales sufrido por los docentes de la Educación Pública, en contra de la satisfacción declarada por quienes se piensan integrantes y aliados de la élite dirigente, han traído insatisfacción, zozobra, intimidación, disgusto, acoso, perturbación mental, desencanto y miseria. A toda costa y por variadísimos medios, no solo se persigue su sometimiento complacido; también su desvinculación final del sector oficial. Para apurar lo anterior, en el propio transcurso de su actividad académica, a Rectores y a Coordinadores se les encomienda extremar el peso de su papel fiscalizador, presionador y desestabilizador sobre los docentes. Las medidas de reajuste en la organización administrativa y académica (racionalización de economía de escasez), a estos funcionarios corresponde desplegarlas

y ejecutarlas en todo su rigor porque, por encima, según la línea jerárquica, también se los amenaza y recarga. Mientras llevan a cabo su nueva investidura de policía escolar para cumplir las instrucciones recibidas, como aumentar las horas de permanencia y de clases, aumentar el número de estudiantes por curso (un mínimo de cuarenta por profesor) y suprimir material, declarar sobrantes entregando a los docentes a las Secretarías, imponer las evaluaciones institucionales de desempeño y de logros, calificándolas con decisiones subjetivas como arbitrarias, la cabeza del maestro queda en manos de la Rectora o Rector, a quien el modelo le ha entregado todas las herramientas para proceder a favor o en contra del docente temporalmente, pero, en definitiva, en contra de éste. El prontuario de vigilancia y control seguido a cada uno, en especial, a aquellos en disenso o con inquietudes sindicales, será el baremo para su permanencia hasta la próxima evaluación, su traslado discrecional o su sujeción a un curso de actualización –pagado por el mismo interesado– o su desvinculación definitiva, la meta realmente planeada.

Los Decretos 1278 y 1283 de 2002, con su lógica penalizadora, el primero de "profesionalización docente" y el segundo de "inspección y vigilancia", consagraron esta ingrata tarea de control y ejecución policiales a Rectores y Coordinadores, incluso de "Definir si los actos de las personas y entidades sometidas a vigilancia cumplen con la Constitución y las Leyes", lo cual implica sindicarlas judicialmente si, por una u otra razón, están en desacuerdo. Este control y vigilancia también les autoriza, como cualquier juez de la República a procesar y sancionar (penalizar) el comportamiento del docente. El formulario distribuido para ser aplicado, en Octubre de 2003, sin aplicación de decisiones consecuentes en principio, les reafirma, con ítems totalmente a manejo subjetivo, el poder para decidir sobre la vida laboral del maestro: 26 ítems, arrancados de los pelos, arbitrarios e inreferenciales, entre "Actitudes y Valores" y "Conocimiento y Habilidades", desconocen absolutamente cuál es el ser y hacer de la profesión docente. Quienes los elaboraron, sin el conocimiento exigido, tratan de chapucear con enunciados inconexos en cuanto se les ocurre es "enseñar". En estos enunciados todo y nada vale, depende de quién y para qué tiene el poder de evaluar, es decir, de juzgar y sentenciar. La dirección pedagógica y académica, a la cual deberían ser devotos Rectores y Coordinadores, con liderazgo educativo basado en la sapiencia, según el Nuevo Colegio del mercado, pasa a segundo plano, es un pretexto para imponer otras concepciones y otras prácticas, otro tipo de condiciones de trabajo y para asegurarlas cuentan con los pasos y ojos vigilantes, con las tuercas de presión aceitadas, con la férula para intimidar y el martillo y el escritorio para dictar sentencia. No sería descabellado imaginar, como ya sucede en numerosas escuelas de Estados Unidos, por el camino

seguido por las políticas educativas, cómo los planteles educativos se van convirtiendo en una mercado protegido por una cárcel, donde resulta casi imposible apartar de la mente la imagen del condenado de “La Colonia Penitenciaria” de Franz Kafka.

Estándares y evaluación: piezas de recambio en la conquista de fines estratégicos

En el avance del nuevo Sistema Escolar Neoliberal, los estándares llegan como un cambio de pieza de repuesto en el funcionamiento de las políticas educativas. Desde cuando, en los años sesenta y setenta del siglo veinte, entra el programa de la tecnología educativa con la Alianza para el Progreso y la Pedagogía, según esa versión del conductismo, consiste en la suma de saberes destinados a la enseñanza, en el dispositivo de estímulo-respuesta, se asume la Educación, de modo visible, una herramienta estratégica para el modelo de desarrollo implantado. Los objetivos son, por entonces, la herramienta básica de la planeación curricular y de los programas de asignaturas, así como, para inicios del siglo veintiuno en Colombia, lo son los logros, las competencias y los estándares.

Según el poder impartido, para antes como para ahora, sin estas piezas didácticas, no podían ni pueden existir planes ni programas bien hechos y, por tanto, poca academia organizada y programas capaces de obtener las metas propuestas pero, tampoco, profesores eficientes, es decir, de calidad, en el término de uso.

Si bien, esta racionalización de cuanto se va a hacer, cuanto se hace y de cuanto se alcanza finalmente, establecen una organización y un orden de método en el trabajo docente, no es menos cierto cómo estos artificios didácticos (categorías de sentido) para controlar, enrumbando dentro de cánones precisos la actividad educativa, trascienden meramente a sus formalidades metódicas, y a las “marcas” supuestas de alcanzar (índices de “calidad”). Portando un lenguaje despistador, cuando no críptico o ambiguo, acompañado por el impacto de los medios masivos, por razones de conveniencia de quienes conciben y diseñan las políticas educativas, posicionan en los procesos de “ajustes” dispositivos de reencauche, obligándolos mediante medidas a la planeación



▶ *Centrarse en el desarrollo de habilidades para contestar un examen no indica que la educación brindada sea la requerida, simplemente permite determinar el nivel de adiestramiento alcanzado*

curricular de los maestros. Portadores por igual en función de reguladores políticos, económicos, psicológicos, sociales, culturales, proyectan esquemas de sociedad, gobierno mentalidades, comportamientos, aspiraciones y oportunidades de vida. Seleccionados e insertados en los planes curriculares, en secuencia de reemplazo de objetivos, seguidos de indicadores de logros, posteriormente logros, y, últimamente, competencias y estándares —en las estrategias de recambio de una concepción inmodificable pero revestida de moderna y hasta de “revolucionaria”, acorde a circunstancias de reorientación del mismo modelo de desarrollo—, no queda sino seguirlos porque encima pende sobre la cabeza de rectores y maestros la sanción anunciada en la norma (Ley 715, Decreto 1278). En los cortes (mensuales, bimestrales, semestrales, anuales), el desarrollo del programa, al evaluar, es decir, al medir, se confronta lo propuesto (objetivos) con lo alcanzado, en términos de hasta dónde la capacidad adquirida y su materialización en el hacer (lectura, escritura, operaciones de pensamiento matemático) se acercan o igualan los niveles o estándares puestos, a modo de marcas. Si el volumen de agua de una represa, de acuerdo a lo establecido como normal y apropiado al agua requerida por el funcionamiento de una planta de energía o al abastecimiento de una ciudad, se disminuye a causa del prolongado verano, la tala permanente en montañas y bosques, sequías o atentados, o, por el contrario, por incremento de lluvias y de caudales de las fuentes alimentadoras, los niveles o estándares fijados como los requeridos se alteran, a menos o más, según la medición de aparatos y expertos, se toman las medidas para corregir las anomalías encontradas. El símil

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Para la razón educativa, a donde estas piezas de re-ingeniería política y económica neoliberal apuntan, el prosaísmo de estos ejemplos se reviste del lenguaje de una econometría pedagógica, de didactismo instrumental, con los cuales retoma la presentación familiar de las prácticas de sus destinatarios. Este "nuevo" discurso se refuerza con conferencias, cursos de actualización, envío de "especialistas" a los planteles educativos para explicar y entrenar sobre su "verdadero sentido" para llevarlos a las aulas de clase. Para esto se cuenta con agencias, nacionales e internacionales, manejadoras de los Dólares y el mercado para la intermediación ante los países y Ministerios de Educación: Asesorar y explicar, capacitar, elaborar proyectos de seguimiento a las reformas, a cada una de las medidas con sus respectivos monitoreos y reajustes, evaluar sus resultados y aconsejar los cambios, algunas de ellas auspiciadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.



por conexiones y favorecimientos de los anteriores y/o con quienes dirigen el sector al interior de los mismos gobiernos y por organizaciones no-gubernamentales, acogidas al servicio de unos y otros de los mencionados, en contratos con dependencias gubernamentales. Entre algunas de esas están el "Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación", el "Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, el "Consortium for Policy Research in Education", la "International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA", la "Association for Supervision and Curriculum Development", el "Instituto de Fomento e Investigación Educativa", la "National Center for Education Statistics", la Corpo-educación, beneficiada por quien la ha venido regentando como fundadora, la Secretaria de Educación del Distrito Capital, así como de instituciones menores implementadas por docentes seducidos por el poder y el dinero atraídos por la oportunidad de contratar para proveer dotaciones, recibir colegios en concesión, adelantar proyectos de investigación e instruir a los maestros.

Ante la avalancha de ajustes, a través de normas jurídicas y decisiones administrativas, unas tras otras, desde 1990 al 2003 - 2004 cuando ya se exige una preparación de los programas por competencias y estándares, cada maestro o maestra, a quien le corresponde hacer la tarea introduciendo en su docencia estas piezas de recambio, debería haberse cuestionado acerca del contexto político y económico, social y educativo de donde surgen y validan todas estas definiciones de política educativa para poder comprender sus verdaderos alcances. Estas, más allá su operatividad de instrumentos didácticos, constituyen expresiones y vehículos de un reacomodamiento del capitalismo globalizado, necesitado en situación de crisis, de su modelo de desarrollo y dentro de él, reajustar los Sistemas Escolares y contenidos tan nucleares como las relaciones capital-trabajo a sus requerimientos de expansión y sostenimiento de sus capitales y mercados transnacionales, de hegemonía de los mayores centros de poder político y militar donde esos están sustentados, en cuyas estrategias geo-políticas la reconversión de la Educación juega un papel fundamental. El no identificar y entender el contexto mencionado por parte del maestro, lo afecta severamente en su profesión, en el ejercicio de su docencia, en su condición laboral y social.

Teniendo por doctrina los planteamientos sobre estándares de la norteamericana Diane Ravitch, se traen para aplicarse tal cual en Latinoamérica y Colombia. Persecutores de la eficiencia y la calidad, como ha acontecido en los mismos Estados Unidos y en muchos otros países donde el Sistema Escolar Neoliberal ha estado en riguroso funcio-

del agua o la energía, puede ser con la gasolina o el aceite: son estos el significado, funcionamiento y resultados de los "nuevos" instrumentos para tasar los niveles de desempeño de enseñanza y aprendizaje, con base en la demarcación de un conjunto específico de insumos a determinados niveles, establecidos por una ideología y unos parámetros económicos (tasas de inversión) concomitantes.

Para la razón educativa, a donde estas piezas de re-ingeniería política y económica neoliberales apuntan, el prosaísmo de estos ejemplos se reviste del lenguaje de una econometría pedagógica, de didactismo instrumental, con los cuales retoma la presentación familiar de las prácticas de sus destinatarios. Este "nuevo" discurso se refuerza con conferencias, cursos de actualización, envío de "especialistas" a los planteles educativos para explicar y entrenar sobre su "verdadero sentido" para llevarlos a las aulas de clase. Para esto se cuenta con agencias, nacionales e internacionales, manejadoras de los Dólares y el mercado para la intermediación ante los países y Ministerios de Educación: Asesorar y explicar, capacitar, elaborar proyectos de seguimiento a las reformas, a cada una de las medidas con sus respectivos monitoreos y reajustes, evaluar sus resultados y aconsejar los cambios, algunas de ellas auspiciadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Otras,

namiento, aunque arrojen más privilegios y riqueza para personas y grupos privados, cada vez más ayudan a profundizar la jerarquización y exclusión sociales. En Colombia, cada vez más niños y jóvenes serán excluidos por incapacidad económica para pagar, cada vez más estudiantes desertarán –650.000 en Básica Primaria y Secundaria; desaparecen la Educación Media y Nocturna Públicas; 60.000 estudiantes abandonan las Universidades cada año–. Las medidas de Competencias –Estándares– Evaluaciones, centradas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales– como lo expresan autores críticos, reduce los saberes a estrechas parcialidades condensadas en unos enunciados y/o preguntas, descontextualizados de sus universos epistemológicos, encauzados por aprendizajes para captar ciertos conceptos y hacer con ellos ciertas destrezas, respuestas, comportamientos y productos, en un orden social de producción y poder. Cómo lograr, estos ringletes de conocimiento y competencias alcancen los niveles o estándares señalados? Los varios tipos de evaluaciones, la institucional, la de competencias y de desempeño, traen la respuesta, cuyos resultados afectan directamente al maestro. A su inmediato superior se le ha otorgado la potestad de evaluarlo, es decir, dictaminar si se va o se queda; por cuánto tiempo logra mantenerse en el cargo (Decretos 1278 y 1283 de 2001 y 2582 de 2003). Los estándares fijados han de cumplirse, porque el maestro debe sujetarse a preparar al estudiante para las pruebas donde pone en evidencia cuánto ha logrado desarrollar las competencias en concordancia con los estándares indicados para cada curso. Si el plantel educativo, espera continuar recibiendo apoyo financiero y brindar confianza a los clientes, debe aparecer bien ranqueado en el sistema de información al público. Ya, desde antes, existían colegios, sobre todo privados, en los cuales los grados 10 y 11 se dedicaban a preparar a los estudiantes para ganar la prueba del ICFES y aparecer bien situados en la publicación anual de esa entidad estatal. Estándares y tipos de evaluación se corresponden en los fines connotativos perseguidos y encodificados en los de una “Educación de Calidad”.

La concepción y fines portados por estos estándares y evaluaciones minimizan los saberes, reducen la docencia a una instrucción de información y entrenamiento, disminuyen, limitan la formación y la acción educativas del docente, empobrecen el currículo, buscan uniformidad en un pensamiento, comportamiento y actuación en el mundo constreñidos a un pensamiento globalizado único, afectan la naturaleza y misión educativas de los planteles colocándolos al servicio de expandir la exclusión y la injusticia sociales y, dentro del designio a proseguir, maduran la situación para la apropiación definitiva por parte de empresas privadas interesadas en su explotación de rentabilidad, captación de

consumidores y preparación de mano de obra y tecnología, de bajo y medio rendimiento, para una sociedad mundial del capitalismo neoliberal globalizado.

Según Diane Ravitch, *“Un estándar es tanto una meta(lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fué hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición”*. Formuladora de estos en los Estados Unidos, con sus libros, “La Idea de Estándares” y “Estándares Nacionales en Educación. Una Guía para el Ciudadano”, en 1.996, coadyuva a la reconquista neo-conservadora y neo-liberal de la Educación en ese país, de donde los transcriben, al pie de la letra, ideólogos y “expertos” de las políticas y divulgación educativas. Primero, como discurso de la innovación de la calidad asimilándolos al lenguaje familiar y, segundo, después del esperado acostumbramiento, como medidas a aplicar proyectadas editorialmente por productores de manuales y autores ansiosos de sacar partido.

La Ley 30 de Educación Superior en el modelo neoliberal once años después

No deja de generar una profunda preocupación el ver cómo, a pesar de los efectos tan duros causados por la aplicación progresiva de la Ley 30 de 1992, de Educación Superior, y las normas consiguientes, derivadas de ésta, en el transcurrir de la vida laboral, docente y académica, se pueda aún pensar, hoy se está mejor. A pesar de los desastres “modernizadores” en la desregulación laboral, la flexibilización curricular, el decremento en la financiación, el empobrecimiento de la academia, la estandarización de la “acreditación” de la calidad, se pueda creer, por la vía abierta por esta “desregularización” de la Educación Universitaria, se llegará a una U. Pública, a una formación, a un proyecto de vida laboral, a un país, realmente, mejores, en el modelo de la sociedad globalizada neoliberal de tercer mundo.

A pesar de estar viviendo en carne propia las consecuencias, modos y estructuras –financiera, administrativa, académica, laboral, de bienestar– de reconfiguración de la Universidad Pública del Estado Social de Derecho a la Universidad Privada y Privatizada del Estado Neoliberal, después de 11 años, al año 2003, no se logra entender del todo el papel a cumplir por esta columna vertebral de Subsistema Universitario. Cómo lo ha venido cumpliendo estratégicamente, en mandato del capitalismo globalizado para los países y terri-

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

torios en sus designios de dominación. Hay, incluso quienes, desde dentro de las aulas sin comprensión plena y en actitud sacrificial, tratan de ignorarla en sus efectos diarios o acogerse a ella ante las dificultades vividas, como el rayo de luz salvador que ha evitado y evita la amenaza creciente sobre las Universidades Públicas. A la fecha, ya varias de ellas se han cerrado, otras esperan ser fusionadas y, otras, una vez se haga la reforma de los artículos sobre financiamiento por parte del Estado, sobrevivirán, si logran autofinanciarse con una planeación de gerencialismo fabril, con costos crecientes de matrículas, venta de servicios, investigación supeditada a necesidades del mercado, donaciones y empréstitos al capital especulativo nacional y transnacional, con las consecuencias de exclusión de una inmensa mayoría de población estudiantil, en un país de desigualdades económicas, sociales y educativas tan pronunciadas. Colombia, donde cada año desertan más de 60.000 estudiantes universitarios porque no tienen para pagar su matrícula y de 4 millones de habitantes, 27 millones están por debajo de la línea de pobreza y de estos 11 millones se hallan en la indigencia absoluta. Por supuesto, la cifra de deserción debe ser descontada del 25 por ciento de los aproximadamente 290.000 bachilleres que egresan cada año, de los cuales el 40 por ciento corresponde a los colombianos con mayor capacidad económica.

de perderlo todo. A esto el modelo inspirador de la Ley 30 y sus normas derivadas, lo llama “concertación”, “consenso”, “mesa de diálogo”.

Al “abaratarse” la academia, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, por la masificación del “servicio educativo” de la liberación del mercado, sin la Ley 30 no se pudieron comprender, para citar algunas de las últimas normas, al año 2003, los Decretos 272 y 709 sobre reglamentación de las Facultades de Educación y Acreditación de calidad (del mercado); el Decreto 1279 de 2002, el nuevo Estatuto de los Profesores Universitarios; el Decreto 749 de 2002 de obtención del registro calificado para programas de pregrado y especializaciones; el Decreto 808 de 2002 sobre los Créditos donde la intensidad horaria de una asignatura (con 64 horas en un semestre de 16 semanas) –Ciencia, Arte, Filosofía– se “flexibiliza” a 16 horas de clase, dejando al estudiante, quien paga por 48 horas, utilice las 32 restantes en “trabajo libre independiente”; el Decreto 2566 de 2003 sobre condiciones mínimas de calidad y características específicas de calidad “para obtención del “registro calificado” de los programas; el desmonte de la formación permanente, básica a una preparación rigurosa realmente de calidad, convertida en una familiarización esquemática y de prisa sobre indicios acerca de un saber, instrucción en unos estándares reducidos y predeterminados, informal y virtual, para salir a “competir” a un mundo globalizado. Quizá no sobre poner de presente, para un juicioso conocimiento de la Ley 30, cómo ésta normalizó, así mismo, los docentes por contrato con el fin de cumplir con otro de los postulados neoliberales: La “desregulación” y “flexibilización” del trabajo universitario docente, suprimiendo progresivamente la Carrera Docente Universitaria, desapareciendo así los profesores de planta. A tal punto, más del 70 por ciento de los profesores ya son “contratistas”, sometidos a una condición de destajo salarial e inestabilidad; de inseguridad para planear un proyecto profesional, personal, familiar porque, en el mundo de las “inestabilidades” y las “incertidumbres” de la post-modernidad neoliberal globalizada, ya ni siquiera se puede abrigar certeza de disponer de trabajo mañana y, en el caso de la Educación Pública, se han emitido para provocar el cambio institucional hacia el Sistema Escolar Neoliberal, denominado “Nuevo Sistema Educativo” y, en la Educación Superior, la Ley 30 es el eje fundamental.

El temor derivado de probable su reforma, no es por lo conveniente de su concepción y articulado general, sino por aquellos artículos en los cuales se preserva aún la obligación del gobierno de atender mayoritariamente su financiación y el permitir la existencia de un órgano colegiado de Rectores desde donde se pueda defender la existencia de la Educación Pública Superior.

22

Con la “apertura” y la “modernización”, la Ley 30, en obediencia al modelo neoliberal en marcha, durante la administración de César Gaviria Trujillo (1990-1994) –porque el gobierno desde entonces es del F.M.I. y el B.M.–, ingresa la Educación Superior al mercado –al igual lo hace la Ley 115 de 1994, General de Educación–. Desregula por completo el Decreto 80/80 anterior, sobre la materia, abriéndola a la competencia, sobre el principio de romper el monopolio de ésta por parte del Estado, liberándolo de la responsabilidad de dar educación universal y gratuita. De 272 instituciones de Educación Superior, en el año de 1992, se pasa al año 2003 a 330 aproximadamente, manteniéndose el mismo número de 40 Universidades Públicas, de las cuales algunas se encuentran cerradas o están por cerrar, por la imposibilidad de responder al autofinanciamiento y el resto acarrean déficits y pasivos pensionales demasiado gravosos. Sus presupuestos normales cubren las cuotas pensionales incumplidas por el Ministerio de Hacienda, las Secretarías Departamentales y Distritales, así se lo ordena la misma Ley 30 en los porcentajes allí mismo estatuidos. No porque los estudiantes, profesores y trabajadores los malgasten, los inviertan en “gastos improductivos” como la academia o se los roben, como medios masivos, voceros de los gobiernos neoliberales y enemigos de la Educación Pública, lo proclaman, llegando a exigirles, desde dentro de cargos de dirección de las Universidades, renuncien a sus derechos adquiridos para salvar nuevamente a la institución, ante la intimidación

La concesión, una de las vías a la privatización

Marcela Andrea Palomino A.¹



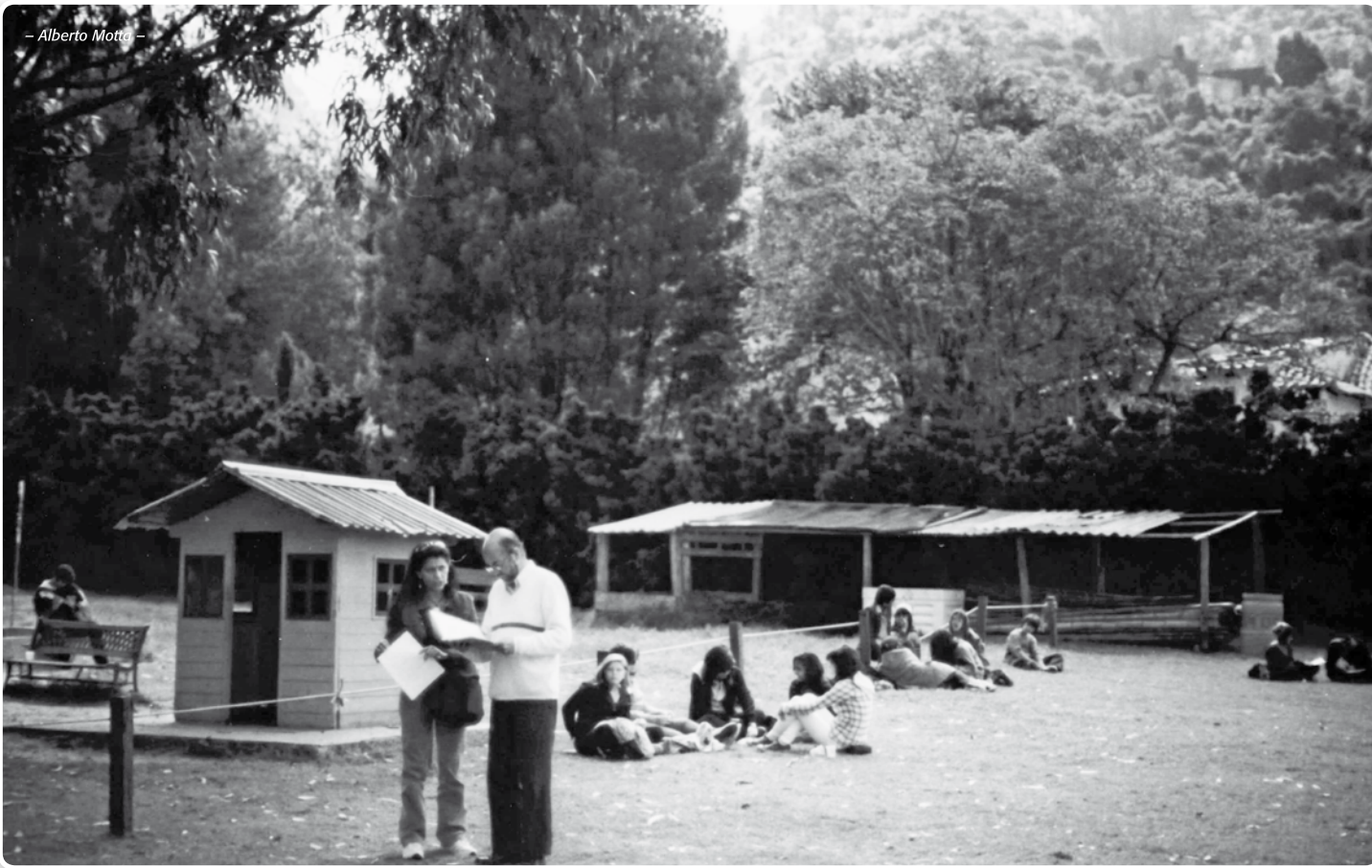
“Para argumentar que el accionar de las entidades privadas, también es de naturaleza pública, se diluye la diferencia entre servicios y derechos. Esto se sustenta, entre otros recursos teóricos, desde las teorías de la elección pública (Public Choice) que asume el comportamiento político bajo las reglas de la razón económica, sosteniendo que el Estado es otro agente, similar a una empresa privada, que actúa a través de la toma de decisiones maximizando sus beneficios particulares”
Omer Calderón, Privatizando sin desestatización.

Recuperar la memoria histórica es difícil, sobre todo en un país como Colombia, en el que son denunciados hechos atroces que se repiten indefinidamente y no sucede nada. Existe un acumulado de corrupción y de violación a los derechos humanos que en otro contexto causaría vergüenza y repudio; sin embargo, la población se acostumbró a sobrevivir, y en esas circunstancias los demás no importan.

Por eso, pensar cuándo y en qué momento se dio inicio a la privatización de las empresas públicas, cómo se fueron desvaneciendo, cómo y en qué circunstancias se ha llegado hasta este presente que parece inamovible, puede llegar a ser un ejercicio necesario de contextualización y recuperación de la memoria para entender las causas y las relaciones de lo que ahora acontece. Bastaría retomar claros y pocos ejemplos: el transporte, la salud y la educación pública durante

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

– Alberto Motta –



▶ Cada uno de los gobiernos colombianos ha buscado establecer las reformas propuestas por asesores externos, a las que entretejidas, se ha dado gran énfasis a la evaluación de los "componentes" del sistema educativo, especialmente la de los docentes por considerarlos responsables de la "mala calidad" de la educación

24

las dos últimas décadas, con el propósito de comprender el presente y avizorar el futuro que deparará el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, "Prosperidad para todos", determinar su relación con la empresa privada y con la profundización del proceso de privatización de la educación.

La ola de privatizaciones

El consenso sobre la crisis de Latinoamérica surgió los asesores de organismos internacionales, quienes con afán altruista, y sobre todo económico, vieron en lo público un impedimento para el desarrollo de sus políticas privatizadoras. Además de los recetarios o "recomendaciones", los acuerdos establecidos para el otorgamiento de empréstitos plantearon una serie de condiciones o compromisos con el fin de eliminar el "asistencialismo estatal" y "modernizar" al Estado, es así como desde los años noventa del siglo pasado, han buscado completar el ciclo de las reformas neoliberales, aunque comentarios desprevenidos afirman: "cada gobierno ha traído algo distinto", lo que cada uno ha hecho es perfeccionar los

mecanismos políticos, ideológicos y legislativos para profundizar las políticas neoliberales que por la resistencia y movilización de las comunidades, los trabajadores y el magisterio no habían podido desarrollar. Los lineamientos y recomendaciones para el ajuste de las economías han sido asumidos so pena de perder empréstitos de financiamiento o de asesoría, lo que muestra la "autonomía" de los gobiernos para asumir o no determinadas políticas.

La Ley 100 de 1993 es ejemplo de la pérdida del derecho a la salud y la subsunción de lo público en lo privado, el desmonte paulatino de los hospitales públicos, la transformación del Sistema Nacional de Salud para dar paso a lo que se llamó la ampliación de cobertura y el establecimiento de dos regímenes: el contributivo y el subsidiado; a través de las EPS, ARS, IPS, ESES y el FOSYGA se dio inicio a la focalización de los recursos públicos para la salud de los sectores más desprotegidos. Así, mientras en los años setenta y ochenta fue evidente el crecimiento de hospitales, en la década del noventa unos fueron abandonados y otros entregados a entes

privados². Posteriormente, la Ley 715 de 2001, estableció una nueva reforma para la que se asignaron recursos mediante las Unidades de Pago por Capitación (UPC). Lo que devino estos años es el pan de cada día para los “usuarios-clientes” de este derecho convertido eufemísticamente en servicio: falta de atención, paseos de la muerte, corrupción, paliativos para las enfermedades, cero medicina preventiva, discriminación de un régimen contributivo que goza de salud, prevención y cubrimiento de diferentes patologías, según los aportes, y un régimen subsidiado para pobres al que apenas son cubiertas las enfermedades básicas.

Otro ejemplo, bastante escandaloso de la entrega de lo público a lo privado, se dio en Bogotá: la liquidación de la Empresa Distrital de Transporte Urbano, EDTU, cuando algunas voces protestaron contra la “injusta venta”, se propuso la creación de una nueva, la Empresa Trolebús de Santa Fe de Bogotá, sociedad de economía mixta entre el Distrito y particulares, que finalmente no se llevó a cabo porque el concejo no se interesó en esta propuesta: “considerada por los expertos como buena medida para salvar el patrimonio distrital y además prestar un servicio organizado eficiente y no contaminante que a su vez pueda generar utilidades, tal como ocurre con el sistema de propiedad particular”³. El estudio financiero establecía el valor de los activos a entregar a la nueva sociedad “a través de leasing”⁴.

En 1998 se inició la construcción del Sistema Transmilenio, que entró en operación al finalizar el año 2000. Esta empresa mixta entre el sector público (Nación – Distrito) y el contratista concesionario, fue presentada como una gran solución a la problemática del transporte masivo de la ciudad y se tomó como ejemplo para muchas ciudades del mundo que enviaron emisarios para determinar e implementar sus “bondades”, igualmente ha sido asumido como un espacio turístico importante de la ciudad que ha generado jugosas ganancias... para el sector privado, porque:

“el sector público (Nación y Distrito) financia la infraestructura, que vale el 80-85 por ciento de la inversión total, y el sector privado, los buses, que cuestan el 15-20 restante. El producido bruto del sistema, o sea lo que se recauda por tarifas, se reparte (aproximadamente) así: el sector privado, que aportó el 15-20 por ciento, recibe el 95 (64,5 los operadores, 20 las empresas alimentadoras, 11 quien recauda y 0,5 la fiduciaria) y el sector público, que puso el 80-85 por ciento, reci-

Cada uno de los gobiernos colombianos ha buscado establecer las reformas propuestas por los asesores externos, a las que entretejidas, se ha dado gran énfasis a la evaluación de los “componentes” del sistema educativo, especialmente la de los docentes por considerarlos responsables de la “mala calidad” de la educación, a su vez, a la participación de los estudiantes en las evaluaciones externas realizadas por expertos en economía como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico, OCDE y la UNESCO, en el caso de PISA.

be el 5, que no lo utiliza para amortizar la inversión que realizó, porque escasamente alcanza para pagar el control satelital de los buses y el mantenimiento de la infraestructura. Como ese 5 por ciento no cubría el valor de los gastos anotados, durante varios años, el presupuesto distrital los sufragó. Con otras palabras, el Distrito ha financiado y subsidiado la puesta en marcha del sistema y su operación”⁵.

A través de esta sociedad mixta, que de tres fases ha ejecutado dos, pretende hacer creer la importancia de establecer concesiones con el sector privado, dado que es una manera muy adecuada de mantener sus ganancias, mientras tanto, las instituciones públicas reciben las pérdidas, el desprestigio y la estigmatización. Los “usuarios-clientes” deben pagar por un servicio que además de insuficiente, es costoso y nada “moderno”.

Otro ejemplo de privatización es el de las carreteras que pasarían a ser autopistas por donde los productos de importación y exportación transitarán a lo largo del siglo XXI, desarrollo de infraestructura que se encuentra rezagada, aún cuando en algunos casos ha sido pagada dos y tres veces, inclusive el Banco Interamericano de Desarrollo ha planteado que “el rezago de Colombia es significativo”. A pesar de las buenas intenciones de la colaboración del sector privado al público, los índices de corrupción son tan elevados que Colombia ocupa en el “índice mundial de corrupción”, el vergonzoso puesto 78 entre

2 La Reforma. El Sistema de Seguridad Social en Salud en Colombia. En: <http://www.saludcolombia.com/actual/lareform.htm> consultado marzo 26 de 2011.
3 Trolebús, una empresa que irá sobre ruedas. El tiempo.com, fecha publicación agosto 8 de 1991. Revisado marzo 23 de 2011, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-132788> (página consultada el 17 de marzo de 2011).
4 Ibidem.
5 Castro, Jaime. Las cuentas de Transmilenio. Actualizado domingo 27 de marzo de 2011. <http://m.eltiempo.com/opinion/columnistas/jaimecastro/las-cuentas-de-transmilenio/9075927/1/home> (página consultada el 27 de marzo de 2011).

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

178 países evaluados⁶. Pero, lo más curioso es que la propuesta de alianza entre lo público y lo privado planteaba la “modernización” y sobre todo, la eliminación de los “vicios, corrupción e incapacidades” del sector público.

La educación vista como eje de desarrollo

La educación no ha escapado de la intención privatizadora. La política educativa colombiana, como la de la región, ha estado determinada por los organismos internacionales a través de expertos economistas o “technopools”, que establecieron lineamientos para el planeamiento, financiamiento y la administración de la educación pública⁷; son ellos quienes han trazado reformas al Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, a los planes de formación de maestros y del personal administrativo, entre otros. Para estos tecnócratas la crisis de la educación en América Latina está dada por su falta de calidad y pertinencia, los responsables son el Estado “benefactor”, el sindicato del magisterio y la sociedad en general.⁸

En el documento *Transformación productiva con equidad* (1990), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, propuso entre otras, la reforma de los sistemas educativos para la “formación de ciudadanía y competitividad” en el mercado internacional. De ahí la proliferación de reformas a las Constituciones Nacionales y a los sistemas educativos⁹.

La *Declaración Mundial sobre educación para todos*, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, estableció la “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, equiparándolas a las necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹⁰, el método recomendado por la CEPAL con el fin de identificar las carencias de la población y determinar el nivel de pobreza. Así, las políticas sociales de estos últimos años se han centrado en los sistemas educativos para “obtener” valores y competencias básicas. A unas necesidades básicas que se sobrellevan con unos cuantos dólares diarios, bastan unos aprendizajes básicos. Se necesita una cualificación laboral básica que permita desempeñarse en empleos flexibles y de bajos salarios, cuando los hay, por que son más bien, formas de rebusque para poder sobrevivir. Desde este enfoque, son vistos como una posibilidad para “salir de la pobreza”, y ésta corresponde únicamente al esfuerzo y a la

voluntad individual, de ahí la correlación con las competencias, también básicas, por eso la educación desde este enfoque está planteada a partir de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Posteriormente, el documento *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (1992), de CEPAL-UNESCO, planteó que el factor fundamental de la transformación social y la riqueza de los pueblos era el conocimiento, cuyo uso generaría desarrollo y democracia, participación ciudadana y crecimiento económico. Sus propuestas apuntaron a fortalecer la descentralización administrativa, la educación de calidad, la competitividad, la modernización e implementación de tecnología, la evaluación y la privatización. A lo largo de estas décadas las diferentes reuniones de ministros, congresos, y cumbres en el mundo y en América Latina han ido perfeccionando y posicionando estas políticas que no tienen ninguna incongruencia, como inoportunamente se puede creer, por el contrario, están articuladas y además, se han hecho sentir como necesarias y naturales.

Cada uno de los gobiernos colombianos ha buscado establecer las reformas propuestas por estos asesores externos, a las que entrelazadas, se ha dado gran énfasis a la evaluación de los “componentes” del sistema educativo, especialmente la de los docentes por considerarlos responsables de la “mala calidad” de la educación, a su vez, a la participación de los estudiantes en las evaluaciones externas realizadas por expertos en economía como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico, OCDE y la UNESCO, en el caso de PISA. Mientras la participación en las evaluaciones externas busca determinar el nivel de calidad de la educación colombiana, a nivel mundial y latinoamericano, las evaluaciones internas (SABER 11 y SABER) posicionan a las instituciones en un ranking que diferencia a las públicas de las privadas, no precisamente para dejar bien libradas a las primeras, cuando instituciones escolares públicas obtienen buenos resultados en las pruebas masivas los medios informativos nunca despliegan la noticia como con los privados, máxime si son en concesión. Algunos análisis plantean:

“El permitir que la educación contratada se convierta en un negocio y se conciba a los alumnos como ‘un producto’ del sector educativo, ha llevado a que algunas entidades territoriales, basadas en la lista de elegibles de sus

6 *Corrupción, la batalla que necesita de todos*, *El Tiempo* (Bogotá), 8 de noviembre de 2010, p. 22.

7 *Algunos ejemplos de cómo la política educativa colombiana ha estado ceñida a lineamientos de organismos internacionales desde mucho tiempo antes: las misiones alemanas; la Conferencia de Lima (1956); la alianza para el progreso (1961); Proyecto de acción inmediata de la comisión especial de la OEA, conferencia sobre educación y desarrollo social para América Latina (1962). En la década de los 60 y 70 se adoptaron las teorías del capital humano y las perspectivas desarrollistas en la educación.*

8 *Gentili, Pablo. El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Bogotá: Ediciones Crear jugando, 1999.*

9 *Perú: Ley General de Educación (1982); Ecuador: Ley de Educación (1983); Venezuela: Ley Orgánica de Educación (1986); Chile: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (desde los 80 se planteó municipalización y financiamiento, 1990); Argentina: Ley Federal de Educación (1993); Salvador: Ley General de Educación (1990); México: Ley General de Educación (1993); Colombia: Ley General de Educación (1994).*

10 *Este método utiliza indicadores relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas: vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo. Es claro que los conceptos de pobreza (sustantivo) y pobre (adjetivo) están asociados al estado de necesidad, de carencia relacionada con lo necesario para vivir, esto supone una mirada comparativa a una persona o a un grupo de personas (familia, grupo humano) y la concepción ideológica de quien compara o mide aquello que considera necesario para el sustento de la vida.*



bancos de oferentes y en el valor del cupo propuesto por cada uno de ellos, contraten a los menores costos, sin tener en cuenta la calidad del servicio”¹¹.

Señalan, además que:

“Se ha permitido que la educación pierda en algunos casos su verdadera misión social y se convierta en una actividad económica financiada con recursos del Estado, que no le aporta los resultados esperados en calidad, como se observó al analizar el comportamiento de las pruebas SABER entre los servicios contratados y los ofrecidos por el sector oficial y el no oficial”¹².

Las pruebas masivas fueron aseguradas en el decreto 1290 de 2009, artículo 1, que fija “los ámbitos de aplicación”, de esta manera se imponen los estándares, se desarticulan los proyectos educativos institucionales, se establece uniformidad curricular¹³ y como se dijo anteriormente, se utilizan para diferenciar a la educación privada de la pública, generando desprestigio de las instituciones públicas a través de los me-

dios de información, y promoviendo de paso la necesidad de entregar la educación pública en concesiones para lograr una supuesta mejora calidad en la educación, sin tener en cuenta las condiciones en las que se desarrolla el proceso docente - educativo en las instituciones públicas y otros factores que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La concesión de los colegios públicos

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

Las recomendaciones de los organismos internacionales para el sector educativo refuerzan la necesidad de establecer la “alianza” del sector privado y el público, nada rara si se tie-

11 Castillo Varela, Andrés Mauricio. *¿Calidad o cobertura? Análisis de la contratación de los servicios educativos en Colombia. Proyecto Educación compromiso de todos*. Bogotá. Gente Nueva Editorial, p. 65. http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/educacion/EDU_46_CalidadCobertura.pdf. Consultado marzo 9 de 2011.

12 Idem.

13 CEID-FECODE. *Análisis y perspectivas sobre el Decreto 1290 de 2009*. En: *Políticas educativas: privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización docente*. Bogotá: ediciones_ibc@yahoo.com.ar, 2010, p. 83.

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

ne en cuenta que venía de tiempo atrás, básicamente con las confesiones religiosas misionales. Al finalizar 1991, el gobierno de César Gaviria dio inicio al Programa de Ampliación de la Cobertura de Educación Secundaria (PACES), eje de la universalización de la educación según el plan de gobierno sectorial "Apertura Educativa", fue financiado con recursos del Banco Mundial, tenía una duración de siete años y su objetivo central era ampliar la cobertura en la educación secundaria para estudiantes de estratos 1 y 2. Los bonos cubrían la mitad de gastos de matrícula y eran renovados anualmente "previo cumplimiento del buen desempeño académico del beneficiario"¹⁴. En 1993 el BM elaboró un informe en el que planteaba que una gran mayoría de escuelas administradas en 2 ó 3 jornadas no eran suficientes para el ingreso de los estudiantes; que las escuelas primarias no preparaban adecuadamente a los niños, no había libros, ni una apropiada formación docente y que la escuela tenía una gestión débil por parte de los directivos para realizar cambios y mejoras¹⁵, por eso se justificaba profundizar la asignación de recursos del Estado a los colegios privados.

La entrega de recursos públicos a entidades privadas adquiere gran énfasis por parte de estos asesores internacionales, quienes aseguran que a pesar de la universalización de la cobertura, continúa, el problema, porque la educación en nuestros países "no responde a los requerimientos de la sociedad", según los indicadores de las pruebas internacionales, le falta calidad; y, su propuesta es que sólo puede ser mejorada a partir de neutralizar una serie de factores que tienen que ver con la gestión administrativa, específicamente con el manejo de los docentes:

*"La principal razón para entregar la infraestructura educativa a instituciones privadas fue la rígida normatividad, con pocos incentivos individuales del sistema educativo público, que hace difícil para los colegios oficiales el ajuste de sus procesos y su gestión interna para mejorar la calidad y eficiencia académica. Se pretendía en especial solucionar la falta de competencia de los rectores para regular el desempeño y la educación impartida por los docentes, y las limitaciones de la Secretaría de Educación Distrital (SED) para intervenir en los procesos educativos al interior de las instituciones"*¹⁶.

Los organismos internacionales, han asegurado que mientras los problemas relacionados con la gestión administrativa no se solucionen, será muy difícil mejorar la calidad; entre otros precisan: debilidad de los directivos para solucionar problemáticas institucionales, imposibilidad de seleccionar docentes y

administrativos, además: "inflexibilidad del régimen laboral de los docentes públicos, (...) ausencia de insumos básicos para la operación de la institución, la dependencia de las burocracias educativas para todos los procesos administrativos, y la politización y sindicalización del sector"¹⁷.

Bajo el argumento de dar cumplimiento al derecho a la educación formulado en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), y al 15 sobre la promoción y protección del desarrollo científico y cultural, plantean que los gobiernos deben asumir acciones y programas que involucren a las familias y a la sociedad, lo que se refleja en las propuestas de los muchos de los planes de gobierno en Colombia: "Revolución pacífica"; "El salto Social" (tiempo de la gente); "Cambio para construir la paz" (hacia un Estado participativo); "Hacia un Estado Comunitario" (construir equidad social); y, "Estado comunitario: desarrollo para todos". En todos son recurrentes las palabras: revolución, cambio, participativo, comunitario, equidad, gente, desarrollo para todos. Retórica interiorizada y utilizada de tal forma, que se cree realmente que "poniendo cada uno un granito de arena", construiremos un mejor país para llegar al "desarrollo", y a su vez creyendo que lo privado es mucho mejor que lo público.

¿Prosperidad para todos?

"Hay que tener en cuenta que las políticas educativas se formulan desde unos intereses, desde unas teorías, desde unas epistemologías, las cuales determinan unos problemas que se ven, la forma como se leen los asuntos sociales y educativos" (Gentili, Pablo).

Con la implementación de estas políticas durante los últimos veinte años, los gobiernos neoliberales han buscado avanzar en varios frentes: legitimar la entrega de lo público a lo privado, justificar la necesidad de las evaluaciones masivas, incluyendo la de los docentes y de paso, debilitar a la organización sindical, esto se evidencia claramente en el seguimiento a cada uno de los decretos que legislan la implementación de estas "modernas" propuestas para la política educativa: Decreto 1278 de 2002, Decreto 1294 de 2009, Decreto 2355 de 2009, Decreto 1290 de 2009 y por supuesto, la Ley 715 de 2001 que elimina las palabras "entidades sin ánimo de lucro" de la Ley 60 de 1993, artículo 8, permitiendo que la educación financiada con recursos públicos sea convertida en una mercancía, tergiversando de esta manera los fines planteados en la Ley General de Educación.

14 Castillo Varela, Andrés Mauricio. Op. Cit., p. 19.

15 Joshua D., Angrist et al. BONOS PARA LA EDUCACIÓN PRIVADA EN COLOMBIA: Evidencia de un experimento natural ALEATORIZADO. Banco Mundial, 05 de abril 2002, pp. 4-6.

16 Sarmiento, Alfredo et al. Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003. Documento 291, Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Cuadernos de Economía. Septiembre 5 de 2005, p. 5.

17 Idem.

Las políticas educativas propuestas por el nuevo gobierno no vislumbran nada diferente, por el contrario, la profundización del neoliberalismo se hace más evidente y la relación con las entidades privadas aseguran descaradamente el “*ánimo de lucro*” y la continuidad de la política de desfinanciamiento del sector educativo público, que fue decretada por el entonces ministro de hacienda, hoy presidente Santos y que cubre tanto a la educación preescolar, básica y media como a la universitaria.

En el documento del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “*Prosperidad para todos*” hay un despliegue fantástico de siglas de conceptos y de entidades que enmascaran la realidad del panorama, pero dejan muy claro que el negocio para las instituciones privadas con o sin ánimo de lucro se garantizará. También es claro el énfasis en el “fortalecimiento de un sistema de evaluación en todos los niveles educativos” que incluye la transición así como la “*consolidación del sistema de evaluación de los docentes*”. Por esto, además de hacer necesario el fortalecimiento de los capitales privados, es primordial a los intereses del neoliberalismo confundir a toda la sociedad a través de los medios de información con el fin de hacer creer que únicamente es posible avanzar y cerrar “brechas” formando “capital humano”, cuando en realidad no es otra cosa que equipar al ser humano con una mercancía, un producto, dejando de lado las implicaciones que tienen las condiciones estructurales y objetivas del modelo de desarrollo económico capitalista y su globalización de miseria a lo largo del planeta.

Mientras teóricos del neoliberalismo abandonan su doctrina y reconsideran que las políticas neoliberales aplicadas a la educación y su búsqueda de calidad a través de resultados de evaluaciones masivas no hace más que crear profundizar las desigualdades en el acceso al conocimiento, a la ciencia y la tecnología, como lo plantea Diane Ravitch (asistente del Secretario de Estado de Educación, Lamar Alexander, del gobierno de George H. W. Bush), quien afirma:

“Hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié 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... es 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 o el apoyo que aporten los padres. Sin embargo, sólo los docentes son considerados ‘responsables’”¹⁸.

Los abanderados del neoliberalismo profundizan en nuestros países las políticas como si repitieran un catecismo, sin importar

el futuro de los miles de niños y jóvenes que aumentarán el círculo de miseria en el mundo globalizado donde, con el sofisma de la “*sociedad del conocimiento*”, unos estarán destinados a ser esclavos para producir artículos que una minoría delirante consumirá, porque el trabajo material no ha desaparecido y por el contrario, la sobreexplotación ha aumentado.

◦ Bibliografía

- Angrist D., Joshua et al. (2002) Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. Washington: Banco Mundial, abril 5.
- Calderon, Omer. Privatizando sin desestatización. (2010) En: Revista Educación y cultura. Septiembre, No. 88, p. 71-75.
- Castillo Varela, Andrés Mauricio. ¿Calidad o cobertura? Análisis de la contratación de los servicios educativos en Colombia. Bogotá: proyecto Educación Compromiso de Todos. http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/educacion/EDU_46_CalidadCobertura.pdf. Consultado marzo 9 de 2011.
- Castro, Jaime. Las cuentas de Transmilenio. Actualizado domingo 27 de marzo de 2011. <http://m.eltiempo.com/opinion/columnistas/jaimecastro/las-cuentas-de-transmilenio/9075927/1/home> (página consultada el 27 de marzo de 2011).
- CEID-FECODE. Análisis y perspectivas sobre el Decreto 1290 de 2009. (2010) En: Políticas educativas: privatización, evaluaciones estandarizadas y desprofesionalización docente. Bogotá: ediciones_ibc@yahoo.com.ar.
- Contraloría de Bogotá, D.C. (2004) Colegios en concesión no cumplen requisitos de los contratos. Oficina asesora de comunicaciones, 20 de septiembre.
- FEDESARROLLO Estudio para la Personería de Bogotá. Análisis de las políticas de salud, vivienda y educación, del nuevo Plan de Desarrollo de Bogotá (2006), Mayo.
- Ravitch, Diane. (2010) Por qué cambié de opinión. LE MONDE Diplomatique. Edición Colombia, Año VIII, No. 94, octubre.
- IDEP, Resultados de la III fase de evaluación a los colegios en concesión. Informe final de evaluación. (2010) Bogotá, D.C.
- Sarmiento, Alfredo et al. (2005), Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá 2000-2003. Documento 291, Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Cuadernos de Economía. Septiembre 5.
- Trolebús, una empresa que irá sobre ruedas. Eltiempo.com, fecha de publicación agosto 8 de 1991. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-132788> (página consultada el 23 de marzo de 2011).

29

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Privatización en marcha: escuelas públicas y empresas¹

Mónica Eva Pini²



En el marco de las tendencias privatistas, este trabajo analiza algunas prácticas discursivas específicas utilizadas por las Empresas Administradoras de Educación (EAE) que manejan escuelas públicas en los Estados Unidos. Muchas empresas ven a la educación pública como un área en la cual pueden expandir sus negocios, especialmente por medio de las escuelas charter. Este artículo, parte de un estudio más amplio, analiza las páginas web de algunas de las compañías más importantes que administran escuelas públicas norteamericanas utilizando el Análisis Crítico del Discurso. El análisis de discurso y su triangulación con otros datos revelan una disparidad entre lo que las EAE dicen y lo que realmente hacen, así como su intento de redefinir y apropiarse del sentido de "lo público". La retórica ideológica de las EAE construye un modelo ideal de educación que no se corresponde con la evidencia disponible y que oculta el carácter lucrativo de las compañías.

1 Publicado en la Revista Opciones Pedagógicas no. 28, 2003. Pág. 83-96. Nota de la editora: Se publica este artículo tal como aparece en la revista de la referencia. Se agradece la gestión de la profesora Libia Stella Niño para la consecución de este artículo.
2 La Dra. Mónica E. Pini, Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Master en Administración Pública de la UBA. Completó su Ph.D. en Educación en la Universidad de New Mexico, USA, con la tesis "The Corporatization of Education: Education Management Organizations (EMOs) and Public Schools (La corporativización de la educación: Empresas Administradoras de Educación (EAEs) y las escuelas públicas)". Investigadora en la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación y Coordinadora del Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad de San Martín. <http://www.edrev.info/reviews/reviews51.htm>. Consultado abril 6 2011.

Un monto considerable de investigaciones muestra que el movimiento privatizador de la educación pública³ norteamericana está creciendo (Boyles, 2000; Engel, 2000; Lancaster Dykgraaf, 1998; Lubienski, 2000; Miron et al., 2000; Morando Rhim, 1998, 2001; Murphy, 1999; Murphy et al., 1998; Saltman, 2000). Algunos de los argumentos que los críticos cuestionan y los promotores usan para justificar este giro incluyen: la “crisis” de la educación pública⁴, la demanda por la elección de escuela por parte de los padres⁵, la pérdida de legitimidad de las instituciones públicas, la ineficiencia de la burocracia, y los intereses creados de los políticos (Chubb y Moe, 1990; Engel, 2000; Spring, 1997, 1998). Basadas en esa “crisis,” las principales estrategias de los grupos neoconservadores son: poner la administración de las escuelas públicas en las manos de las corporaciones privadas, crear escuelas charter que estén fuera del control y escrutinio del distrito, y otorgar fondos del estado para bonos escolares a ser usados en escuelas privadas”. (Freedman, 1999).

Las políticas educativas promovidas desde los Estados Unidos constituyen una de las bases para poder anticipar el impacto de las tendencias privatistas de la escuela en América Latina. El aumento de la administración empresarial de la educación en los Estados Unidos marca una tendencia mundial, ya que las estrategias que las corporaciones desarrollan en los países “avanzados” luego son transferidas a los países “en desarrollo”. (Stocker, Waitzkin e Iriart, 1999; Torres y Pui-gróss, 1997). Las Empresas Administradoras de Educación (EAEs) manejaban en 2001 el 10% de las escuelas charter norteamericanas, pero en algunos estados, como por ejemplo Michigan, operaban más de las tres cuartas partes de esas escuelas (Miron et al., 2000). Las escuelas charter⁶ son escuelas que reciben excepciones de las regulaciones distritales y también reciben dinero del gobierno para alcanzar los objetivos establecidos en sus contratos. Cada estado determina la duración del contrato, que sólo puede ser renovado previa rendición de cuentas al distrito. Debido a la amplia variedad en las regulaciones de los estados y debido a la especificidad de los contratos, hay una gran diversidad en las características de las escuelas charter entre un estado y otro, y aún entre escuelas en el mismo distrito. Las escuelas charter, a diferencia de los bonos, se presentan como escuelas públicas “independientes” porque reciben excepciones de las regulaciones educativas locales, lo que las hace

más atractivas para mucha gente. Desde la primera ley de escuelas charter de Minnesota en 1991, las escuelas charter han crecido en cantidad y popularidad a través del sistema educativo norteamericano.

Diferentes formas de privatización llevan a la expansión del mercado a expensas de la sociedad, pero lo que está creciendo en educación está lejos del “libre mercado”. Al igual que la administración de la salud pública en los ‘80 y ‘90 (Stocker et al., 1999), la privatización de la educación implica el manejo corporativo de las escuelas. En efecto, Molnar (1996) documenta que la intervención de las corporaciones en las escuelas comienza realmente en los ‘80. Molnar afirma que la publicación del informe *A Nation at Risk* en 1983 (National Commission of Excellence in Education) sirvió para elevar el interés en la privatización a causa del diagnóstico catastrófico que presentaba con respecto a la educación pública. Este autor describe el origen y desarrollo de las primeras corporaciones que identificaron la educación pública como una buena inversión para capitales de riesgo y también explora la conexión entre estas corporaciones y políticos y fundaciones conservadoras.

Por muchos años ha habido corporaciones en educación—manejando diferentes servicios auxiliares, proveyendo libros de texto, tests, capacitación laboral, evaluación de programas, servicios de limpieza y portería, e incluso programas instruccionales (Molnar, 1996; Boyles, 2000). Pero el fenómeno de las corporaciones con fines de lucro que acceden a la administración y conducción de las escuelas y distritos es mucho más reciente. Estas empresas ofrecen todo, desde programas instruccionales o “de noticias” (Channel One), hasta contratos para dirigir escuelas públicas. Actualmente, manejan escuelas o distritos al menos en 24 estados (ver Cuadro 1). Para promocionarse, se presentan a sí mismas como capaces de ofrecer aquello que la educación —y los políticos— parecen haber perdido: en términos administrativos, calidad y eficiencia, y en términos políticos, credibilidad y legitimidad.

Para estas compañías, la educación es como cualquier otra industria: para obtener ganancias tienen que atraer consumidores y bajar costos. Pero como un “analista educacional” declara a *Business Week*: “El principal competidor es el go-

3 En los Estados Unidos solamente alrededor del 15% del total de escuelas son privadas, éstas en general no reciben subvención por parte del estado ni tampoco están sujetas a mecanismos de control por parte de las autoridades educativas.

4 Algunos autores (Berliner y Biddle, 1995) hablan de “crisis manufacturada”, cuestionando los diagnósticos que sustentan dicha “crisis” y afirmando que los abanderados de la “crisis” tienen intereses creados orientados a la liberalización y silencian la principal causa, que es la injusticia social.

5 En el sistema educativo norteamericano, cada distrito está dividido en zonas y los padres tienen que inscribir a sus hijos en la que les corresponde según el domicilio, pues el estado provee el servicio de transporte escolar gratuito dentro de la zona a la que pertenece la escuela.

6 Para un análisis detallado de las escuelas charter ver Pini, 2000.

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

bierno," porque "la educación es el último gran bastión de la economía ampliamente controlado por el estado". (Symonds, 2000, p. 35). El movimiento a favor de las escuelas charter ha estimulado la búsqueda del lucro a través de las escuelas, y aún cuando la mayor parte de las charters no son para lucrar, los operadores con fines de lucro están ganando en el mercado de valores y creciendo rápidamente.

Retórica empresarial

Se han analizado seis de las compañías más importantes -en tamaño y crecimiento- que operan en la educación pública: Advantage Schools Inc.; Beacon Education Management Inc.; Edison Schools; The Leona Group L.L.C.; Mosaica Education y National Heritage Academies. Los datos que se presentan aquí provienen de la información pública que las compañías proporcionan de sí mismas, principalmente la que figura en Internet, y también de otras formas de publicidad de las instituciones (como folletos de la compañía y documentos de escuelas).

Edison, la compañía más grande, administra 113 escuelas en veintidós Estados; y Mosaica, la más pequeña, dirige doce escuelas en cinco Estados (actualización a enero de 2001). Michigan es el único Estado donde gestionan escuelas públicas las seis compañías, y donde también lo hacen otras. Las oficinas centrales de las seis Empresas Administradoras de Educación (EAEs) están ubicadas en Massachusetts, Nueva York, Michigan y California, lejos de muchas de las escuelas y distritos en los que ellas operan. Para deconstruir la administración corporativa de las escuelas públicas se ha analizado el discurso publicitario de las EAEs seleccionadas, describiendo las técnicas que ellas usan para construir una imagen ideal, con el fin de atraer consumidores. En este trabajo se considera que el discurso publicitario de las EAEs es parte de la *colonización simbólica*⁷ del discurso educacional con el objetivo de la privatización. De acuerdo con Fairclough (1989), en la sociedad moderna, "el poder es crecientemente ejercido a través de la ideología, y más particularmente mediante el funcionamiento ideológico del lenguaje". (p. 2). Este autor afirma que la ideología impregna el lenguaje, y que a pesar de que el poder no es sólo una cuestión de lenguaje, la ideología es el medio principal en la construcción de consenso.

Por medio de su retórica publicitaria las EAEs compiten con las escuelas públicas "tradicionales" por captar su clientela, al presentar la mejor imagen posible a los miembros del consejo escolar, padres y estudiantes. Además, tienen que demostrar que son diferentes y mejores que las otras EAEs con las que

compiten por los fondos públicos. Por otro lado, dado que las escuelas charter existentes normalmente tienen listas de espera para los estudiantes, se podría decir que el cuidado de la imagen tiene estos otros tres propósitos o metas:

- 1) La primera es la búsqueda de legitimación social que se observa en:
 - a. el énfasis sobre el carácter "público" de las escuelas que ellos administran (Miron et al., 2002),
 - b. la defensa de la elección de escuela por parte de los padres, y
 - c. la necesidad de mostrar excelencia en los resultados y compromiso.

Todos estos elementos sirven para eludir las sospechas y críticas que despierta la idea de obtener lucro privado del dinero público.
- 2) La segunda meta es la competencia por los inversores. En las compañías que cotizan en el Mercado de Valores, por ejemplo *Edison Schools*, este objetivo resulta más explícito que en las otras. (Edison Schools, 2001).
- 3) La tercera meta, que se relaciona con las otras dos, es la construcción de un nuevo sentido común basado en los principios del mercado y las ventajas del poder corporativo, que a su vez aspira a influir en la redefinición de lo "público".

El uso del vocabulario y las imágenes en el discurso conforma estrategias publicitarias conocidas que son usadas comúnmente por las compañías para *construir relaciones, imágenes y consumidores* (Fairclough, 1989). *Construir relaciones* implica personalizar la comunicación y/o el producto, pero debido al carácter impersonal y mediado del discurso publicitario, las compañías aplican la *personalización sintética*. Fairclough la define como una "tendencia compensatoria para dar la impresión de tratar a cada una de las personas de una "masa" como individuos" (p. 62). La *personalización sintética* se logra mayormente mediante estilos conversacionales y con el uso de pronombres personales; además, se representan situaciones emotivas dirigidas a atraer o conmover a la gente.

Las compañías *construyen imagen* como un constructo ideológico por medio de señales visuales y verbales, y de la asociación entre las características del producto y un estilo de

7 Este proceso de colonización discursiva implica reducir la comunicación a fines instrumentales con el objeto de mantener una distribución desigual y jerárquica del poder y del acceso al conocimiento.



vida. Alusiones del tipo: educación “de nivel internacional” y “una nueva era en educación pública” están estrechamente relacionadas con valores positivos y apuntan a representaciones sociales de éxito y transformación. La idea de *construir consumidores* tiene que ver con la caracterización de los consumidores y con hacer que el producto satisfaga sus necesidades o con crear las necesidades de acuerdo con supuestos valores compartidos, lo que Fairclough llama la *naturalización del sentido común*. “El ocupante ideal de esta posición del sujeto pertenece a una comunidad cuyas necesidades y valores y gustos son los que se insertan en este marco” (p. 207). En el caso de la educación, es tanto una comunidad de padres preocupados por la educación y el futuro de sus hijos, como de directores, supervisores y funcionarios. Las EAEs brindan modelos consistentes y atractivos de necesidades, valores y comportamientos de los consumidores.

En primer lugar, los nombres de las compañías merecen atención porque anticipan la mayoría de las ideas transmitidas en los textos. Las ideas de beneficio, guía, fuerza, conocimiento útil, éxito surgido de la diversidad y valores tradicionales norteamericanos adelantan las imágenes autogeneradas por estas compañías privadas de educación. Algunas de ellas enfatizan la experiencia; otras, la excelencia y otras la “transformación” o la “oportunidad.”

Todas las compañías acentúan el carácter “público” de las escuelas que administran o aspiran a administrar y todas anuncian que gestionan escuelas charter. Leona y National Heritage remarcan que sus escuelas son gratuitas y ninguna de las EAEs menciona sus ganancias en las secciones destinadas a los *consumidores*, aun cuando Edison y Advantage tienen mucho para decir sobre sus ganancias en las secciones dirigidas a los inversores. Si bien pueden reconocerse algunas diferencias en la identidad, la audiencia y el enfoque de las EAEs, *el mensaje general es el mismo: las compañías privadas pueden hacer lo que la educación pública tradicional no puede.*

Las compañías de administración de la educación pública con fines de lucro más grandes transmiten una idea central: que son diferentes, nuevas y mejores. Las EAEs logran esto a través de imágenes evocativas y de la retórica que ponen en juego en su presentación. *Advantage Schools* se presenta “Transformando la educación pública urbano-marginal” (Advantage Schools, 2000) y Beacon Education Management como “iluminando el camino”. (Beacon Education Management, 2000).

En el sitio web de Edison, en un texto animado aparece la pregunta “¿Dónde se puede conseguir una Educación de Nivel Internacional?”; luego la pregunta desaparece de la panta-

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

lla para ser reemplazada en unos segundos por la respuesta animada: "Edison Schools". (Edison Schools, 2000). El Leona Group, L.L.C., se define como "una organización de gestión privada que trabaja con las comunidades para dirigir las escuelas de una manera nueva". (Leona Group, 2000). Mosaica dice: "Hemos diseñado este sitio web para mostrarle cómo Mosaica está actualizando el nuevo Paradigma en educación". (Mosaica Education, 2000). El Presidente de National Heritage Academies, Peter G. Ruppert, es citado en su página de bienvenida: "Cuando el primer campus de National Heritage Academies fue inaugurado en 1995, introdujo una nueva era en la educación pública". (National Heritage Academies, 2000).

Sin embargo, quienes se preocupan por la educación pueden preguntarse: ¿Diferentes de qué? ¿Mejores en qué sentido? ¿Buenas para quién? Se pueden encontrar las respuestas de las EAEs en los mismos textos, prestando atención a lo que ellos implican: *diferentes* de las escuelas públicas tradicionales; *nuevas* en contraste con el curriculum tradicional [en referencia a la escuela pública]; *mejores* en la gestión y la enseñanza comparadas con las escuelas públicas; *buenas* para los niños, los padres, la comunidad, los maestros y un país "dañado" por las "fallas" en la educación pública.

Las metáforas juegan un papel muy importante en los medios de comunicación. Como sostiene Neil Postman, "Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura". (1985, p. 15). El uso de la palabra "luz" por Beacon, por ejemplo, constituye una "metáfora arquetípica" que opera "a través de generaciones para establecer juicios de valor en aquellos asuntos a los que es asociada (...) La luz se relaciona con la supervivencia, la visión y el calor; la oscuridad se relaciona con el temor a lo desconocido, la vulnerabilidad y el frío". (Gill et al, 1997, p.173). Las metáforas usadas por las EAEs son potentes y atractivas, pero la imagen que ellas presentan ocultan el interés económico, las conexiones con los intereses conservadores más poderosos y su parecido con otras formas corporativas de apropiarse de los bienes públicos, tales como las Empresas Administradoras de Salud (HMOs).

Sintetizando, las páginas web de todas las EAEs se adjudican excelencia académica, innovación, participación de los padres, el compromiso con las necesidades de los estudiantes y la comunidad, un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso, docentes dedicados y talentosos, y altas expectativas para todos los estudiantes (cuadro 2). El uso de esta retórica apunta a enmascarar su principal motivo, es decir, el lucro.

Por otra parte, las estrategias discursivas usadas por las EAEs están estrechamente ligadas al modo en que las EAEs están promoviendo una nueva definición de escuela "públi-

ca", ya que sus estrategias discursivas apuntan a construir una imagen positiva de las EAEs en contraste con la imagen negativa de las "escuelas públicas tradicionales" (cuadro 3). Así como las EAEs construyen sus propias imágenes o definiciones, también buscan definir a sus competidoras, las escuelas públicas. Las EAEs estudiadas caracterizan consistentemente a las "escuelas públicas tradicionales" como inferiores e ineficientes, en tanto presentan a las escuelas administradas en forma privada (corporativa) como eficientes y superiores. Un estudio exhaustivo de la literatura existente y la triangulación con información de diferentes fuentes no permite corroborar tal caracterización (ver cuadro 4).

Es posible describir la redefinición de lo "público" que hacen las EAEs como la apropiación simbólica de todo lo que lo "público" representa (por ej. el bien común) como un medio de anticipar y acompañar la apropiación material de todo lo que las escuelas públicas representan para ellas, es decir fondos, contratos, clientela, edificios y potenciales ganancias. Los defensores de la privatización construyen un nuevo sentido común orientado al mercado, desplazando al mismo tiempo potenciales reclamos por un sistema educativo público más equitativo.

Democracia y democracias

En la redefinición de la educación como bien público entran en juego diferentes definiciones de democracia. De acuerdo con Fukuyama, "la victoria de la democracia liberal de mercado representa nada menos que el Fin de la Historia" (citado por Torfing, 1999), porque representa la afirmación del mejor sistema político y el fin de la lucha social. Benasayag y Charlton (1993), entre otros, discuten esa expresión posmoderna de Fukuyama de que vivimos en una armoniosa democracia liberal final que unificará todo el planeta bajo el nombre de sociedad de la mercancía. Para ellos, el discurso de Fukuyama ignora convenientemente el hecho de que no hay bienes a precios accesibles para todos. Su idea de democracia es de una democracia para los ricos. En semejante sistema los pobres son invisibles tanto como lo es su despojo de derechos, excepto cuando se los necesita para realizar tareas duras y mal pagas o para cualquier otra clase de explotación. Para los que aspiramos a formas más sustantivas de democracia, resultan necesarias otras interpretaciones de la dinámica de nuestro sistema social y político. En este trabajo se concibe democracia como la "*participación en la toma de decisiones colectiva y consciente con respecto a los procesos de producción material de la vida, (...) la constitución de la sociedad por personas que deciden su destino*". (Lechner, 1986, p. 7).

Los defensores de la privatización, que tienen gran respaldo político y económico, presentan a la "mercantilización" de la educación como inevitable. Pero perspectivas alternativas

pueden ofrecer un discurso opuesto, por ejemplo la idea de que las soluciones de mercado para los problemas sociales no son una panacea, ni inevitables, sino un constructo social y un producto de la distribución histórica de fuerzas económicas y políticas. De acuerdo con Mouffe (1993), la política es “una dimensión que es inherente a toda sociedad humana y que determina nuestra verdadera condición ontológica” (p. 3). Desde este punto de vista, el intento del neoliberalismo de reducir todas las formas de vida social a imperativos económicos y objetivos instrumentales (separando las nociones de libertad y democracia—como en elección vs. equidad o competencia vs. justicia), tienen potencialmente consecuencias graves y profundas. Mouffe afirma que, “siempre habrá interpretaciones diferentes de los principios políticos de la democracia liberal, y los significados de libertad e igualdad nunca dejarán de ser discutidos... pero una teoría democrática moderna debe tener lugar para concepciones diferentes de nuestras identidades como ciudadanos”. (p. 7).

Lo que es necesario, desde la visión de Mouffe, es radicalizar la idea de pluralismo, articulando “las diferentes luchas de-

mocráticas—relativas a género, raza, clase, sexualidad, medio ambiente y otras”, (p. 7) y concebir el racionalismo, el individualismo y el universalismo como construcciones discursivas hacia el interior de las relaciones de poder. Mouffe promueve el pluralismo como una vía de evitar el esencialismo y de reconocer la complejidad de lo social y lo político. Esto resulta consistente con valores democráticos y “requiere la multiplicación de las prácticas democráticas, institucionalizándolas en relaciones sociales cada vez más diversas, de modo que puedan formarse una multiplicidad de posiciones subjetivas a través de una matriz democrática”. (p. 18).

A pesar de la retórica de Fukuyama, la historia no ha terminado e ideas alternativas pueden contribuir al proceso de construir una democracia más auténtica. Las iniciativas contra-hegemónicas que apuntan a defender y mejorar las instituciones públicas como la escuela deben incluir la redefinición y reapropiación de los objetivos sociales de dichas instituciones, desenmascarando los objetivos de privatización, instrumentalización y lucro, y enfatizando la participación auténtica. (Anderson, 1998).

Cuadro 1. Número de escuelas, distribución en estados norteamericanos y ubicación de las oficinas centrales de las compañías seleccionadas (a enero de 2001)

	Advantage Schools Inc.	Beacon Education Management Inc.	Edison Schools	The Leona Group L. L. C.	Mosaica Education	National Heritage Academies
Número de escuelas y estados	15 escuelas en 9 estados	27 servicios completos* en 5 estados	113 ** 89 en 22 estados	34 escuelas en 2 estados	12 escuelas en 5 estados	18 escuelas en 3 estados
Estados donde operan	Arizona (1), Distrito de Columbia (Washington, DC) (1), Georgia (1), Massachusetts (1), North Carolina (1), New Jersey (2), Pennsylvania (1), Texas(4)	Massachusetts (6), Michigan (16) , Missouri (4), North Carolina (2), New York (2)	California (9-8), Colorado (6-5), Connecticut (2-1), Distrito de Columbia (Washington, DC) (4), Delaware (2-1), Florida (1), Georgia (3), Iowa (1), Illinois (7-5), Kansas (4), Massachusetts (4-2), Maryland (3), Michigan (27-18) , Minnesota (5-4), Missouri (5-4), North Carolina 3), New Jersey (4-3), New York (3-2), Ohio (3-2), Pennsylvania (3-2), Texas (12), Wisconsin (2-1)	Arizona (13), Michigan (22)	Colorado (1), Delaware (1), Michigan (5) , New Jersey (1), Pennsylvania (4)	Michigan (13) , North Carolina (4), New York (1)
Oficinas centrales (ciudad y estado)	Boston, Massachusetts	Westborough, Massachusetts	New York, New York	East Lansing, Michigan	San Rafael, California y New York, New York	Grand Rapids, Michigan

Fuente: sitios web de las seis compañías.

* Beacon ofrece servicios escolares parciales o completos.

** Edison cuenta como dos o tres escuelas diferentes ya que algunas de las escuelas tienen el mismo director, teléfono y número de teléfono. Esas escuelas se consideraron como una sola.

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Cuadro 2. Auto-caracterización de las “Escuelas públicas corporativas”

Dimensiones	Auto-caracterización de las EAES Empresas Administradoras de Educación
Educación	Nivel internacional
Administración	Eficiencia
Docentes Estudiantes Tamaño de la clase	Compromiso con los estudiantes Alto nivel de expectativas Clases poco numerosas
Personal en general	Responsabilidad Compromiso con los padres y la comunidad
Ambiente	Seguridad-Orden
Curriculum/ Diseño Resultados académicos Instalaciones	Efectivo- Integrado Innovación Excelencia académica Estado-del-arte en tecnología
Padres	Participación-Satisfacción

Cuadro 3. Las caracterizaciones de las EAES de Escuelas Públicas clasificadas por dimensiones⁸

	Escuelas públicas de corporaciones	“Escuelas públicas tradicionales”
Educación	“Balanceada, integrada y comprometida”. “Interesante, divertida y efectiva”. “Mundial”.	Desbalanceada, fragmentada y poco atractiva. Aburrida e ineficaz. No competitiva.
Administración	“Eficiente”. “Independiente”.	Ineficiente. Burocrática.
Maestros	“Maestros comprometidos y motivados”. “Preocupados”. “Con altas expectativas”. “Sin sindicatos, mejor estado de ánimo”.	No comprometidos, desmotivados. No les importa. Bajas expectativas. Atrasados por los sindicatos.
Maestros/Staff	“Responsabilidad”. “Pasión, creencias, futuro”.	Irresponsables. Desapasionados, sin creencias, sin futuro.
Medioambiente	“Ambiente seguro”.	Peligroso e inseguro.
Programa/diseño	“Flexibles”. “Excelencia académica”. “Tecnología Integrada”. “Nuevos”. “Desafiantes”.	Rígido. Académicamente pobre. Carente de tecnología adecuada. “Tradicional”. Sin desafíos.
Padres	“Alto compromiso de los padres”. “Alto nivel de satisfacción”.	Sin compromiso de los padres. Insatisfacción.
Resultados académicos	“Alto desempeño”. “Eficacia”.	Bajo desempeño. Ineficaz.
Instalaciones	“Instalaciones con los últimos adelantos”.	“Descuidadas y carentes de atractivo”.
Estudiantes	“Every child can learn despite conditions”. “Esperanza y Oportunidad”.	“Hace a los estudiantes anónimos y marginalizados, abandonan la escuela”. Sin esperanza.
Clases	“Pequeñas”.	Grandes.

⁸ Las expresiones entre comillas son textuales de la publicidad on line de las EAES.

Cuadro 4. Una versión diferente de las prácticas de las EAEs

Lo que las EAEs dicen que hacen:	Lo que las EAEs hacen:
<ul style="list-style-type: none"> • Innovar en educación. • Atender a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad. • Aumentar la eficiencia y la efectividad del gasto. • Toma de decisiones en el nivel de la escuela. • Buen ambiente de trabajo. • Maestros experimentados. • Excelencia académica y mejores resultados en las pruebas. • Responsabilidad pública. • Transformar la educación pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar programas ya implementados en las escuelas públicas. No innovar. (Apple, 2000; Berliner y Biddle, 1995; Kolbert, 2000; Olson, 2000; Rothstein, 1998; Stuart Wells et al, 2000). • Atender a las necesidades de las compañías: generar sistemas educativos centralizados, con organización y currículum uniformes. Segregar. (Cobb y Glass, 1999; Cobb, Glass, y Crockett, 2000; Harris Bowman, 2000m; Horn y Miron, 2000; Miron y Nelson, en prensa; WestEd, 1999; Wong et al., 2001) • Aumentar la burocracia por un lado y el trabajo voluntario de padres y docentes por el otro. Problemas financieros. (Advantage, Tesseract). No hay evidencia de reducción real de costos. (Henig et al., 1999) • Decisiones centralizadas, estructura jerárquica, operaciones en escala. (Mander, 1997; van Gelder, 2001). • Exceso de trabajo, jornada más larga, menores salarios, no sindicatos. (Cobb, Barden, et al., 2000; Henig et al., 1999; Horn y Miron, 1999; Stuart Wells et al., 2000; WestEd, 1999). • La investigación muestra que un alto porcentaje de docentes son más jóvenes y con menor experiencia que lo de las escuelas públicas. (Morando Rhim, 2001; Miron y Nelson, en prensa; Stuart Wells et al., 2000). • La investigación no muestra que los estudiantes obtienen mejores resultados comparados con los de las escuelas públicas en los mismos distritos. (Henig et al., 1999; Horn y Miron, 1999; Miron y Applegate, 2000; Miron y Nelson, en prensa; Stuart Wells et al., 2000; WestEd, 1999). • Confidencialidad corporativa. (Lloyd, 2000; Ruppert, 2000). • Privatizar y lucrar con la educación pública, en algunos casos introduciendo valores cristianos en las escuelas públicas.

◦ Bibliografía

Advantage Schools (2000), Advantage Schools: Transforming urban public education, Recuperado el 12/4/00 de <http://www.advantage-schools.com/>

Anderson, G. L. (1998), "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education", *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 4, págs. 571-603.

Beacon Education Management, Inc. (2000), Beacon Education Management, Inc. "Lighting the Way". Recuperado el 12/10/00 de <http://www.beaconedu.com/>

Benasayag, M. y Charlton, E. (1993), *Esta dulce certidumbre de lo peor. Para una teoría crítica del compromiso*, Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.

Berliner, D. y Biddle, B. (1995), *The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America public schools*, New York, Longman.

Boyles, D. (2000), *American Education and Corporations. The free market goes to school*, New York y London, Falmer Press.

Chubb, J. y Moe, T. (1990), *Politics, markets and America's schools*, Washington, D.C., The Brookings Institution.

Edison Schools (2000), Edison Schools. Recuperado el 13/10/00 de <http://www.edisonschools.com/>

Edison Schools (2001). Edison Schools. Recuperado el 5/2/01 y 16/2/01 de <http://www.edisonschools.com/>

Engel, M. (2000), *The struggle for control of public education. Market ideology vs. democratic values*, Philadelphia, Temple University.

Fairclough, N. (1989), *Language and power*, London y New York, Longman.

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

- Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, London y New York, Longman.
- Freedman, S. (1999), "To market, to market: Privatizing public education", *Educational Policy*, vol. 13 n° 3, págs. 440-454.
- Gill, A. M. y Whedbee, K. (1997), "Rhetoric", en van Dijk, T. A. (ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, Vol. 1. London, Thousand Oaks y New Delhi, SAGE.
- Lancaster Dykgraaf, C. y Kane Lewis, S. (1998), "For-profit charter schools: What the public needs to know", *Educational Leadership*, vol. 56, n° 2, págs. 51-53.
- Lechner, N. (1986), "El proyecto neoconservador y la democracia", en Labastida Martín del Campo, J. (coord.), *Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea*, Mexico, Siglo XXI.
- Leona Group (2000), The Leona Group, L.L.C., Recuperado el 12/4/00 de <http://www.leonagroup.com/>
- Leona Group (2001). The Leona Group, L.L.C. Recuperado el 9/2/01 de <http://www.leonagroup.com/>
- Lubienski, C. (abril de 2000). Redefining "public" education: Charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. American Education Research Association, New Orleans.
- Miron, G. y Applegate, B. (2000a), *An evaluation of student achievement in Edison Schools opened in 1995 and 1996*, Kalamazoo, MI, Western Michigan University, The Evaluation Center.
- Miron, G. y Nelson, C. (2002), *What's public about charter schools? Lessons in school reform from Michigan*, NY, SAGE.
- Molnar, A. (1996), *Giving kids the business. The commercialization of America's schools*, Colorado, USA y Oxford, UK, Westview Press.
- Morando Rhim, L. (abril de 1998), Franchising schools: An analysis of the linkage of charter schools and private education management companies. Annual meeting of the American Education Research Association. San Diego, CA.
- Mosaica Education (2000), Mosaica Education, Recuperado 12/10/00 de <http://www.mosaicaeducation.com/>
- Mouffe, C. (1993), *The return of the political*, London, New York, Verso.
- Murphy, J. (abril de 1999), Governing America's Schools: The shifting playing, Annual Conference of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- National Heritage Academies (2000), National Heritage Academies, Recuperado el 12/4/00 de <http://www.heritageacademies.com/>
- Pini, M. E. (2000), "Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos. Debates actuales. Significados para América Latina", *Educational Policy Analysis Archives* (EPAA), vol. 8, n. 8.
- Postman, N. (1985), *Amusing ourselves to death. Public discourse in the age of show business*, NY, Elisabeth Shiffton Books, Viking.
- Saltman, K. J. (2000), *Collateral damage. Corporatizing public schools--A threat to democracy*, Lanham, Boulder, New York, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Spring, J. (1997), *Political Agendas for Education: From the Christian Coalition to the Green Party*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Spring, J. (1998), *Education and the rise of the global economy*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum
- Stocker, K., Waitzkin, H. y Iriart, C. (1999), "The exportation of Managed Care to Latin America", *The New England Journal of Medicine*, vol. 340, n ° 14, págs. 1131-1136.
- Symonds, W. C. (10 de enero de 2000), "Industry Outlook 2000-Services. Education", *Business Week*, Recuperado 24/3/00 de <http://www.businessweek.com/>
- Torffing, J. (1999), *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*, Oxford, UK y Malden, Massachusetts, USA, Blackwell.
- Torres, C. y Puiggros, A. (1997), *Latin American education. Comparative perspectives*, Colorado, USA y Oxford, UK, Westview Press.

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Concesión: un eufemismo más de la privatización

Jhoan García¹



"El mercado es un mecanismo eficaz pero, como todos los mecanismos, no tiene conciencia ni tampoco misericordia"

La búsqueda del presente
Octavio Paz

39

No son pocas las cuestiones que han de ponerse sobre la mesa de discusión y de debate con relación al estado actual de la educación; a continuación se señalan algunas de estas cuestiones que, en profundidad política y pedagógica, se tornan complejas, pues atañen a los intereses que se ocultan tras el aparente negocio que supone la educación en el país, según aquellos que la piensan al margen de la reflexión pedagógica pero al interior de la lógica bancaria. Se aborda el problema de la modalidad de educación por concesión en el marco contextual de las disposiciones propias de las dinámicas neoliberales y de libre mercado; así mismo, se señalarán algunos aspectos relativos a la evaluación externa que sobre esta modalidad se adelanta, una evaluación vital que ha de contribuir al fortalecimiento de una comunidad educativa autocrítica. Esperamos arrojar luces para comprender la complejidad de los temas trabajados (la modalidad por concesión en educación y la evaluación), y aportes al debate apremiante que surja de los pedagogos y educadores, sobre el rol de la educación en épocas de neoliberalismo.

¹ Candidato a Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jmgf82@gmail.com.

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Las dinámicas neoliberales y el modelo de educación por concesión: una relación manifiesta

Las dinámicas propias de la contemporaneidad, que se expresan en las relaciones del hombre con su entorno y con los otros, se ven permeadas por las lógicas del mercado, allí el mundo se percibe como un gran supermercado en donde todo es susceptible de ser vendido y/o comprado; son estas las disposiciones propias del sistema político y económico neoliberal, el cual ha puesto en tensión las formas de concebir las funciones del estado y sus relaciones con la esfera social y pública, así como las tensiones entre lo público y lo privado en términos de las correspondientes formas de gestión y administración.

En el informe del PREAL titulado *¿Por qué importa la Calidad de la Educación?* (Hanushek, 2005) se nos invita a reflexionar sobre algunos beneficios que otorga pensar en el desarrollo de la educación tendiente a la calidad, por ejemplo, porque se promueve el *crecimiento* a través de un mejor capital humano, se puede impulsar un *crecimiento moderado y sostenido* de la región, e incrementar las tasas de retención escolar, estos entre otros elementos fundamentales para aportar al crecimiento social de un país.

el sector administrativo y financiero, piensan y erigen las sociedades neoliberales; al respecto Molpeceres Pastor (2004) nos refiere:

“El avance de las políticas neoliberales supone, por un lado, una reordenación –con sus estrategias particulares– de la relación entre el Estado, los servicios públicos y los usuarios. El Estado social deja de ser el garante de los servicios públicos, fijando sus propósitos, financiándolos y planificándolos mediante una organización profesional-burocrática. Progresivamente disminuye sus funciones de regulador de los servicios para que sean las relaciones de oferta y demanda las que encuentren su equilibrio y para, de este modo, elevar los niveles de calidad y eficacia. Y, por otro lado, el neoliberalismo también supone un cambio en la concepción de los servicios públicos que defiende la flexibilidad en la producción y la adaptación al consumidor. El sistema productivo y los servicios deben atender de forma diferenciada las distintas demandas y necesidades que parten una realidad social heterogénea y diversa. Todo ello favorece la introducción progresiva de patrones de mercantilización y competitividad en el ámbito educativo y el desarrollo de una ideología consumista que identifica elección y democracia” (Molpeceres, Pastor; 2004: 110).

La manifestación concreta de estas políticas se materializa en la normatividad, así, la ley general de educación y el decreto 1290 de 2009 para la evaluación, señalan y prescriben el ejercicio vertical del deber ser, es decir, los rumbos del quehacer educativo y las funciones de la escuela en tanto *máquina de educar*; y son precisamente los decretos 4313 de 2004, el Decreto 2085 de 2005 y, recientemente, el decreto 2355 de 2009, los que hacen posible la modalidad en concesión que, para el caso de la educación, consiste en una figura administrativa que permite la cesión de un derecho o una propiedad por un tiempo y bajo condiciones específicas generalmente otorgadas por el estado, al sector privado.

Así pues, los discursos que circulan dentro del contexto social contemporáneo, propio de las políticas neoliberales, soportados en una normatividad reguladora, hacen que la modalidad en concesión sea posible para el país, pues ésta responde a la necesidad de mejorar un servicio educativo que cada vez debe ser de mayor calidad, más eficiente y competente y que debe estar en concordancia con las nuevas dinámicas en las que se mueve el mundo. Es así cómo los colegios en concesión de Bogotá comenzaron a funcionar como una propuesta alternativa a las disposiciones públicas² en el año 2000:

40 Y son precisamente estas premisas las que han asumido los gobiernos del mundo para justificar de manera retórica y demagógica que la educación es hoy día uno de sus principales pilares para el desarrollo; sin embargo, en esta dinámica, vemos cómo se reduce la educación a una herramienta más de las políticas neoliberales en función del crecimiento económico (Niño Zafra; 2002), convirtiendo a la escuela en una empresa más, que presta un *servicio público* y que, en tanto tal, debe ser competente y eficiente acorde a los intereses que detrás de ella se persiguen.

La neoliberal es entonces, una política globalizante que irrumpe y transforma las distintas instituciones sociales, señalando para ellas funciones y directrices que obedezcan a sus propias dinámicas. El escenario escolar y el proceso educativo que en ella se gesta no escapa a esta cuestión, más aun, la escuela, asumida por estas disposiciones políticas como espacio reproductor, ha sufrido serias transformaciones de fondo que señala para ella ser pensada más desde la banca que desde la pedagogía; dicho de otro modo, la escuela ha sido transformada con el fin de hacerla viable en el mundo del libre mercado, lo que ha desplazado a los profesionales educativos para ubicar en ella de forma impuesta, a quienes en

2 *El programa de Colegios en Concesión surgió en la administración Peñalosa (1998-2001) en el marco de su plan de desarrollo “por la Bogotá que queremos” donde se establecía, como una de sus metas, la creación de nuevos cupos escolares que atendieran prioritariamente a la población de los estratos 1 y 2; así, en el año 2000 comenzaron a funcionar los primeros 16 colegios en concesión y paulatinamente se fueron abriendo unos tantos más para llegar a un tope de 25 colegios que operan actualmente.*

— Alberto Motta —



“La idea de un modelo de gestión alternativo se origina en la manera como se venía gestionando el sistema escolar del sector oficial. Se apela allí a argumentos de diversa índole. Uno de ellos es que el nivel central del gobierno cuenta con pocos incentivos para mejorar la cobertura y la calidad de la educación (...) Esta “institucionalidad precaria” se atribuye también a los actores educativos directos, en tanto los rectores, por ejemplo, cumplen un papel principalmente decorativo y carecen de medios efectivos para cumplir sus muy limitadas funciones y ejercen un poder limitado sobre los docentes” (Villa & Duarte, 2002)

Algunos puntos para tener en cuenta en la reflexión sobre la modalidad en concesión

Brevemente quisiéramos señalar tres aspectos que evidencian las tensiones y debates que genera el modelo; aspectos que, además, atraviesan tanto el hecho administrativo, como las concepciones pedagógicas; evidentemente, son muchos más los temas a ser debatidos y referidos a un análisis crítico, sin embargo, la discusión sigue abierta y corresponde al sector oficial crear mecanismos de debate y discusión en donde también se señalen otros aspectos.

La reivindicación de lo privado y la santización de lo oficial emerge como la principal rigidez de los efectos de la modalidad de concesión; justamente todos los concesionarios son instituciones privadas a las que se les ha entregado la administración de recursos públicos, debido a los resultados obtenidos tanto en lo académico (evidenciado en pruebas estandarizadas ICSES), como en la gestión administrativa de sus recursos.

Esta concepción del concesionario supone la desconfianza, por parte del mismo sector oficial, de los procesos pedagógicos y administrativos del sector público; esto redundará en el hecho de fijar el foco de su evaluación, en el análisis de los resultados

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

y no en el de los procesos y fortalece el imaginario construido históricamente, de suponer que la educación de calidad, eficiente y eficaz la brinda el sector privado, lo que implica la satanización del sector oficial, también a partir del análisis de sus “malos” resultados, y desconociendo la compleja situación de éste, en épocas de neoliberalismo.

Por su parte, *la forma de contratación de los docentes y sus garantías de estabilidad* también deben ser miradas con detenimiento pues la modalidad de concesión supone para los docentes la pérdida de disposiciones que el magisterio ha defendido desde hace bastante tiempo; en esa medida, hay que señalar que los profesores de los colegios concesionados, no se rigen por el “régimen especial” que comparten los docentes del sector oficial; dicho en otras palabras, los docentes que trabajan en estos establecimientos se vinculan al sector privado aunque son pagados con fondos públicos.

Por último, otro punto problemático de la modalidad radica en un *ideal pedagógico de transferibilidad*, concepto que asume que un modelo exitoso y localizado, puede ser replicado en otro con, más o menos, los mismos resultados. Desde una perspectiva crítica, este discurso se desmontó hace ya bastante tiempo y, sin embargo, sigue siendo utilizado desde el lugar común para justificar la necesidad de que ciertos modelos exitosos se transfieran.

La evaluación externa a los colegios en concesión: auditoría por evaluación formativa

Hasta aquí hemos señalado cómo los discursos administrativos y empresariales han comenzado a permear las prácticas educativas, y a generar un debate sobre el carácter de la educación que, a su vez, es medida en términos de una calidad que indaga por las cantidades más que por las cualidades, pues su preocupación va a ser básicamente la cobertura, así como la eficacia y la eficiencia de las disposiciones de carácter administrativo de la gestión de unos recursos que realmente son públicos.

En esta dinámica se desdibuja el papel fundamental de la evaluación externa, de velar por los intereses de una comunidad autocrítica; la evaluación externa a los colegios en concesión ha de ser entendida como una posibilidad de construir una comunidad con pensamiento autocrítico tanto para el sector concesionado como para el sector ofi-

cial. Pero para que esta evaluación tenga esos principios habría que trascender su carácter de auditoría y vindicar su evaluación formativa con el fin de que ofrezca verdaderas luces de lo que acontece en y con los colegios en concesión, más allá de estandarizar a las instituciones con cifras estadísticas, que poco y nada dicen de las construcciones simbólicas y por tanto culturales propias de cualquier comunidad educativa.

Hay que señalar que, también en el contexto de las políticas neoliberales, se ha hecho de la evaluación externa un ejercicio vertical, de rendición de cuentas al servicio de un estado evaluador/interventor que, apegado a una visión tendenciosa de la evaluación, pone el énfasis en lo tangible y en lo cuantificable, desconociendo factores como la *razonabilidad, autonomía, responsabilidad, comunidad de autointereses*, (kemmis; 1986: 34). Así pues, en Colombia la Evaluación Externa ha sido mal asumida, por un lado, porque se ha hecho de ésta un instrumento de medición de resultados y no de análisis y valoración de procesos (es el caso de las pruebas de Estado), por el otro, porque otras evaluaciones externas han servido como eufemismo de lo que, en verdad, es una auditoría y no un proceso formativo.

Bajo el rótulo de *asesoría especializada*, la auditoría es un proceso de verificación contractual, tal como ha ocurrido con todas³ las propuestas de evaluación a los colegios en concesión elaboradas por agentes externos como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), este modelo de evaluación externa verifica que los colegios cumplan con lo pactado en sus respectivos contratos; sin embargo, esta dinámica propia del estado regulador, no hace énfasis en los procesos pedagógicos, pues entiende más de resultados y se soporta en las Pruebas de Estado ICFES (que en sí son positivistas, descontextualizadas y estandarizantes) para, desde allí, señalar los logros académicos de una institución.

Las dinámicas y las lógicas del carácter de auditoría es opuesto a la intención de consolidar una comunidad crítica y transformadora, pues están diseñadas de tal manera que logran que las instituciones educativas se conviertan en operarias del sistema; es decir, dan prioridad, más que al quehacer pedagógico, al diligenciamiento de fuentes de verificación y al diseño de matrices de doble entrada denominadas planes de mejoramiento, que como herramienta, son bastante limitados

3 Durante estos diez años la modalidad de concesión ha sido evaluada por algunas instituciones externas, las cuales se han detenido a analizar algunos elementos particulares de las instituciones; así, por ejemplo, Alfredo Sarmiento realizó una evaluación poniendo la mirada en la gestión y lo administrativo; Más recientemente las instituciones concesionadas han sido evaluadas por el IDEP; hasta hoy ésta indagación ha tenido tres fases: la fase uno (2006-2007) que evaluó el modelo pedagógico y la transferencia que se hacía del mismo de los concesionarios a la institución; la fase dos (2007 - 2008) y tres (2009 - 2010) enfocadas a la calidad de la educación a partir de unos “estándares de calidad” básicos que determinó la Secretaría de Educación, y que tenían presente tanto lo administrativo como lo pedagógico.

a la hora de comprender la totalidad de una realidad educativa. Como resultado, las evaluaciones externas a los colegios en concesión, se han comenzado a asumir en las instituciones educativas (concesionadas y concesionarias) con cierta displicencia debido a la falta de identidad entre los números y las estadísticas y los esfuerzos pedagógicos y el trabajo educativo llevados a cabo por éstas.

En ese sentido las evaluaciones externas implementadas por expertos independientes, pueden ser comprendidas como procesos importantes que ayudan a enriquecer la mirada autocrítica en tanto aportan elementos ricos y sustanciales para la valoración y el análisis, con ojo crítico, de los mismos procesos educativos. Sin embargo, el ejercicio de la mirada externa bien puede pasar de un ejercicio horizontal y negociado a un mecanismo de control, vigilancia y sanción, es así como se desdibuja lo que propone Álvarez Méndez (2001): *La evaluación debe ser formativa, nacer de los actores y estar referida a principios educativos*, debido a la emergencia de un ejercicio de evaluación externa que no parte de los propios actores sino que es un proceso de rendición de cuentas vertical tendiente al control y a la sanción.

Por tanto la pregunta por el sentido de la modalidad de la educación en concesión, pasa también por su pertinencia no sólo administrativa sino cultural, por el desarrollo de sus procesos pedagógicos y didácticos, por la constitución de su espíritu ético y político, cuestiones que poco parecen importar a los consultores en educación, entonces ¿cómo analizar dichos aspectos? Esa es pues la deuda de la evaluación externa que sobre la modalidad en concesión se adelanta y que, después de once años en Colombia no explica, más allá de la organización estructural del colegio en concesión y su responsabilidad con el manejo y distribución de los recursos públicos, qué tipo de sujeto se está formando, cuáles son sus proyecciones y, en alguna medida, cuál es su impacto a nivel local.

Si se entiende la complejidad política de la modalidad en concesión se entenderá mejor la necesidad de hacer una evaluación al servicio de lo pedagógico y no sólo de lo administrativo; sin embargo ese es hasta ahora un ideal.

◦ Bibliografía

Álvarez Gallego, A. (1996). *...Y la escuela se hizo necesaria, en búsqueda del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2003). La evaluación Educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. *Opciones Pedagógicas*.

Apple, M. (2003). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas*.

Departamento Nacional de Planeación. (2005). Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá. En: *Archivos de Economía*.

Grupo Evaluando_nos, pedagogía crítica, docencia y evaluación. Universidad Pedagógica Nacional. (2007). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hanushek, E. A. (Junio de 2005). ¿Por qué importa la calidad en la educación? *Finanzas y Desarrollo*, 15 - 19.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. México: Paidós.

Molpeceres, Pastor. (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo: CINTERFOR.

Niño Zafra, L. S. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Opciones pedagógicas*, 27 - 43.

Niño Zafra, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad Globalizada. *Opciones Pedagógicas*, 39 - 53.

Niño Zafra, L. S. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación docente. *Opciones Pedagógicas*. N° 38, 16 - 29.

OEI. (2004). *Educación y Globalización: Los desafíos para América Latina*. (Vol. 1). Estados iberoamericanos: OEI.

PREAL. (2005). Alianzas público-privadas en educación en América Latina. *Formas y reformas de la educación Serie Mejores prácticas* (20).

Villa, L., & Duarte, J. (2002). *Los colegios en concesión de Bogotá, Colombia: una experiencia innovadora de gestión escolar, reformas o mejoramiento continuo*. Bogotá: B.I.D.

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

Políticas públicas y privatización de la educación

León Vallejo Osorio¹



44

Es necesario pensar las relaciones entre las condiciones materiales de la crisis (las leyes objetivas que regulan la dinámica de la práctica social bajo el capitalismo) y las articulaciones que en ellas generan las contratendencias, que incluyen a las políticas públicas (comprendidas las que organizan el aparato escolar y la educación), y las concepciones ideológicas al interior de las cuales se generan; sin desoír las causas que le dan origen a unas y otras... ni al pulso que establecen sus apuestas. A pensar esto, y a actuar en consecuencia, invitamos.

Las políticas públicas y la intervención neoliberal

El papel "interventor" del Estado no se liquidó con la vigencia de las tesis impulsadas desde la escuela austriaca de economía y sus adláteres; al contrario de lo que da a entender el lenguaje "neo" liberal, el Estado hubo de asumir su tarea de instrumento al servicio de los cazadores de renta, realizando —además— la tarea de ajustar las líneas de su sistema legal a las necesidades de la acumulación. El capitalismo entra en crisis, nuevamente y llega a otra gran depresión. Es una crisis que se manifiesta ya hacia finales de los años sesenta del siglo pasado y se hace plena y explícita en el año de 1972, bajo la evidencia de la llamada "crisis del petróleo". De por medio, como se sabe, está la guerra de Vietnam y la derrota de los EEUU en ella.

¹ Secretario de Asuntos Pedagógicos y formación Sindical de ADIDA. El texto obedece a una reelaboración del capítulo IV de su reciente libro "Desde la invención de los dioses: ser maestro, cultura, familia, naturaleza, tiempo y escuela". Revista pedagogía y Dialéctica; Medellín 2011. Cf: www.pedagogiaydialctica.org. Correo electrónico: quiron5@hotmail.com.



— Alberto Motta —

Hay que destacar cómo y de qué manera, como contradicciones, surgen corrientes ideológicas que hacen su tarea al ayudar a “comprender” y a encontrar la propuesta que la burguesía busca como solución; pero también a hacer que esa propuesta sea aceptada como posible, necesaria y “natural”. Estos esquemas ideológicos desplegados son, entre otros, el neo institucionalismo, y una mezcla de liberalismo, fascismo y tendencias de la socialdemocracia. Mezcla ésta regida, ahora, por el liberalismo, bajo la impronta del llamado “neoliberalismo”. Estas opciones, en su conjunto, no funcionan sin otro referente: eso de “volver a lo pequeño”, negar la causalidad, plegarse a la eficiencia y al “desempeño”, en las articulaciones de los esquemas del pensamiento postmoderno con los eslabones básicos de la llamada nueva gerencia.

Por otro lado, hace parte de este entramado la falsa idea según la cual el Estado “redujo” o tiende a reducir su tamaño, cuando convierte al mercado en el rey y en el gendarme. Lo contrario es lo cierto: pese a la propaganda según la cual asistimos a la “disminución de las tareas del Estado”, éste asume un papel *activo* e *incisivo* a la hora de dismantlar los fundamentos legales y de legitimidad que rubricaban viejas conquistas de los trabajadores.

El nombre de ese papel activo es claro y sonoro: “*políticas públicas*”. El papel de estas políticas públicas está en concretarse como enormes contratendencias que apuntan a

resolver los nudos gordianos de las contradicciones a las que había llegado y en las que se había “encallado” el Estado de Bienestar. Estas políticas (públicas) se centran en la tarea de convertir los *derechos* en *mercancías* y hacer “rentable” su ejercicio. Esto lo hace en todos los niveles de la práctica social, pero para el caso que en este texto nos ocupa, centraliza su efectividad en *dos actividades económicas básicas*: la salud y la educación.

Su esquema básico es importante a la hora de su eficiencia: tanto la una como la otra son *negocios* muy primordiales y no pueden dejarse por fuera del mercado, de la “dinámica económica natural y consustancial al capitalismo”; por eso hay que convertir esos niveles de la práctica social en *actividades productivas*, es decir en *fuentes de plusvalía* y de *renta*. En *fuentes de ganancia*.

Esto lo hace el Estado entregando ese “renglón” a particulares; haciendo que lo que no tenga esta dinámica (porque no fueron directamente entregados como propiedad o en “concesión”, “contratación” o “administración”), permanezca en el sector oficial-estatal, pero *funcionando con los mismos parámetros* (de “eficiencia”) de la empresa privada (todo vía MECI, norma ISO y “certificación” y “acreditación”). Bajo el régimen que aparece como “Estado de Bienestar”, los costos de la reproducción de la fuerza de trabajo (básicamente salud y educación) eran asumidos por el Estado y los patronos, representando una especie de complemento del salario. Desmon-

• **TEMA CENTRAL** - La privatización de la educación y la educación por concesión •

— Alberto Motta —



► *La avenida por donde transita la intermediación como mecanismo rentista ha hecho de la educación el negocio perfecto (como lo ha sido el negocio de la salud): los intermediarios trabajan con recursos de la nación, y ésta les paga por cada niño "atendido", por cada cliente*

46 tar esto es un claro mecanismo de incrementar la plusvalía, pero también la renta; esto último en la medida en que los fondos destinados por el estado para cubrirlo, van a parar a los bolsillos de los empresarios.

Para el caso de la educación, el capitalismo le hace cumplir otro papel activo: en cuanto necesita avanzar en una reorganización del trabajo que pasa del esquema tayloriano al toyotismo y al postfordismo, fundados en el trabajo fragmentado, pone también a la calificación de la fuerza de trabajo en función de la acumulación, en una operación que articula la gran empresa a las demás: mediana, pequeña, micro y "nano" empresas.

Todo ocurre en una dinámica que fundamenta su accionar en el individualismo metodológico y el egoísmo a ultranza. Aquí, la educación tiene la tarea de formar la nueva fuerza de trabajo que el capitalismo necesita ("libre" y "competitiva"), basándose en pedagogías que, en lo fundamental, gravitan (todas) en el constructivismo².

Este primer aspecto se liga con el segundo: hacer de este ejercicio un "renglón rentable" del conjunto de la economía; hacer de ello un negocio, sin más. Para lograrlo, quien debe garantizar la formación de la fuerza de trabajo, quien debe

financiarla, no es ya el Estado o la empresa que la necesita, sino el trabajador que la va *vender* en el mercado laboral. Cada trabajador debe financiar la *compra* de la calificación de su propia fuerza de trabajo. Así, se deja como una evidencia que sólo puede estudiar quien esté en capacidad de comprar el conocimiento que se adquirirá por "paquetes"; mucho mejor, si es en "ciclos propedéuticos", dentro del "servicio" (público).

Éste es el calibre de una buena inversión: *puede calificar su fuerza de trabajo quien esté en capacidad de comprarla*. El ejercicio de esa compraventa, supone un "oferente" que la produce y entrega; por lo tanto el proceso debe arrojarle, a éste último, ganancias nacidas de la acumulación, vale decir del despliegue de prácticas que extraen plusvalía y acumulan rentas fundamentalmente a través del Estado; pero también, y para que el negocio funcione mejor, ofreciendo una probable "tasa de retorno" a quien hace la "inversión" (el comprador del nuevo "bien").

Los mecanismos de apropiación de renta (absoluta) en estos espacios de las instituciones del Estado, nacen en la "redistribución" asignada a "particulares" de los dineros que el Estado ha capturado sobre la base de la tributación ordinaria o extraordinaria.

2 Cf. VALLEJO OSORIO, León. *Sujetos por el liberalismo*. Libro en preparación en: www.pedagogiaydialctica.org

Los contribuyentes de este nuevo esquema tributario no son ya los grandes contribuyentes del Estado de Bienestar, sino los contribuyentes “micro” cotidianos, los trabajadores, en los esquemas impuestos por las políticas públicas del neoliberalismo, vía IVA y otros impuestos conocidos como “regresivos”. Es el esquema ahora más pragmático del RUT, la retención en la fuente, y una serie de mecanismos que no son nuevos y que en Colombia existen desde la colonia³, por ejemplo: La *Alcabala* (un gravamen sobre el valor de cualquier transacción de bienes muebles e inmuebles); el *Almojarifazgo* (impuesto que se cobraba en las adunas por entrada y salida de mercancías); *Armada de Barlovento* (gravaba productos de consumo masivo para financiar la guerra); la *Sisa* (porcentaje que el vendedor retenía a favor de la corona, en transacciones menores); las *Gracias al sacar* (suma que recibía la corona al conceder ciertos privilegios); el *Donativo gracioso* (otro impuesto directo para financiar gastos de la guerra). Estos viejos esquemas son retomados, aceitados, reordenados como políticas públicas recientes, pero están enclavados en el proceso de nuestra formación social.

Es así como el Estado se ha dedicado, últimamente, a modificar los esquemas del Régimen Político, del Sistema de Estado y de los Sistemas de Gobierno, para que permitan hacer esto que aquí se describe. Mientras tanto, hay unos esquemas ideológicos que avanzan: es legítimo pagar para educarse, “al que no paga no le duele”, se es irresponsable con lo que nada nos cuesta, porque “lo que nada nos cuesta lo volvemos fiesta”; por eso es necesario pagar “para que nos duela”. Ya no hay *derecho* a la educación y a la salud sino *derecho a comprarlas* al mejor “oferente”.

Esos son los mecanismos. Las “políticas públicas” en educación son —para resumir— enormes y permanentes contratendencias que se implementan y se manejan conscientemente, implicando y exigiendo modificaciones del Sistema de Estado y del Régimen Político y de los Sistemas de Gobierno mismo.

La explicación de Karl Marx

En el planteamiento de Marx, la crisis es causada por la ley objetiva (y tendencial) de la baja de la tasa de ganancia. Es “tendencial” porque a ella se oponen *contratendencias* que, de suyo, son generadas por *maniobras posibles*, tendidas desde la *voluntad* y el *conocimiento* de las leyes que rigen la economía. Los empresarios y los Estados, para empujar las contratendencias con las cuales intentan resolver la crisis, despliegan acciones que *tienden* a: Aumentar el grado de explotación del trabajo, Reducir el salario por debajo de su valor, Abaratar los elementos que forman el capital constante,

Generar superpoblación relativa, Incrementar el comercio exterior, Aumentar el capital accionario.

Es necesario, en este debate, entender cómo se aplican estas “acciones que tienden a” en el “renglón” de la educación, y cómo ellas, en cuanto a contratendencias que son, se despliegan como *apuestas subjetivas* en *programas* que aparecen (sólo) como “políticas públicas”, en el intento de resolver las contradicciones objetivas que dan origen a la crisis.

La crisis del capitalismo, confirma Marx desde su síntesis de la economía política, es causada por la caída de la tasa de ganancia, generada a su vez por el crecimiento de la composición orgánica del capital (los capitalistas, sumidos en la competencia, carcomidos por las necesidades de la acumulación, terminan por incrementar el capital constante en relación con el capital variable). De tal modo, vastos sectores de la fuerza de trabajo, que es la única fuente de valor, son expulsados del proceso productivo (fenómeno que se percibe como “desempleo”). Esto genera la crisis en todo el sistema económico (y social), no importa cuál sea la forma como esa crisis se manifieste y aparezca en la escena: “crisis financiera”, “crisis energética”, “crisis inmobiliaria”, “generalización de pirámides” (que juegan el mismo juego de las bolsas, el juego de Wall Street).

Es claro entonces que la tasa de ganancia cae —simplemente— porque hay una *tendencia objetiva*, material, que *se genera en y con el desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas*, la cual se concreta en el incremento del *capital constante*, cuando —en la composición orgánica del capital— las relaciones del capital variable se distorsionan a favor del capital invertido en maquinaria, vale decir en medios de producción... Como la ganancia sólo puede ser generada por el *valor* producido por el trabajo, se intenta revertir con medidas que pretenden reorganizar su “modus operandi”.

Así, la actual crisis es el resultado del desarrollo de las leyes fundamentales del capitalismo que se han exacerbado como resultado de la aplicación de las “políticas públicas” (*contratendencias*) aplicadas a cada uno de los episodios anteriores, de tal manera que sus *efectos* se fueron entrelazando, acumulando y potenciando.

Marx nos demostró cómo, contra la creencia según la cual el “sistema económico moderno” (el capitalismo) es un proceso que se desarrolla linealmente y sin “traumas”, su proceso real está sometido a fluctuaciones bruscas y dolorosas, a retrocesos y movimientos contrarios que marcan y entran su

3 Martínez Carreño, Aida. *Colombia 1492-1902 (Desde el descubrimiento hasta la guerra de los mil días)*. Norma; Bogotá: 2010.

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

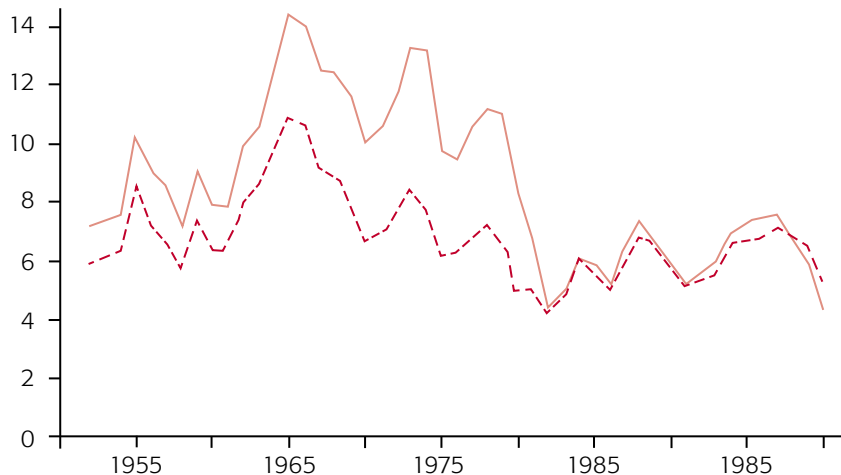
camino de la *expansión* a la *contracción*. Las crudas manifestaciones de estos fenómenos siempre llevan, en la evidencia, a la aceptación más o menos universal de la hipótesis que supone la existencia de "ciclos cortos" que circundan cada crisis (en un período aproximado de diez años en el cual se producen cortas fases de expansión y contracción de la economía capitalista).

Más allá de los optimismos radicales de todo liberalismo, hoy muchos aceptan que estos "ciclos cortos" se enmarcan en los "ciclos largos" (Kondratief), descritos por economistas

e historiadores, como compuestos por cuatro fases que se articulan como un "ciclo patrón": depresión → recuperación → auge → recesión → depresión → etc.

Analizados los ciclos cortos o "medios" (ciclos u ondas Kitchin o Juglar) encontramos que a mediados de los años sesenta del siglo pasado la tasa de ganancia obtuvo su más alto nivel y que desde entonces estamos en la misma "onda larga", de tal modo que el capitalismo no se ha logrado recuperar⁴: las tasas de ganancia no han vuelto al nivel de las que se alcanzaron antes del año 72.

Gráfico 1
Caídas de la tasa de ganancia. Fuente: Duménil y Lévy



Como puede verse en el gráfico, las tasas de ganancia cayeron desde finales de los '60 hasta comienzos de los '80. Se recuperaron parcialmente luego de fines de los '80, pero con interrupciones al final de los '80 y al final de los '90.

Pero la caída desde mediados de los '70 hasta comienzos de los '80 no fue producto de salarios en aumento, dado que éste es el período en que los salarios reales en EEUU comenzaron a caer, lo que sólo se revirtió parcialmente a finales de los '90. Las tasas de ganancia se recuperaron aproximadamente desde 1982 en adelante, pero sólo alcanzaron el nivel medio de la caída ocurrida previamente.

En los puntos aquí señalados están las claves de las políticas públicas (actuales).

Se reorganiza el Sistema de Estado

A partir de la crisis que eclosiona iniciando el decenio de los años setenta del siglo pasado, se inicia y despliega, poco a poco, por iniciativa de los intelectuales agrupados en Mont Pèlerin, el desmonte del Estado de Bienestar. Se trató de un plan cómodamente denominado "aperturista". El diseño de esta opción está fundamentado en medidas que son todas, punto por punto, aplicaciones de las contratendencias señaladas por Marx: 1) Desmontar los subsidios que el viejo Estado de Bienestar hacía a la prestación de los "servicios públicos", bajo la consideración según la cual estos "servicios públicos" aportan a quienes los usan una mercancía (tangible o no) que debe y puede ser tratada como toda mercancía, es decir, como un eslabón de la acumulación

⁴ El otro dato notorio es que estas sucesivas crisis de aproximadamente 10 años, son cada vez más agudas, pero también cada vez más cercanas en el tiempo la una de la otra, hasta llegar a la crisis de los años 2008 y 2009, donde se volvieron a prender las alarmas y a reconocer que la crisis no sólo era posible, sino que estaba vigente y "actuante".

que, en su producción, debe generar ganancias; 2) Organizar un nuevo sistema de tributación que elimine la “doble tributación” a los grandes empresarios, implementando —en su lugar— las tasas y las tarifas⁵ y los impuestos regresivos tipo IVA e IVAL; 3) Desmontar la cadena tayloriana como principal elemento organizador de la división del trabajo en las empresas, reemplazándola por las estructuras neofordistas basadas en la descentralización de todos o —al menos— los fundamentales procesos productivos; 4) Implantar las micro (y fami) empresas como fuentes básicas de la extracción de plusvalía absoluta, que incrementan la cuota de ganancia, a cuenta del trabajo domiciliario retrotraído desde el periodo de la acumulación originaria del capital. Este fenómeno se articula —ahora— a una enorme centralización del capital en empresas altamente robotizadas, manejadas con muy poca mano de obra calificada. A esto apuntan las propuestas de la calidad total y de los Círculos de Calidad; 5) Aumentar la rotación del capital, implementando la estrategia del “justo a tiempo” y la producción de productos desechables, o de productos en cuya “calidad” está calculado el tiempo de vida útil; 6) Abaratar los costos de las materias primas, y ampliar el mercado mundial; 7) Disminuir el costo de la fuerza de trabajo, para lo cual tiene que liquidar todas las conquistas laborales de los últimos decenios, intensificar la jornada de trabajo, y hacer cada vez más inestable el trabajo. Para ello deben proponer un nuevo contrato de trabajo y el salario integral, amén de estimular la rotación de fuerza de trabajo “no calificada” vinculada por pequeños periodos de tiempo, en contratos de días, pocos meses o “por obra”; 8) Estimular la “productividad” de cada trabajador, y del conjunto de los trabajadores, con el trabajo a destajo, en el cual se calcula el salario con base en el aumento de las ganancias de la empresa.

Al hacer estos ajustes, la normatividad democrático-burguesa se pone al servicio de la acumulación capitalista. Para el caso concreto de Colombia, es posible ver el rastro que va dejando un proceso en el cual los cazadores de rentas extraordinarias (bien sea de entidades “sin ánimo de lucro” como de las que sí lo declaran), *capturan* al Estado colombiano. Ello ha ocurrido para administrar servicios tales como la salud y la educación públicas, declarados como tales servicios públicos por la Constitución de 1991.

El engranaje de Planeación Nacional, el MEN y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, ha facilitado que los rentistas compitan en el mercado a través de un sinnúmero de normas que van desde la Constitución Nacional y documentos CONPES hasta las leyes orgánicas, generales, sus decretos y resoluciones reglamentarias. Con

una deriva esencial ya en su dinámica: *la privatización no consiste sólo en entregar a particulares las escuelas y colegios públicos, sino hacer que lo estatal funcione como lo hace lo “particular”.*

La “apertura económica”, no pudo materializarse sin desplegar, al mismo tiempo, como instrumento y efecto suyo, una adecuación y reorganización de las estructuras mismas del Sistema de Estado, que fueron presentadas como “novedades”.

Para ello hubo que reformar: la Constitución Nacional, el código penal, el código fiscal, los códigos de policía, los códigos que reglamentan cada una de las profesiones, el código que reglamenta la salud, el código de comercio, el código civil, los códigos que reglamentan el orden público, los códigos que reglamentan la educación... vale decir, todos los códigos que organizan y dan funcionamiento eficaz al Estado, articulado por un Sistema de Estado concreto puestos al servicio de la clase que asienta y controla su hegemonía.

La Constitución de 1991, sentó las bases que vinieron a ser desarrolladas en aspectos de la Ley General de la Educación y en la legislación posterior; sobre todo en el acto legislativo 01 de 2001, la ley 715 (su derivado) y sus decretos reglamentarios que, de conjunto, *establecieron* —ante todo— *que la educación es un “servicio público”*⁶ que pueden “prestar” los particulares. La Ley General de la Educación definió los parámetros para adecuar a las necesidades del plan de las “agencias internacionales del crédito” (y ejecutado por la gran burguesía colombiana) los procesos educativos y la práctica pedagógica en este país. Y el camino esencial, tal como lo habían definido y promovido Hayek y sus discípulos, era el de intensificar todo hasta concluir el proceso de privatización de la educación estatal. Hacer que, en las actuales condiciones, no sea mercancía solamente la fuerza de trabajo, sino *la calificación de la fuerza de trabajo*, y que el cliente que compre esta mercancía no sea *el empresario que la utilizará*, sino *el obrero que intentará venderla* en el mercado.

Los caminos de la privatización de la educación

La privatización de la educación financiada por el Estado es un hecho. Más temprano que tarde *los padres de familia tendrán que pagar* —en todos los colegios y todas las escuelas— *además de matrícula, las pensiones*. La *sisbenización* de la educación apunta a eso: el Estado ha venido recogiendo los datos para cobrarle lo equivalente a *copagos y cuotas*

5 Aplicadas sobre todo a los así llamados “servicios públicos”.

6 Es decir, un proveedor de esa mercancía necesaria, que compra el que puede comprar.

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

moderadoras a los “usuarios” del sistema educativo. Sobre la capacidad de pago de estos “usuarios”, informará el sistema. Según el “estrato”, el Ministerio de Hacienda y el DANE, indicarán cuál es la “capacidad de pago” que tiene; y el CONPES indicará cómo y en qué términos debe hacerlo... Este peligro inminente, amenaza no sólo la “calidad de la educación”, sino la existencia misma de la educación financiada por el Estado.

Investigaciones en el CEID-ADIDA, en conexión con el Grupo de Investigación de Gestión y Políticas Públicas de la Universidad del Valle⁷, demuestran que la privatización de la educación avanza por varios caminos: 1) Cuando se dejan de construir y de crear colegios oficiales, o se construyen a un ritmo por debajo del crecimiento de la población; Cuando se incrementa la creación de colegios particulares; 2) Cuando se le entregan a particulares los nuevos edificios en “concesión”; 3) Cuando se desplaza de los colegios oficiales a los que no pueden pagar el servicio y se recibe, en su reemplazo, a los estudiantes de clase media que llegaron al límite y no pueden seguir pagando los colegios privados, en el nivel que allí se exige; 4) Cuando se pauperizan las condiciones de vida de los maestros; 5) Cuando se le quita dinero a la “bolsa” del Sistema General de Participaciones; 6) Cuando, según el decreto 2355 de 2009, se declaran insuficientes a las escuelas y a los colegios públicos.

De otra parte, hemos dicho, cómo, en el mismo propósito, el Estado ha implementado, como eje de *un currículo único*, su máspreciado fundamento pedagógico: el postulado de las “competencias” que, desde un refrío conductista, termina educando, no ya “para el trabajo”, sino para el *rebusque*, para la *incertidumbre laboral*, o para lo que es su máscara y función: el “desempeño”.

Estos nuevos sujetos generados por la escuela, fundados en los esquemas mentales que exige un sujeto “neoclásico” que “sabe hacer en contexto”, por orden de los organismos internacionales del crédito, deben “hacer” y dejar los “contextos” de explotación, opresión y miseria, tal como están; parapetados en el individualismo metodológico internalizado como mecanismo que “dispara” la acción de los sujetos individuales.

Los engranajes de la ley positiva

Pero ¿cuáles son los *soportes* legales de este proceso, propiciados por el régimen, en la escala que va de la Constitución, a la Ley, de ésta a los decretos... y de los decretos a las resoluciones y a las directivas?

Veámoslo:

El ya muy estudiado artículo 67 de la Constitución de 1991, proclama la educación como “*un derecho de la persona y un servicio público*”, estableciendo que “*el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica*”. En el inciso cuarto reza que la educación “*será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*”.

El concepto de “persona” va quedando claro en el inciso cuarto del artículo 69: “*El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior*”. En el inciso segundo de su artículo 334, establece que el Estado intervendrá de manera especial “*para dar pleno empleo a los recursos humanos y asegurar que todas las personas, en particular las de menores ingresos, tengan acceso efectivo a los bienes y servicios básicos*”. Se trata de asumir constitucionalmente el concepto burgués esencial en esta materia: “*persona*” es quien puede comprar y vender.

En el conjunto de esta legislación el “pleno empleo”, es empleo de “recursos humanos”; de tal modo los “recursos humanos” (fuerza de trabajo) se convierten en “personas” en el mercado. Así, se deja en claro qué sentido tiene la educación como derecho “de la persona”, y por qué se liga a su esencia de “*servicio público*”. Las personas tienen derecho a la educación... *cuando la compran* (cuando pagan por los “derechos académicos”). Así, a las personas cuando son aptas para la educación superior (más plenamente privatizada) “*el Estado les facilitará los mecanismos financieros que hagan posible su acceso*” a este sistema, porque sin facilitar esos “mecanismos financieros” a algunos sujetos no les alcanza su condición de “personas” para acceder a la educación superior; que, entonces, se hace *imposible*.

Lo cierto es simple: la educación ya no es “*gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos*”. En las articulaciones de la normatividad derivada de la constitución, los sucesivos gobiernos y los parlamentos de recambio, han establecido que en Colombia la educación *debe ser pagada por cada cliente, sin perjuicio de que, quienes demuestren (exhaustivamente) que no puedan sufragarlos, pueden (eventualmente) ser subsidiados, o se les permita que paguen en especie, con trabajos forzados...*(en las instituciones se fuer-

7 Rivas, Henry de Jesús y Federico Vallejo Mondragón. *Estudio exploratorio de las condiciones materiales de la práctica escolar en Antioquia 1990-2004. Aproximación a los impactos de la legislación educativa en el sistema educativo estatal. Disponible en: www.pedagogiaydialectica.org/edicion/pagina/recursos/investigacion/modelo.*

za, a quienes no tienen dinero, a que paguen con servicios prestados el monto de la deuda, o a que la financien a "bajos intereses"... La supuesta excepción se ha hecho norma, y la norma excepción.

Que "la Educación Pública debe ser gratuita y obligatoria...", muy precisamente, es lo diluido, refundido, trastocado en la legislación colombiana... Las argucias son muchas, y son demasiados los impudores que la legislación encubre. Sólo unos ejemplos:

- ☞ Que la familia sea responsable de la educación (de sus miembros, se entiende) se toma de este modo: la familia, que es el *responsable*, debe *pagarla*. La *responsabilidad* del Estado se reduce al *control político del currículo*, y la de la sociedad a sus articulaciones... en el juego del mercado, y en la sobre-determinación cultural...
- ☞ La ley 115 dice en el artículo 101, que el Estado establece un "premio" al rendimiento estudiantil. Más allá del debate pedagógico sobre el uso de premios y castigos en los procesos educativos, veamos otras implicaciones. Dice literalmente. *"Los estudiantes de las instituciones educativas estatales que obtengan en cada grado los dos primeros lugares en rendimiento académico, serán exonerados del pago de matrículas y pensiones correspondientes al siguiente grado"*. Si nos atenemos a la literalidad del texto, allí queda establecido que, en las Instituciones Educativas Estatales (en sus escuelas y colegios), en Colombia, *salvo dos estudiantes por cada grado*, los demás deben pagar... *matrícula...* y *pensiones...* En otras palabras, una ley pretende "ajustar" la norma constitucional cerrando el proceso, haciendo obligatorio el pago, con meras excepciones...

Para que no quede la menor duda el artículo tercero del Decreto 1860 de 1994, regula el asunto de la responsabilidad de la familia...

Leamos:

"En desarrollo del mandato constitucional que impone a los padres de los menores el deber de sostenerlos y educarlos, y en cumplimiento de las obligaciones asignadas a la familia por el artículo 7° de la ley 115 de 1994, la omisión o desatención al respecto se sancionará según lo dispuesto por la ley. Los jueces de menores y los funcionarios administrativos encargados del bienestar familiar, conocerán de los casos que les sean presentados por las autoridades, los familiares del menor o cualquier otro ciudadano interesado en el bienestar del menor."

"Los padres o tutores del menor sólo podrán ser eximidos de esta responsabilidad, por insuficiencia de cupos en el servicio público educativo en su localidad o por la incapacidad insuperable física o mental del menor para ser sujeto de educación".

En el primer inciso, pareciera que realmente el Estado va a obligar a la familia a proporcionarles la educación a los niños. Esto, que ya es un exabrupto, si consideramos que la *responsabilidad esencial* en esta materia debe ser del propio Estado y de sus recursos, ya que los ciudadanos pagan sus impuestos justamente para que el Estado pueda asumir esa responsabilidad, se transforma radicalmente. Nos hacen creer que los Jueces de menores y los funcionarios administrativos encargados del bienestar familiar van a punir, a castigar, a los padres irresponsables... pero el último inciso "corrige" el entuerto estableciendo que *si hay insuficiencia de cupos en la localidad* (y ofrecer los cupos es responsabilidad del Estado), entonces... *nadie* tiene ya la obligación de darle a los niños la educación. Un decreto exculpa a la familia y al Estado de toda responsabilidad al respecto... Nadie en el país es responsable de la educación, ni de "abrir los cupos en la escuela...", salvo los negociantes que los ofrecerán generosamente a quien pueda comprarlos...

Lo demás es lo ya suficientemente conocido de lo derivado de la ley 715, del acto legislativo 01 y de los decretos reglamentarios que vienen a darle otra vuelta de tuerca a las mismas políticas... El artículo 355 establece que *"ninguna de las ramas u órganos del poder público podrá decretar auxilios o donaciones en favor de personas jurídicas o naturales de derecho privado"*.

Lo que parecía lógica defensa del patrimonio nacional, se aclara con esta maniobra: *"El gobierno en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal, podrá con recursos de los respectivas presupuestos celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de interés público, acordes con el plan nacional y los planes seccionales de desarrollo. El gobierno nacional reglamentará la materia"*. Y lo ha hecho con el Decreto 2355 que permite entregarles a los rentistas los colegios declarados "insuficientes".

Para avanzar en el proceso de privatización, el Estado requiere e impone como matriz de sus políticas públicas en la educación, sindicatos débiles. Necesita, sobre todo, una fuerza de trabajo magisterial flexibilizada. Este decreto establece que en los "planteles" entregados a particulares ningún maestro podrá tener un vínculo laboral con la entidad territorial (su Secretaría de Educación) que pagará, con dine-

• TEMA CENTRAL - La privatización de la educación y la educación por concesión •

ros del Sistema General de Participaciones, jugosos negocios concretados al amparo del rentismo estatal. De hecho, al desarrollar los procesos de plantelización, los maestros regidos por el 1278, serán "indemnizados" y botados de sus puestos (tal como lo permite ARTÍCULO 63 del decreto 1278, en su literal "g", que establece el "Retiro del servicio" o la "cesación definitiva de las funciones docentes o directivos docentes" por "supresión del cargo con derecho a indemnización"); mientras que, los del 2277, serán trasladados con desmejoramiento de sus condiciones de vida, dado que el Decreto 3222 de 2003, y el 520 de 2010, permiten hacerlo por "necesidades del servicio", mientras se aburren (y renuncian o se jubilan) y se "extingue" su régimen especial, tal como lo explica el pronunciamiento último del Consejo de Estado en su Sala de Consulta y Servicio Civil, según el cual *el que cobija a estos maestros es un régimen de "marchitamiento lento"*.⁸

Por eso resulta esencial, en esto, asumir la dimensión exacta que la plantelización tiene: es la fase de privatización que ahora marca el énfasis, en relación con la educación básica y media, de las políticas públicas que el Estado impone al conjunto de la educación. Esta fase complementa los procesos de "ampliación de cobertura" y la entrega de los nuevos "mega-colegios" a particulares. La fase anterior del proceso de privatización de la educación básica y media se inició con la municipalización a ultranza, derivada del Acto Legislativo 01 de 2001 y su desarrollo en la ley 715 y sus decretos: 1850 de 2002 (sobre el calendario académico, jornada laboral y escolar... garantiza que se "atiendan" más estudiantes, vale decir "clientes" del "servicio" con menos maestros); Decreto 3020 de 2002 (sobre la organización de la planta de personal docente y administrativo que legalizó el hacinamiento); Decreto 1278 de 2002 (que impone a los nuevos maestros ("respetándole" a los maestros regidos por el decreto 2277, lo que queda del régimen especial, mientras éste se "marchita") un nuevo sistema de contratación y escalafón docente que desprofesionalizó y "flexibilizó" la fuerza de trabajo de los maestros, dividiéndolos, de paso, en varios universos⁹; Decreto 520 de 2010 (sobre

traslados, vale decir la "Flexibilización" del "recurso docente" que permite "aburrir" a los docentes del 2277); Decreto 2700 de 2004 (sobre la certificación de municipios, que reglamenta la primera oleada y esquema de privatización); Decreto 230 de 2002 (que hizo ajustes curriculares e impuso definitivamente un currículo único ya avizorado en la legislación anterior, basado en el individualismo metodológico y en el "emprenderismo", forzando a la "evaluación externa" como referente del "control de la calidad" y, tras el criterio de ahorrarle dinero al Estado central, impuso el "5%" de repitencia como fundamento que terminó legitimando sobre toda una generación el que hemos llamado "derecho a la ignorancia").

La fase siguiente es la de los "bonos", que seguirá a la plantelización (aherrojada con los mecanismos de "acreditación" y "certificación" establecidos en el MECI y las normas ISO-9000). Se concretará en la apuesta de entregar "vouchers" a los padres de familia, a manera de subsidios, que éstos podrán entregar a "Instituciones escolares" ya sean éstas oficiales o privadas¹⁰. Esta fase culminará en la de pauperización del subsidio, donde una vez establecido el "entable" definido en este sendero, disminuirán paulatinamente el monto de los subsidios (el valor de los "bonos") a que tendrán derecho las poblaciones (sisbenizadas), o cada vez menos familias podrán acceder al "beneficio"... porque "no estarán figurando entre los más pobres de los pobres".

Es ésta la avenida por donde transita la *intermediación* como *mecanismo rentista* que ha hecho de la educación el negocio perfecto (como lo ha sido el negocio de la salud): los intermediarios trabajan con recursos de la nación, y ésta les paga por cada niño "atendido", por cada *cliente*, en un proceso que avanza hacia la absoluta privatización y, entre tanto, convierte al Estado no sólo en el garante de este orden, sino en una máquina que permite y acelera la acumulación en manos de honrados mercaderes o de oscuras fuerzas que con ello financian también al Estado paralelo ...

8 *El texto es suficientemente claro en señalar lo perdido: "Todas las partes representadas en la comisión Accidental y cuyos representantes firmaron esta acta final están de acuerdo en que, conforme al artículo 81 de la ley 812 de 2003, y a los párrafos primero y segundo del artículo primero del acto legislativo 01 de 2005, los maestros vinculados antes del 27 de junio de 2003 mantienen el régimen especial de pensiones, aun después del 31 de julio de 2010, y que dicho régimen para los mencionados educadores ES UN RÉGIMEN DE MARCHITAMIENTO LENTO. Que los educadores vinculados a partir del 27 de junio de 2003 PERDIERON, conforme a las normas ya mencionadas, el régimen especial de pensiones, que ellos pasaron al régimen general de pensiones desde la vigencia de la ley 812 de 2003, pero que aun dentro de dicho régimen tienen una edad especial de pensiones que es la de 57 años". (El resaltado es nuestro).*

9 *a), Los del régimen especial que se marchitará lentamente (regidos por el decreto 2277); b), Los desposeídos de las conquistas históricas del magisterio (1278) y c), Los de "ampliación de cobertura" (los mejor librados de éstos, se sujetan al Código Sustantivo del Trabajo, con ocho horas de trabajo diarias, incluidos los sábados); d), los demás, sometidos a contratos de "prestación de servicios", o bajo la agenda de "cooperativas de trabajo" y otras modalidades como las de "salario integral", por "proyectos" y demás formas neoliberales de explotación impuestas en los últimos decenios al conjunto de los trabajadores.*

10 *La propuesta de los teóricos seminales del neoliberalismo es clara y específica: "...sufragar el coste de la instrucción con cargo a los ingresos públicos sin mantener escuelas estatales, con sólo facilitar a los padres de familia bonos que, cubriendo el importe de los gastos que implicara la educación de cada adolescente, pudieran ser entregados a los establecimientos educativos de su elección", dice Hayeck en su "Los fundamentos de la libertad"*

La contradicción entre el proceso de trabajo el proceso de valorización

El capitalismo, en nuestra perspectiva, no es simplemente un sistema edificado sobre un "reparto injusto" de las riquezas. Al capitalismo lo explica el hecho *objetivo* según el cual sólo puede existir, como tal capitalismo, basado en la explotación de la fuerza de trabajo; vale decir, en la extracción de plusvalía. Por eso, la contradicción principal que determina todas sus dinámicas y todos sus mecanismos, es la que se presenta entre el proceso de trabajo y el proceso de valorización. Hay, desde luego, una contradicción entre la producción y el mercado, entre la producción y la distribución, entre la producción y la realización, entre la producción y la circulación. Pero todas ellas son contradicciones secundarias y subordinadas a esa contradicción principal.

La producción capitalista no es sólo producción de mercancías. Es, sustancialmente, producción de plusvalía. De tal modo es este proceso que el "*verdadero capitalista*", decía Marx, "*obliga implacablemente a la humanidad a producir por producir y, por tanto, a desarrollar las fuerzas sociales productivas y a crear las condiciones materiales de producción, que son la única base real para una forma superior de sociedad cuyo principio fundamental es el desarrollo pleno y libre de todos los individuos*"¹¹.

La recomendación de Marx es perentoria: "*No debe olvidarse jamás que la producción de esta plusvalía —y la reversión de una parte de ella a capital, o sea la acumulación, constituye una parte integrante de esta producción de la plusvalía— es el fin directo y el motivo determinante de la producción capitalista*".

El capitalismo no funciona "para" satisfacer las necesidades de quienes habitan una formación social, un país o una nación que exista bajo sus dominios. No lo fundamenta la producción de *valores de uso*; no importa para nada el *trabajo concreto* que en ello se consume. Al capitalismo le es esencial la *acumulación*, y por tanto lo que fundamenta su dinámica es el *valor* (no el "valor de cambio"), y por tanto se aferra a la *explotación del trabajo* que se concreta al consumir la fuerza de trabajo, como *trabajo abstracto*. Para nada interesa la calidad de la educación, a no ser la "calidad" redunde en acumulación.

La economía deja de ser un instrumento que genera satisfacción de las necesidades existentes en la sociedad

(y, por tanto, en la cultura), convirtiendo a la sociedad toda (y sus relaciones) en un instrumento de la *acumulación*. El trabajo humano (y el de los maestros lo es) es forzado a ser la *fuerza de valor* y de *plusvalor*, y se le niega cualquier existencia que no sea la que se pueda expresar como trabajo que debe producir ganancias y posibilitar la acumulación.

La ideología burguesa genera una ilusión: las principales relaciones entre las personas sólo se pueden producir a través del intercambio *rentable*. Por eso se "vive", de tal manera que las personas no son sociables, porque lo único sociable es el dinero; de tal manera que "*en el capital, no en las personas, parece radicar el principio de cooperación y de producción de riqueza*". Las personas, como dijo Marx, aparecen relacionadas entre sí como cosas, mientras las cosas se relacionan entre sí como personas. De allí el fetiche esencial: el orden social se funda por las relaciones entre las cosas, en el mercado (y a través de los precios).

La fase actual de la crisis ha mostrado que los monopolios no "controlan" la economía capitalista. El capitalismo en su fase imperialista, y en su actual ciclo de acumulación, no deja de ser capitalismo. Muy temprano el propio Marx lo señaló: "*El monopolio produce la competencia, la competencia produce el monopolio. Los monopolistas se hacen la competencia, los competidores devienen monopolistas (...)* La síntesis resulta tal que el monopolio no puede sostenerse más que pasando continuamente por la lucha de la competencia"¹². El imperialismo, tal como lo sintetizó Lenin, es sólo una etapa superior (y última del capitalismo). Con el monopolio el capitalismo camina hacia la centralización del capital tanto como hacia la acumulación, exacerbando sus contradicciones; es decir, *las mismas* contradicciones que le han dado curso al capitalismo y a la sociedad burguesa.

Es necesario, pues, pensar las relaciones entre las condiciones materiales de la crisis (las leyes objetivas que regulan la dinámica de la práctica social bajo el capitalismo) y las articulaciones que en ellas generan las contratendencias, que incluyen a las políticas públicas (comprendidas las que organizan el aparato escolar y la educación), y las concepciones ideológicas al interior de las cuales se generan; sin desoír las causas que le dan origen a unas y otras... ni al pulso que establecen sus apuestas. A pensar esto, y a actuar en consecuencia, invitamos.

11 *El capital*, 1-22, pg. 499.

12 *Miseria de la Filosofía*, cit., págs. 227-229.

• A MODO DE ELEGÍA •

En la muerte de Raúl Arroyave

José Fernando Ocampo, Bogotá, enero 27 de 2011



y viajabas a Bogotá para atenderla. Llegaste a la Asamblea del Cesar elegido por el pueblo del departamento en una de esas alianzas indispensables de la izquierda. Eras incansable entonces como lo fuiste siempre aún en los peores momentos de tu salud muy afectada.

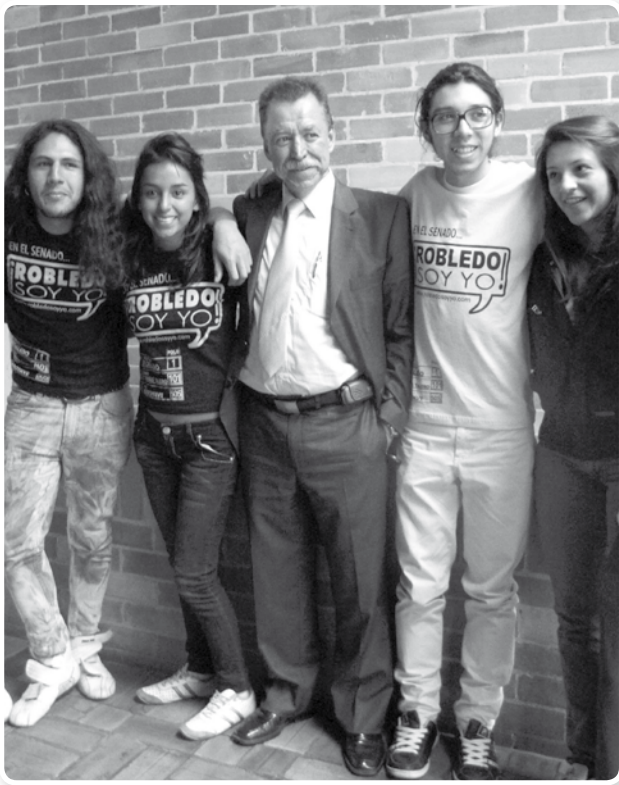
¡Cómo te vas en este momento Raúl! Me acompañaste en la dirección de FECODE con Álvaro, Medardo, Elías y Diógenes y con tantos compañeros en la dirección de los Sindicatos regionales. Fuimos a los congresos juntos y a las elecciones directas de Ejecutivo sindical, recorrimos el país con los maestros y viajamos adondequiera fuera necesario sin importar el medio de transporte, nos enfrentamos a la política imperialista de la educación y la desmenuzamos para hacerla comprender del magisterio, nos comprometimos con la ley general de educación, estuvimos al frente de los paros del magisterio, le dimos un contenido revolucionario a los conceptos sobre la educación colombiana. Y llegó el momento en que te encargaste del trabajo del Partido en el terreno educativo nacional, lo llevaste adelante, enfrentaste todas las dificultades de acuerdos y alianzas sindicales e iluminaste con tus luces el carácter imperialista de la política educativa de los gobiernos neoliberales.

Cómo trabajaste por garantizarles a los maestros sus cesantías y sus pensiones en el Fondo Nacional de Prestaciones. Te enfrentaste en la teoría y en la lucha a los actos legislativos reaccionarios de esta década pasada que están destruyendo la educación pública colombiana. Nos diste la sorpresa de cien mil votos en las elecciones para el parlamento andino. A pesar de que tu corazón estaba fallando hacía rato, jamás te negaste a una tarea sindical, a un viaje a dondequiera fuera en la geografía nacional para llevar la presencia de FECODE y de la CUT, a una representación en los organismos sindicales internacionales, a una conferencia de formación dirigida a los obreros o a los educadores o al público en general. Nunca desfalleciste un solo momento en la lucha consecuente y jamás diste un paso atrás en los principios, aún cuando en ocasiones todos los factores nos eran desfavorables.

Cómo te vas en este momento Raúl. Envidié tu sorprendente memoria. Cantabas de memoria todos los vallenatos del mundo, recordabas de una todas las fechas históricas,

54

Cómo te vas en este momento Raúl. No te podías haber ido ahora. Era aquí cuando más te necesitábamos. Hacías parte del Ejecutivo Central. Dirigías la Comisión Obrera. Ocupabas la secretaría internacional de la CUT. Trabajabas conmigo en la Escuela. Te necesitaba el Polo y te necesitaba Bogotá. Habíamos comenzado a trabajar juntos desde la década del ochenta del siglo pasado. Recuerdo que habías llegado a Codazzi, Cesar, como maestro y habías entrado a la dirección departamental del Sindicato. Ya una vez te habían destituido del magisterio cuando trabajabas en Puerto Berrío por participar en una lucha por la defensa de la educación pública. En el entretanto, te habías aventurado en la organización de los campesinos y en la tarea de desbrozarle el camino a la política revolucionaria de lo que en el MOIR llamamos entonces política de pies descalzos. Al volver, comenzaste a atender con tu moto el trabajo sindical en Valledupar. Te eligieron presidente de ADUCESAR, el sindicato de los maestros del Cesar. Para entonces habías encontrado para tu vida a Ruby, una mujer fuerte y decidida, con la que habías iniciado la formación de una familia y tus hijos Lorena, Lauren, Leslie y Sebastián. Te habían elegido a la dirección de los maestros nacionales



tenías a flor de labio los chistes y cuentos más inverosímiles, recordabas en los momentos precisos las anécdotas de la historia mundial. Eras un lector incansable. La última semana estabas leyendo la biografía de Garibaldi, el de la revolución democrática italiana, y comentamos en la clínica el aporte de las biografías a la formación de una conciencia histórica. Habíamos leído la de Pancho Villa ahora para la conmemoración del centenario de la revolución mexicana. Y te recordé las crónicas de John Reed sobre aquellos acontecimientos, del mismo que había escrito sobre las jornadas memorables de la revolución de octubre en Rusia. Escribiste artículos brillantes en los periódicos sindicales y del Partido: sobre los acontecimientos de la política mundial contemporánea, sobre los vericuetos de una historia nacional tan azarosa, sobre la realidad política del país. Me asombrabas. Todo te cabía en una cabeza de extraordinaria capacidad.

Cómo te vas en este momento Raúl. Trabajamos arduamente en los materiales de la escuela. Le dedicaste horas y esfuerzo a poner al día y adecuar a las condiciones concretas del país la teoría maoísta de la nueva democracia. Te metiste a fondo en los vericuetos leninistas del estado y la revolución. Discutiste conmigo en detalle los principios de la economía política marxista. Trabajamos

en la dirección de la escuela la historia del Partido y sus estatutos y programa. Contribuiste en todos los detalles de la construcción de una escuela de cuadros que llegara a una juventud nueva ansiosa de adentrarse en la teoría y en la práctica revolucionaria. A propósito del segundo centenario del grito de independencia de 1810 compartimos documentos, ideas, esquemas, orientados a la elaboración de conferencias y charlas que le dieran sentido a aquellos acontecimientos proyectados a la necesidad de una nueva liberación, a una segunda independencia. Tenías una capacidad impresionante de lectura y de asimilación de la teoría.

Cómo te vas en este momento Raúl. Eras un revolucionario. Tenías en la sangre el carácter proletario. Amabas a rabiar tu organización política, el MOIR, esta organización con la que nos comprometimos hace cuarenta años. Le fuiste fiel a rabiar. Nunca tuviste dudas en los virajes necesarios de la política. Habías abrazado con pasión esta tarea estratégica y fundamental del Polo Democrático Alternativo, de consolidarlo, de superar sus dificultades, de llevarlo a las masas, de hacerlo comprender en los organismos internacionales, porque estabas convencido de que podía convertirse en una verdadera realidad de transformación nacional. Atendías con cuidado y dedicación el trabajo del Polo en el centro de Bogotá. Fuiste implacable por doquier en la denuncia de los tratados de libre comercio con Estados Unidos y la Unión Europea. Siempre pusiste la política por encima de la amistad o las conveniencias y eso quedó como un ejemplo. Trabajaste día y noche, sin descanso, sin ahorrar esfuerzos en llevar a cabo las tareas y los compromisos partidarios, Raúl, hasta poner en riesgo tu salud y tu vida. ¿No cierto, Raúl, que diste tu vida por este partido, por esta patria y por esta revolución? Eso fue lo que hiciste.

Cuántas veces te rogué que hicieras pausa, que cuidaras tu corazón herido, que no sigieras montando en avión para atender un llamado de los maestros o de los obreros o de los amigos o de los compañeros partidarios siempre ansiosos de escucharte, que no manejaras un carro, que no sigieras atendiendo las actividades internacionales. Todo porque conocía tu corazón herido de muerte. No me hiciste caso porque respondías al trabajo revolucionario como una tarea ineludible. Raúl, te fuiste ahora. Haz entregado tu vida por la revolución colombiana. Lo entregaste todo. Yo lo sé. Yo lo sé. Hasta dar la vida por este país, por esta patria, por una nueva aurora para Colombia. Te prometo como lo hablamos tantas veces, que no cejaré en esta tarea sin pausa y sin descanso. Aquí están despidiéndote hoy todos tus compañeros y amigos que te hacen la misma promesa. Y como dijo Neruda, *"fuiste más hermano que mi hermano"*. Adiós, Raúl.

Incluyendo desde la exclusión: análisis y reflexiones en torno al discurso de política Educativa para “Poblaciones con barreras para el aprendizaje y la participación”

Edwinn Andrés Castillo Barrios¹,
Tatiana Cortés Buitrago²

Se analiza a continuación el discurso de las políticas que han sido implementadas para la atención educativa de las personas con discapacidad y “barreras para el aprendizaje y la participación”. El documento se desarrolla a partir de tres ejes fundamentales: la manera en que asume a la persona, el paradigma teórico y el espacio físico en el cual se brindará atención educativa a la población. Las políticas aquí analizadas, corresponden a las emitidas o expresadas a nivel nacional, retomando la Constitución Política de Colombia, las leyes, decretos y resoluciones emitidas hasta 2010 (cuadro 1). Estas reflexiones se presentan para fortalecer las discusiones respecto al como se están dando los procesos de “Inclusión” educativa, así como una invitación a llenar de vida las concepciones y practicas que hasta hoy se han asumido frente a esta población.

56

La escuela no solamente se ha homogenizado desde la enunciación de una serie de contenidos y conceptos que se deben dar a su interior, la escuela en sí ha conceptualizado y homogenizado a quienes se encuentran en ella y en la sociedad. De esta manera en sus dinámicas ha caracterizado los estudiantes que se encuentran en su interior, dotándolo de una serie de características que a su vez representan la forma de educación que ella debe recibir; este parece ser el enfoque bajo el cual se ha

desarrollado la educación que se le brinda a las personas e situación de discapacidad³, <denominadas hoy con barreras para el aprendizaje o la participación> dentro de la escuela, de esta manera para dichos sujetos la educación ha sido un dispositivo en que se perpetua la visión que la sociedad tiene de ellos y que ellos tienen de si mismos, lo cual se evidencia en los diferentes enfoques teóricos y pedagógicos que se implementan en su educación. (Cuadro 2).

- 1 Docente en proceso de grado. Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad Distrital. Participante de Prodiverger, espacio de discusión Movilización Social por la Educación (mesa Bogotá). Correo electrónico: tropicodcapricornio@gmail.com
- 2 Estudiante de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia. Participante de Prodiverger, espacio de discusión Movilización Social por la Educación (mesa Bogotá) Correo electrónico: tacortes1214@yahoo.es.
- 3 Individuos que tienen limitaciones para realizar ciertas actividades de la vida cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud y de barreras físicas, ambientales, culturales y sociales de su entorno(MEN)

Cuadro 1

Normatividad Legal	Concepción de Sujeto	Paradigma Teórico	Espacio Educativo
Constitución política. (1991)	Minusválido, con Limitaciones,		
Ley 115 (1994) "Ley General de Educación"	Población con limitaciones	Educación especial	Escuelas de educación especial
Decreto 2082 (1996) "...reglamenta la atención educativa..."	Con limitaciones	Educación especial	"Apoyos especiales de carácter pedagógico".
Ley 361 (1997) "...establecen mecanismos de integración ..."	Con limitaciones	Clínico rehabilitatorio Integración	"ambiente más apropiado a sus necesidades especiales" escuelas de educación especial.
Resolución 2565 (2003) "...parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo..."	Necesidades Educativas Especiales	Educación especial	Implementación de Unidades de Atención Integral.
Decreto 366 (2009) "... la organización del servicio de apoyo ..."	Barreras Para el Aprendizaje y la participación	Inclusión	Instituciones educativas de educación formal e informal.

Cuadro 2

Paradigma teórico	Características	Definición de sujeto	Espacio educativo
Clínico: Aunque para efectos de este documento lo retomamos como un paradigma distinto, el enfoque clínico se dio en la educación especial, y esta consignada hasta 1997 en la ley 361.	- La agrupación de sujetos. -Asume al sujeto como una persona diferente, predominando su discapacidad. - Intenta "normalizar" al sujeto ó contrarrestar sus "deficiencias".	Personas con minusvalías. Se ve el sujeto desde las características que da la "clínica", resaltando las imposibilidades que tendrá la persona en su vida.	Escuelas de educación especial, donde se reúnen las personas según su "deficiencia" y donde se le brinda una educación en la que prevalece la rehabilitación,
Educación especial: <i>Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías,.. recurre a métodos pedagógicos y materiales modernos para remediar cierto tipo de deficiencias (Unesco 1977)</i>	condición en términos de situación, quiere decir que es el resultado de las interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra ⁴ (MEN).	Se da una división desde las características desde cada sujeto: limitación física, sensorial, cognitiva, entre otras. Evidenciando que para cada una de ellas se hace necesario un manejo especial. A la vez que se describe un sujeto con necesidades diferenciadas.	Instituciones y aulas de educación especial. Unidades de atención integral. Todas estas aulas en las cuales solo se encuentran las personas con Necesidades Educativas Especiales bajo un concepto de agrupación.
Integración: <i>"proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje" Birch (1974)</i>	El sujeto debe acogerse al contexto social y educativo desde sus posibilidades. Este modelo no cuestiona a la sociedad ni a la escuela, por lo contrario ellas deben permanecer de la forma en que sus dinámicas se han establecidos, y es la persona con discapacidad la que debe acercarse a ella.	En este enfoque se asume al sujeto desde dos miradas: La de personas con limitación y la de persona con NEE, en la práctica hoy en día se entiende que la persona integrada, tiene una NEE.	Las aulas "regulares" de todo el territorio nacional. Muchas de las escuelas que realizan integración educativa asumieron el aula de apoyo, para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con NEE.
Inclusión: <i>Es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las practicas excluyentes". (Barton, 1998, pág. 85).</i>	El contexto debe sufrir adaptaciones y transformaciones para que todos los sujetos tengan las posibilidades de educarse y participar.	La persona presenta unas características diferenciadas, pero es el contexto quien le representa limitaciones para la interacción y la autonomía.	La escuela.

57

• ACTUALIDAD •

Ley de Leyes...

En lo que respecta al ámbito de la responsabilidad con estas *poblaciones* la constitución colombiana en su Artículo 13 reza:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan⁵.

En este artículo se da prioridad a la atención de esta población en todos los ámbitos en los cuales tenga el Estado responsabilidad, y se entiende que en el ámbito educativo es de la misma manera, o desde la constitución debería ser así y establece la obligatoriedad del Estado de asegurar una igualdad en libertades y oportunidades para todos.

Ya en lo educativo, en su artículo 68 establece: "...La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado", definiendo su condición de *limitado* para todos los discursos legales que se emitieran, dando por sentado que la problemática es individual, pero asumiendo su "*obligación especial*".

Ley General de Educación No. 115. Un acercamiento al derecho desde la exclusión

En esta ley su título III describe la educación que se debe ofrecer a las personas que tengan estas "limitaciones", en ella se define como: "*Modalidades de atención educativa a*



poblaciones". Advirtiendo que en Colombia la educación se brindará hacia "diferentes poblaciones"⁶ estableciendo para cada una de ellas adecuaciones pedagógicas. En el artículo 46 plantea la "*Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo*"

Para ello se describe que el objetivo desde esta ley es brindar educación a la población con "limitaciones"; adoptando un modelo pedagógico de *Integración*, que se ofrecerá en las Instituciones Educativas, estableciendo: "aulas especializadas". Estas aulas se configuran como espacios incorporados en las instituciones escolares en los cuales se "agrupan" a las personas con "limitaciones", en un intento por brindarles un servicio educativo, separándolos de la comunidad escolar.

Introducir un estudiante en un espacio como el aula especializada, evidencia no una integración educativa, sino la reiteración de la educación especial como modelo pedagógico de atención. Además, el asumir el individuo desde el supuesto de su *limitación* concibe una mentalidad respecto a su interacción con el espacio escolar y del espacio escolar hacia el.

5 Este artículo presenta diferentes subrayados, realizados por los autores, con el fin de resaltar partes del discurso que son pertinentes para el análisis.

6 El Título III refiere las siguientes poblaciones: personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesina y rural, de rehabilitación social.



► *Reconocemos la necesidad de la transformación del espacio educativo desde sus prácticas y formas, para poder llegar a las escuelas inclusivas, o escuelas para la diversidad, espacios donde se reconozca la diversidad humana, en la cual desaparezca la discriminación y el maltrato*

Decreto 2082 de 1996: ¿Educación especial o rehabilitación, objetivo de la escuela?

En la ejecución de la ley general de educación se normatiza la atención educativa de las personas con "limitaciones" a través del decreto 2082; a partir de un modelo de educación especial, en ellos se consideran los "apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico"⁷ necesarios para la educación de dichos sujetos.

Este apoyo pedagógico especial se brindará en las aulas especializadas que habían sido ya referenciadas desde la ley 115; en este sentido en su interior se deben establecer "estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad"⁸.

Retomando tres ejes importantes en ella para la atención educativa de la población con "limitaciones": en primer lugar se describe la pedagogía especial, la cual involucra apoyos didácticos y tecnológicos; en segundo lugar se inscribe los parámetros que se tendrán en cuenta para las adecuaciones pedagógicas, que son la edad, los medios y lenguajes comunicativos apropiados, al igual que la organización de

tiempos y espacios que den respuesta a sus características; por último y no menos importante una vez más se advierte el apoyo terapéutico que desde el aula especial se debe brindar al estudiante.

Ley 361 de 1997: Una integración poco democrática

Esta ley "establece los mecanismos de integración social de las personas con Limitación" en el país. En ella se describe la forma en la cual será asumida la prestación de los diferentes servicios y la respuesta a los derechos de las personas con "limitaciones", advirtiendo como modelo el paradigma de la Integración.

De esta forma la ley 361 en su Título II describe y reglamenta la educación, advirtiendo en primer lugar la no discriminación del servicio educativo a este tipo de poblaciones; manifestando a la vez en su Artículo 8 la prevención de las condiciones de limitación, viendo la limitación no como algo solamente del sujeto, sino como parte de un grupo de interrelaciones en las cuales su condición es la causal de la limitación.

El artículo 10 refiere el acceso a la educación de dicha población; sin embargo no se determina nada a cerca de la pertinencia y permanencia de esta educación. De la misma mane-

7 Artículo 3.

8 Artículo 2.

• ACTUALIDAD •

ra hace referencia a una *“formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”*.

Aunque la ley 361 plantea una integración, en su articulado sigue describiendo al sujeto desde sus limitaciones, haciéndose evidente la visión clínica respecto a su atención; contrariando el enfoque teórico desde el cual se desarrolla, además evidencia el espacio en el cual el sujeto se educa desde la visión de educación especial, la agrupación de características que no entran en la regularidad que se da en las aulas segrega a esta población impidiendo que la integración se realice desde como la teoría asume este proceso.



Resolución 2565 de 2003: Cambio de definición del sujeto, para prácticas aparentemente nuevas

Esta normatividad da paso a un cambio fundamental en la concepción del sujeto que hasta este momento la ley considera como “limitado”; pues a partir de 2003 se concibe en el sistema educativo a esta población como Estudiante con Necesidades Educativas Especiales -NEE-. Concepto internacional que fue asumido por MEN (ver cuadro 2).

De esta manera se asume una nueva visión del sujeto y de su papel social, lo cual supone el paradigma de integración social y escolar. Sin embargo como veremos a continuación en este se retoma la educación especial.

Esta resolución reglamenta las Unidades de Atención Integral, que ya habían sido establecidas en el decreto 2082. Este hace referencia a un espacio particular en el cual se brinda educación especial y terapéutica a las personas con NEE; espacio que se plantea desde aulas específicas de educación especial, contrariando el postulado de integración, ya que no se puede hablar de integración cuando el espacio educativo se encuentra alejado de la escuela como tal (espacio físico de escuela).

Para prestar dicho servicio educativo se reglamenta la necesidad de *“determinar la condición de discapacidad... mediante una evaluación psicopedagógica y un diagnóstico interdisciplinario”* (párrafo. Artículo 3), evidenciando la pertinencia de reconocer las características pedagógicas de

cada sujeto para su adecuada educación, lo cual evidencia una nueva postura del sistema educativo respecto a las personas con discapacidad, pues ya desde esta resolución se hace evidente que la educación para estas personas debe estar dada desde sus características específicas y no desde la homogenización de cada “limitación”; así pues este es el primer paso para la consolidación de la adaptación curricular que se desarrollará más adelante.

Decreto 366 de 2009: Inclusión educativa o emplazamiento de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, en el marco de una escuela excluyente

Evidenciándose un gran paso en la educación del país y en la concepción de la persona que presenta condición de discapacidad, en 2009 aparece el decreto 366, el cual da un cambio en cuanto al enfoque de integración social que se había planteado desde 1991 (a través de la constitución) pues este plantea la inclusión educativa como forma de prestación de servicio educativo para dicha población.

El decreto 366 de 2009 *“reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”*, este decreto introduce conceptos que avanzan en la construcción de iniciativas educativas para la población en “condición de discapacidad”, en este sentido hablamos de la caracterización de estas personas como : *“estudiantes que encuentran ba-*

rreras para el aprendizaje y la participación” a la vez que se enuncia la *inclusión* como modelo pedagógico. Enunciados que desde la base teórica se corresponden.

“el uso del concepto –barreras al aprendizaje y la participación- para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término –necesidades educativas especiales-, implica un modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”⁹ Se hace importante resaltar este concepto en tanto que estos son esenciales en la determinación del papel social de los sujetos, así como el imaginario que recae sobre él.

Si bien este cambio de denominación es importante en la visibilización de estos sujetos, la articulación de este decreto realiza una descripción distinta a la que en teoría se ha asumido; de esta manera el artículo 2 enuncia que: *“Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno”*. Como se percibe en la anterior descripción se reitera la visión de la población en términos no solamente discriminatorios y peyorativos; sino una vez más centrado en la concepción clínica de la limitación que supone una discapacidad y no de las características ambientales y sociales que son las que enumera este enfoque como causantes de la discapacidad tal y como lo plantean Booth y Ainscow.

Ahora bien, el mismo artículo expresa que la población *“tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente”¹⁰*. Si bien los apoyos son importantes para el desarrollo escolar de estas personas; no se puede determinar que la pertinencia de su educación se centre únicamente en ellos; puesto que de ser así, la educación se centraría en relaciones instrumentales mediadas por terceros como interpretes, entre otros; el cual no sería el objetivo de la educación, pues pertinencia educativa debe tener en cuenta el ambiente, el contexto, la socialización, las herramientas, instrumentos y sobre todo una educación en la que el sujeto no solo aprenda, sino que se sienta a gusto y se potencie cognitivamente y socialmente.

La existencia de ciertas contradicciones en la asignación que se hace al número de estudiantes que presentan barreras en el

aprendizaje y la participación que pueden ocupar un aula de educación regular se ha hecho cuestionable en las diversas normativas que se han dado (art:13 /ley 361 de 1997 y art:7 /resolución 2565 de 2003); el decreto 366 de 2009 en su artículo 9 señala la “organización de la oferta”. En dicha distribución se hace claro el número de estudiantes que pueden y deben encontrarse en el aula, en miras de brindarles apoyos educativos, esta norma en su descripción se hace no solo contradictoria, sino que parece obstaculizar el desarrollo tanto de la inclusión, como de los individuos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación; en tanto que determina un número de estudiantes aparentemente cuestionable para lograr recibir el apoyo pedagógico.

El caso más relevante y preocupante, lo encontramos en la asignación de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana -LSC- para población sorda; dado que en el numeral 3 se establece la asignación de *“un intérprete en cada grado que reporte matrícula de mínimo 10 estudiantes sordos”*; pero ya en el párrafo 2 del mismo se expresa, que por cada grupo máximo el 20% puede presentar discapacidad sensorial; entonces, ¿cuál debe ser el número de estudiantes en un aula, para que se logre que el 10% de ellos sean estudiantes con limitación auditiva y ellos puedan acceder a un intérprete?

Como lo hemos descrito, el decreto 366 refiere un cambio en las tres dimensiones que hemos explicado en este documento, en tanto que la concepción de sujeto se asume desde las barreras para el aprendizaje y la participación, el espacio donde se desarrolla la educación es la escuela, en donde desaparecen las aulas especiales, y el paradigma teórico ó el modelo pedagógico es el de la inclusión. Son tres cambios importantes que hasta el día de hoy han expresado pocas experiencias de inclusión verdaderas; pues las escuelas bajo el enunciado de inclusión educativa continúan las prácticas de la integración, y de hecho la propia normatividad expresa una integración bajo el título de inclusión.

Una transición en medio de la contradicción

La transformación del discurso legal en cuanto a la atención educativa a estas poblaciones toma en cuenta los últimos adelantos teóricos respecto a ellas, pero por desgracia en su implementación, así como en la construcción discursiva que se hace respecto a estas teorizaciones, se evidencia la desarticulación que existe entre lo que el discurso teórico propone para su atención, lo que las leyes establecen y lo que en la práctica los maestros y escuelas entran a desarrollar para cumplir este tipo de normatividades. En este sentido se hace pertinente detenernos a mirar las prácticas que se están dando en la actualidad y establecer a qué paradigma teórico responde este, de esta manera podremos pensar en una verdadera educación para estas poblaciones.

9 Definición de Booth y Ainscow en “Index for inclusion”.
10 Artículo 2: principios generales.

• ACTUALIDAD •

En cuanto al manejo político que se da respecto a estas poblaciones como se evidencia en cada uno de los discursos legales tomados en este artículo se nota como hasta las últimas normatividades se toma en cuenta a los sujetos del proceso, pero por desgracia en su discurso no aparece el cómo los maestros tendrán que afrontar la dura tarea de empezar a transformar la escuela para lograr realizar el verdadero proceso de Inclusión, y ahora sería bueno cuestionar si vamos a hablar de escuelas Inclusivas o Escuelas para las diversidades.

Las frecuentes contradicciones que presenta la normatividad, son claras y múltiples, pues no solo se hace evidente en los propios artículos y párrafos de una sola enunciación, sino también en cuanto a lo que describe la ley y lo que describe la teoría, la contradicción es aun más evidente al consultar la normatividad y reconocer las practicas que hasta hoy se han desarrollado en el país. Se hace urgente sentarnos a dialogar, no solamente los maestros, no solamente las personas con discapacidad, ni las personas que formulan y diseña las políticas educativas, se hace necesario un dialogo entre escuela, Estado y personas en condición de discapacidad, en donde todos los actores comprendan el contexto, las necesidades y las características no solo del sujeto sino también del territorio, para así poder llegar a una verdadera educación que cobije y de respuesta a las personas con discapacidad.

Para incluir....

Debemos partir no solo del dialogo entre actores, sino desde el reconocer los tres aspectos bajo los cuales se encuentra el sujeto inmerso para su educación: la escuela, el maestro y la barrera para el aprendizaje y la participación, aspectos que son evidentemente sociales y que requieren de una mirada que este lejos de la discriminación, es decir, construir escuela desde la concepción sujetos y desde el reconocimiento de diversidades que den como resultado un entorno agradable tanto para maestro y estudiante, a la vez que se brinda una educación en la que todos los estudiantes se comprendan desde la diversidad, haciendo de la escuela un espacio que desde la diferencia, la diversidad y la divergencia lleve a un nuevo sentido social y educativo.

Es necesario comprender como durante estos años el maestro se ha visto en medio de las tensiones que implica realizar el proceso de formación de esta población, cuando los estándares con los cuales evalúa no toman en cuenta los procesos distintos que tiene desde su particularidad, por lo cual les invitamos no solo a reflexionar en torno a las políticas educativas; sino a ser partícipe de ellas e invitar a sus comunidades a ser parte de la construcción social que necesitamos para lograr una mejor educación.

Reconocemos la necesidad de la transformación del espacio educativo desde sus prácticas y formas, para poder llegar a las escuelas inclusivas, o escuelas para la diversidad¹¹, es decir espacios donde se reconozca la diversidad humana, la diversidad de aprendizajes, pero a la vez, una escuela donde desaparezca la discriminación y el maltrato.

Los invitamos a acercarse a los Proyectos Educativos Pedagógicos y Alternativos PEPA, como manera de reconocer formas alternativas y participativas de la educación, en donde la diversidad de los maestros y de los estudiantes se hace presente en la interacción y en el saber.

• Bibliografía

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. (trad. Cast. R. Filella) Madrid. Morata.
- Birch J.W. (1974), *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. The Council for Exceptional Children. Reston Virginia.
- Booth, T y Anscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE [trad. Cast. De A.L. López, D. Duran, G. Echeita, C. Gine, E. Miquel, y M. Sandoval (2002). Madrid.]
- Constitución Política de Colombia. 1991.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Decreto 2082 de 1996.
- Ley 361 de 1997. Ley de integración de personas con limitación.
- Decreto 366 de 2009.
- Resolución 2565 de 2003.
- Resolución 5443 del 30 de Junio de 2010.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE-*. Colombia.
- Movilización Social por la Educación. (2009). *La construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos: polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación*. Educación y cultura N° 85.
- Unesco. (1994) *Declaración de Salamanca Y Marco de Acción: para las necesidades educativas especiales*. España.

11 Escuelas donde se encuentren presentes niños y niñas y jóvenes con discapacidad, con capacidades y talentos excepcionales, afrodescendientes, indígenas, vulnerados y demás desde a partir de espacios de respeto y aprendizaje mutuo desde el dialogo de saberes.

Apuntes de pedagogía y didáctica: Fundamentales en la educación actual

Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas¹



63

El artículo examina algunas relaciones relevantes entre Pedagogía, didáctica y educación que se destacan en el aula de clase; visualiza conceptos de diversos autores y reflexiona sobre la práctica docente, el papel del maestro y la Institución Escolar. Por otra parte, aborda las relaciones entre pensar y actuar de la Pedagogía y la Didáctica; las relaciones de estas con el conocimiento y la cultura, con los sujetos y presenta una concepción de los ambientes didácticos del aprendizaje.

Pedagogía y didáctica

La educación como proceso de formación que se realiza en el hogar, en la escuela y al interior de un grupo humano intenta desarrollar en cada estudiante las capacidades y características propias del ser humano, del ser social y desde luego del ser cultural. Proceso amplio e integral, práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre como un todo durante toda su vida. (Lucio 1989). De esta manera la educación se considera como un acto íntimo de interlocución en el cual intervienen el maestro, el estudiante y todo el contexto sociocultural que los rodea. Se puede admitir como un diálogo cara a cara entre el docente y el estudiante, el primero con la pedagogía y la didáctica donde desarrolla los ambientes educati-

¹ Estudiante de la Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: guillermirez12@hotmail.com.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

vos y el segundo quien se apropia de saberes y participa activamente en la construcción de conocimiento. De esta manera lo afirma D'Amore; Font y Godino. (2007 p 49): *"la clase constituye una micro-sociedad donde tiene lugar la construcción y difusión del conocimiento a través de las interacciones sociales entre los estudiantes y el profesor"*.

Hoy por hoy la didáctica ya no es un conjunto estático de experiencias educativas, sino una práctica de conocimiento que busca perfeccionarse en torno a las áreas del conocimiento y se renueva con base en la investigación. Además de proponer métodos ágiles como opción de trabajo al maestro, también incluye la reflexión detallada de las relaciones entre los diferentes componentes, como factores decisivos en el aprendizaje. En esta perspectiva Cajiao (2005, p 59) precisa:

"la educación es un proceso social que está estrechamente ligado a la evolución de la especie humana, pues el acto educativo involucra todas las formas y modalidades posibles de aprendizaje individual y colectivo que se realizan mediante la transmisión de saberes, experiencias comunes imposición de costumbres, construcción de normas, fabricación de objetos [...]"

64

La pedagogía como objeto de saber, de formarse, de autoconstruirse, de enseñar y de orientar, no se reduce al campo de la enseñanza y el aprendizaje o a la construcción de dispositivos didácticos, que vienen a ser las técnicas utilizadas para el aprendizaje. La pedagogía fija preguntas sobre lo pertinente en la labor de educar y promueve la reflexión sobre la manera como se encadenan métodos y conocimientos en las demás ciencias. En ese sentido se plantea interrogantes sobre los fines, los medios, las formas y mecanismos prácticos para poner a prueba las intensiones que se manifiestan en el enseñar y el aprender. Es decir es un ejercicio sobre el hacer a través de la enseñanza que toma como objeto las situaciones observables y no observables del otro. Es una invitación a pasar de lo deductivo al empleo de métodos que inviten a la investigación y a la experimentación, para el estímulo de las capacidades de observación, imaginación y razonamiento (Alsina y Planas, 2008).

La didáctica da cuenta de los debates y reflexiones sobre los procesos de instrucción, los modos de llegar a los estudiantes, las experiencias y diseños de ambientes de aprendizaje para la adquisición y apropiación de contenidos en una disciplina específica. En los procesos educativos la didáctica es esencialmente un acto de comunicación entre el docente, los estudiantes y la comunidad; como lo establecen las concepciones de la comunicación: servir

como medio para hacer descripciones y explicar el mundo tal como es; ser utilizadas como herramientas que crean visiones del mundo; establecerse como un sistema de códigos que designan objetos, acciones, cualidades y relaciones. De otro lado existe una reflexión didáctica si se analizan las condiciones de interacción en el aula, el objeto curricular a construir y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. (Calderón y León, 2001). Todos estos aspectos permiten ampliar la tradición comunicativa que mantiene la escuela a partir del maestro, los textos y los estudiantes. Así pues, el objetivo de la didáctica se sitúa en dejar que el maestro desarrolle situaciones o actividades de aprendizaje donde el estudiante construya el conocimiento. D'Amore; Font y Godino (2007) argumentan que el contrato didáctico se puede interpretar como un *"tira y afloja"* que se establece en las relaciones profesor-alumno tendientes a que el aprendizaje de un saber se realice de la manera más autónoma por parte del alumno.

Además de proponer métodos ágiles como opción de trabajo al maestro para el proceso enseñanza aprendizaje, la didáctica también incluye la reflexión detallada de estas relaciones entre los diferentes componentes, como factores decisivos en el aprendizaje, *"la educación es un proceso social que está estrechamente ligado a la evolución de la especie humana, pues el acto educativo involucra todas las formas y modalidades posibles de aprendizaje individual y colectivo que se realizan mediante la transmisión de saberes, experiencias comunes imposición de costumbres, construcción de normas, fabricación de objetos..."*(Cajiao, 2005, p 59.), esto también puede ser considerado didáctica, pues supone una reflexión sobre la enseñanza, el entorno y todas las relaciones que implícitamente influyen en el proceso.

Relaciones entre el pensar y actuar de la pedagogía y la didáctica

El desarrollo de la pedagogía y la didáctica están estrechamente ligados al avance de los modelos sociales y de producción; desde estas es posible dar explicación y expresión a las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales etc. en las cuales se basan y se relacionan dialécticamente. Según lo dicho anteriormente Camilloni (2008, p. 20) argumenta que:

"las decisiones a cerca de para qué hay que aprender y, en consecuencia, qué es lo que las personas deben aprender en cada uno de los ciclos de su vida, desde la niñez hasta la edad adulta, han variado según los marcos sociales, culturales, económicos, políticos y, también filosóficos, de cada pueblo, cultura, época, clase social y género"

No es posible construir conocimientos si no hay una identidad cultural, si no hay un sentido histórico brindado por la misma cultura, por los sistemas educativos, que desde el punto de vista cultural, se entienden como procesos de preservación y dinamización de las culturas. En la reelaboración de los contenidos por las nuevas generaciones a veces prima la obsesión del profesor, bien sea, por el método o por los contenidos, sacrificando de esta manera el mundo circundante del estudiante y la institución escolar.



Se entiende por pedagogía el proceso de reflexión acerca del cómo, el por qué y el hacia dónde de la educación y de la noción que se tenga del hombre como un ser que crece en una sociedad. De otro lado la didáctica se desempeña como una ciencia de la enseñanza que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias y su eficiencia. Es la ciencia que orienta la labor del docente. La pedagogía es al cómo educar en tanto que la didáctica es al cómo enseñar (Lucio, 1989). Ninguna de las dos (pedagogía y didáctica) pueden ser estudiadas independientemente, ni separadas de su eje conceptual: la educación. Ambas en su quehacer en el aula han permitido que la enseñanza y el desarrollo de modelos de inteligibilidad sean más sencillos, convirtiéndose en estrategias de las disciplinas, acorde con la naturaleza de cada área del saber. Como dice Porlan (1999, p 115) *“se trata de facilitar el proceso de construcción de conceptos, procedimientos y valores a través del tratamiento y la investigación de problemas relevantes”*.

El docente debe pensar la pedagogía como seres protagónicos que somos y que, permanentemente reflexionamos las prácticas educativas. En un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno, el maestro confía plenamente en las capacidades del estudiante, le favorece en su comunicación y le facilite su aprendizaje; el docente a su vez ayuda a esclarecer los propósitos individuales y grupales, organiza y coloca a disposición de los alumnos una variada gama de recursos, creando ambientes de comprensión para su propia integración en el grupo. A partir de este punto es el alumno quien con libertad de acción y tiempo, creciendo en su madurez y responsabilidad se encamina por los senderos del aprendizaje, tanto de manera individual como al interior del grupo. La gestión, las tareas y los objetivos son asimismo definidos por los estudiantes

de acuerdo con sus necesidades. Esto lo lleva a encontrar un mayor grado de adaptación personal, una mayor independencia, mayor creatividad y tendencia más acentuada a convertirse en persona (Colom, 2008).

La pedagogía como ciencia que orienta la labor del educador recoge las relaciones entre la civilización y el ser, en virtud a que ésta trabaja la relación sujeto – objeto, que enmarca un objetivo en la educación donde la didáctica es utilizada como prácticas educativas dirigidas al crecimiento de una sociedad. La pedagogía entonces es el pensamiento político de lo educativo, pensamiento cultural crítico que se basa en la realidad, en la verdad y es liderado por pensadores que establecen y no descuidan la relación sujeto – objeto. En el Camilloni (2008, p 21-22) destaca el renacimiento de la didáctica porque:

“pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar diferentes investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica”

El punto de partida de ese pensar pedagógico y didáctico está en la mirada de la realidad, en la práctica cultural y política, en tomar el sujeto como un sujeto político histórico, para provocar en él el deseo de saber, y de buscar opciones donde se potencie la construcción de sentido de vida y no de recitar mecánicamente la teoría. Esto es válido también para corregir el error de una enseñanza puramente conceptual aislada de la realidad. Esta claridad lo da la investigación y ese papel lo ocupa la pedagogía para llevarlo a la práctica o sea a la didáctica.

Relaciones de la didáctica y la pedagogía con el conocimiento y la cultura

Si en educación se habla de interacción, es necesario referirnos a la comunicación, pues el análisis en perspectiva comunicativa ofrece posibilidades para la comprensión

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

y mejora del acto educativo referenciado en un contexto social mediado por la cultura, los medios de comunicación y los intereses sociales de los educandos. En este sentido, el requerimiento comunicativo da razón del cómo de la interacción entre estudiante-contenido y estudiante-profesor se propicia el análisis de la interacción didáctica: su efectividad e impacto en el desarrollo de los procesos de elaboración de conocimientos y en el logro de los propósitos de aprendizaje diseñados curricularmente (Calderón, 2001). De otro lado los elementos que estructuran la dimensión comunicativa se relacionan permanentemente por relaciones y situaciones sociales, culturales del aula y de la institución educativa.

No es posible construir conocimientos si no hay una identidad cultural, si no hay un sentido histórico brindado por la misma cultura, por los sistemas educativos, que desde el punto de vista cultural, se entienden como procesos de preservación y dinamización de las culturas. En la reelaboración de los contenidos por las nuevas generaciones a veces prima la obsesión del profesor, bien sea, por el método o por los contenidos, sacrificando de esta manera el mundo circundante del estudiante y la institución escolar. Dicha práctica desarrolla otras tendencias como es el pragmatismo para tratar las dificultades educativas sin estudio interdisciplinario de las causas y manifestaciones problemáticas. En otras palabras hay un desprecio por el conocimiento pedagógico y por las características de los educandos. Pozo (2000) reclama el cambio cultural en la forma de aprender y enseñar, a través del establecimiento de los contenidos de las diferentes materias que estructuran el currículo, tiene como función formativa esencial hacer que los futuros ciudadanos interioricen, asimilen la cultura en la que viven, en un sentido amplio, compartiendo las producciones artísticas, científicas, técnicas, etc., propias de esa cultura, y comprometiendo su sentido histórico, pero también, desarrollando las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos y, en lo posible, renovarlos.

Algunas tendencias de la pedagogía crítica asignan mayor importancia a la subjetividad como un acto de acceso a la información que pasa por el pensamiento para construir el conocimiento a partir de la lógica de razonamiento del sujeto. El problema de las prácticas pedagógicas es tratado bajo un componente socio-cultural en un proceso de interacción propio del aula y del espacio educativo. Para la pedagogía crítica lo importante es que el sujeto sea capaz de colocarse frente a su realidad circundante en contexto, que sea capaz de entender su comunidad, que sea capaz de entender las estructuras políticas, económicas, sociales, culturales de su entorno, en una dinámica interna que obedece al manejo complejo de los sujetos. "aquí se encuentra



▶ *En el diseño y en la operación de los ambientes de aprendizaje, el docente debe crear espacios donde el estudiante reflexione libremente acerca del conocimiento que esta construyendo y reconstruya sus pensamientos a partir de sus experiencias*

el valor de lo educativo, pues los sistemas educativos, desde el punto de vista cultural se entienden como procesos de prevención y dinamización de las culturas" (Molina, Martínez, Mosquera y Mojica. 2009 p. 108)

Para eso es necesario estudiar la realidad cultural, política, ideológica, social, cultural, como productos complejos de de la interacción de los sujetos en un contexto determinado.

Se debe hacer énfasis que en este contexto la verdadera tarea y labor del docente y de los ambientes pedagógicos y didácticos de la institución, es para una educación en la comprensión del valor de la enseñanza para utilizarla como

estudiante y maestro responsablemente en la transformación histórica de su contexto, partiendo de un pasado, del presente y encaminarlo a un mejor futuro, pero siempre desde su realidad contextual. *"la diversidad cultural implica aspectos políticos, jurídicos, epistémicos, ontológicos y axiológicos muy difíciles de separar"* (Ídem p. 108).

Relaciones entre la pedagogía y la didáctica con los sujetos

Los sujetos son una unidad psicobiológica, histórica, en un contexto determinado que posee cultura, memoria, tradición, proyectos, futuro, que implica en el concepto de hombre no solo la capacidad de captar información, sino que posee capacidades de experimentar, observar, intuir, predecir, analizar, priorizar, proyectar y volver a experimentar. Los individuos parten de un sistema social, determinado por las relaciones sociales y por sus relaciones individuales. Bonal, X. (1998) determina que "la clase como sistema social" es el proceso de socialización de los individuos donde aprenden tanto las habilidades necesarias para el ejercicio profesional futuro, como los valores sociales consensuados que garantizan la integración social. Las interrelaciones son procesos grupales que conducen a movilizar procesos de pensamiento que llevan a pensar en una construcción argumentada del conocimiento. Así las cosas la verdadera labor de la educación no es llenar al sujeto de información impuesta por las políticas de estado ni ejercer prácticas educativas centradas en la transmisión de la información, es más bien encaminar al sujeto de manera emocional, intuitiva, volitiva, para que sea capaz de insertarse, ubicarse y desarrollarse en su mundo que es parte del mundo de los otros. Como afirma Eisner (1990, p 88) *"el conocimiento es el medio a través del cual llegamos a aprehender las complejidades, matices y sutilezas de los aspectos del mundo sobre los que tenemos especial interés"*.

Continuando con el ejercicio docente se destaca que este permitirá que la persona, con sus diferencias o a partir de sus diferencias en sociedades tan desiguales, sea capaz de reconocerse como sujeto protagónico de hechos históricos de la vida cotidiana de su comunidad y que sea capaz de construir sus circunstancias, es decir, construir una serie de prácticas que sean implementadas por el docente, activadas por el grupo de estudiantes y que finalmente sean significativas para los dos. (Íbid. p 88,) lo que se requiere (o se desea) es que nuestra experiencia sea compleja, sutil y que contenga información.

Todo esto lleva a pensar el salón de clase como síntesis de la sociedad, donde se establece la relación, el dialogo, el uso del lenguaje (sistemas simbólicos) como la conexión

de dos personas con significaciones diferentes, allí se potencia el sujeto, se hacen crecer grandes hechos históricos, buenos ciudadanos, buenos padres, se rescata la condición humana del sujeto. El mínimo poder que el sujeto tiene en el aula lo ejerce al máximo en una sociedad sintetizada, con una lógica formativa que le permita enfrentar los problemas que lo lleven a preservar el sujeto. Según Tamayo (2009, p. 163)

"La representación situacional es especialmente importante para el aprendizaje y la evolución conceptual. Construir una representación situacional implica elaborar mentalmente una idea de la situación a la que se refiere el texto, significa dar sentido a las palabras leídas y que el estudiante acceda a las ideas centrales del texto...."

Por tal razón fortalecer la práctica docente en dirección del enriquecimiento del proceso de información al sujeto desde la cultura, el deseo, el futuro, la experiencia, el proyecto de vida, es lo que se debe promulgar en un acto educativo que exige un discurso formativo, dinámico, con clases que deriven prácticas dirigidas a la elaboración de los significados pretendidos, que vinculen al conocimiento con la emergencia de las nuevas subjetividades, que permitan a las nuevas generaciones apropiarse de esa herencia en su mundo y no en el pasado.

Los ambientes didácticos de aprendizaje

Se viene pensando en el diseño de unos ambientes de aprendizaje como propuesta innovadora a la luz de la transformación de la educación y de la ciencia con el fin de crear condiciones y oportunidades (conceptos claves en pedagogía y didáctica) que permitan desentrañar en la práctica, la manera como se hacen las cosas.

"Un ambiente de aprendizaje es un conjunto de elementos que al estar relacionados entre sí, constituyen una disposición o conformación dentro de la cual los organismos realizan intercambios con ella (disposición o conformación) y entre ellas, para conservarse y/o transformarse". (Pardo, 2010)

De esta manera la enseñanza se puede concebir como la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la movilización, el crecimiento y desarrollo de los procesos sociocognitivos en el ser humano. Por tal razón se debe enfrentar el reto de revisar, fortalecer, cambiar, enriquecer las prácticas pedagógicas que permitan cambiar la enseñanza por contenidos y que se remplace a la enseñanza por procesos y procedimientos, lo que conduciría a tomar el conocimiento del niño como algo que él mismo va trans-

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

formando a través de los procesos en mención y no como algo inútil que el docente va arreglando a medida que asciende en la escala de sus estudios.

La enseñanza por procesos conduce que el aprendizaje experiencial del ser, tenga una gran relevancia en el desarrollo educativo, el niño se enfrenta a un problema, este debe actuar para observar y luego reflexionar sobre ese actuar, posteriormente razona, si es necesario volverá a actuar para verificar y así reformular lo que tiene en mente y crear una hipótesis que es la que está confrontando desde el momento en que recibe el problema a solucionar, de esta manera se promueve el papel del estudiante como investigador. Así la enseñanza construida a partir de un proceso se puede ver como una acción reflexionada que encamina al niño a solucionar un problema a partir de su propio accionar basado en la observación, actuación, reflexión, conjetura, censura, deducción, repetición exploración, descarte y argumentación. Pero desde ningún punto de vista se debe desconocer que en estos procesos intervienen aspectos fundamentales en el desarrollo del ser humano: los sentimientos, las emociones y las motivaciones.

En el diseño y en la operación de los ambientes de aprendizaje, el docente debe crear espacios donde el estudiante reflexione libremente acerca del conocimiento que está construyendo y re-construya sus pensamientos a partir de sus experiencias, como lo afirma (Alsina y Planas, 2008), en una educación vinculada a la práctica y a las necesidades del ciudadano. Este proceso, es una actividad mental, que involucra desarrollos cognitivos y emocionales determinantes para configurar un conocimiento y en sus etapas el estudiante formaliza experiencias que depuran, sintetizan y priorizan la información para lograr la solución de un problema. Tamayo (2009, p 37) se inclina por: explicar, comprender y transformar las condiciones del aula, mediante el conocimiento de lo que allí sucede y de las relaciones curriculares. De esta manera los ambientes de aprendizaje proporcionan al docente criterios que le permitan orientar la selección de los conocimientos hacia actividades significativas para los estudiantes, que reconozcan los intereses que a ellos les llama la atención.

El docente se hace responsable de confeccionar los ambientes de aprendizaje que sean óptimos para los estudiantes y les permitan construir sus propias soluciones (construir al otro la oportunidad de que se realice como persona). (Bain, 2007) los estudiantes deben aprender los hechos a la vez que aprenden a utilizarlos para tomar decisiones sobre lo que entienden y lo que no. Por tanto el docente en el campo educativo debe construir ambientes reflexivos que lo lleven a crear procesos que se monitorearan permanentemente para buscar una re-significación en la construcción de los conocimientos.

De esta manera el aula de clase se convierte en un espacio que se dedica al desarrollo del proceso de formación del estudiante, proporcionando herramientas que le permitan insertarse en una sociedad, para que le dé sentido y significado a su experiencia, pero sobretodo, que esté en condiciones de reflexionar sobre sí mismo. El aula brinda la oportunidad de escuchar al otro y abre nuevos espacios para asumirse como un ser existente que permite rescatar el sujeto como ser humano, social y político que entiende la realidad social como una construcción que le brinda la responsabilidad de construir su propia vida. El ambiente de escolaridad rescata al estudiante como persona pensante, actuante y potenciada con capacidad de actuar, analizar, sintetizar y tomar decisiones.

No se debe desconocer que la cultura escolar, la escuela, el estudiante y el docente hoy avanzan en un mundo desenfrenado. Por tal razón se debe estar a la vanguardia de los cambios que se avecinan con la globalización en las comunicaciones y en las redes de la información; ser libres en la adquisición y en el acceso a los nuevos conocimientos pero tener libertad a la hora de compartirlos, tener una gran cantidad de herramientas que nos permitan atraer a los estudiantes a las instituciones educativas y sobre todo que permanezcan allí hasta culminar con un proceso educativo que los lleve a tener proyectos de vida exitosos.

No será sencillo transformar estudiantes pasivos y receptores a estudiantes intérpretes y creadores, pero la tecnología actual a través de material como multimedia, videos, DVD, CD-ROM, y juegos electrónicos didácticos, pueden convertirse en verdaderos aliados de la enseñanza. Ese debe ser el reto de la educación de hoy y del futuro, una educación incluyente e igualitaria para nuestras comunidades, unas escuelas que respondan a los retos de los nuevos tiempos con maestros que enseñen a vivir la nueva vida. En estos términos los escribe Cajiao (2005, p 193.)

“Es necesario reinventar la escuela en un mundo recubierto por una densa red de comunicaciones, inestable en sus fronteras, reactivo a la homogeneidad, flexible y cambiante en sus maneras de producir conocimiento y riqueza...esa nueva escuela tiene que recuperar su capacidad de guía y de esperanza...”

Una propuesta de matemáticas desarrollada en la modalidad agropecuaria

En la búsqueda de interacciones didácticas a través de diseño de ambientes para el aprendizaje significativo de las matemáticas, se busca obtener el verdadero significado del conocimiento y su aplicación en contexto, aspecto que se ha



► *La pedagogía y la didáctica no pueden existir desligadas de los ámbitos educativos, sociales y culturales, pues en el estudiante las dos ciencias propenden por otorgar una confianza en las habilidades individuales y grupales, lo que deriva en la construcción del conocimiento al interior de la clase de manera auténtica*

ido logrando mediante la observación y la constante utilización de métodos y actividades matemáticas que permiten obtener un desarrollo a nivel intelectual, personal y social. De esta manera las matemáticas se convierten en una ciencia fundamental que guían el proceso y evolución de la sociedad de una manera segura, disminuyendo riesgos en las decisiones que el hombre toma a diario.

En el proyecto *Una Aplicación de las Matemáticas a la Modalidad Agropecuaria*² se utilizaron tres ramas fundamentales en las matemáticas: la geometría y aritmética, y la estadística. El fin fue dar a conocer cómo dichas asignaturas se integran para mostrar resultados factibles desde la academia y desde la práctica, aplicar los métodos matemáticos básicos en la solución de problemas en la modalidad agropecuaria y en la vida cotidiana. El logro propuesto fue dar a conocer a la comunidad estudiantil la utilización de las matemáticas en la modalidad agropecuaria, poner en práctica conceptos y ejercicios que nos proponen las matemáticas tanto en la modalidad como en nuestra vida cotidiana, identificar el rendimiento promedio o cantidad de carga de nuestras praderas, así conocer la capacidad que tienen para la crianza y engorde del ganado.

que es otra forma de calcular áreas de terrenos irregulares. Luego se tomaron muestras de alimentos (kikuyo- forraje) en diferentes sitios de los terrenos, cada muestra de un M2, teniendo el peso de cada muestra y mediante la utilización de cálculos aritméticos se obtiene la media aritmética de la capacidad de carga por M2. La utilización de diferentes técnicas de medida para hallar áreas, peso, porcentajes, conceptos estadísticos etc., conduce tanto al docente como al estudiante a crear ambientes propicios de aprendizaje y así asumir responsablemente las decisiones al interior del estudiante y al interior del grupo de trabajo.

Para el desarrollo de la segunda parte del proyecto se aplicó una encuesta, posteriormente se tabula la información obteniendo resultados estadísticos que permiten emitir juicios o dar sugerencias para la solución de los problemas que se presenten en la finca o en la vereda del municipio. La aplicación de las matemáticas en la modalidad agropecuaria se hace notoria e interesante cuando el estudiante parte de la práctica y a través de diversos procesos que requieren de observación, interpretación y análisis puede emitir conceptos y por tanto llegar a dar resultados con seguridad. La utilización de la estadística en el campo de las carreras técnicas se torna

2 *Ramírez Vanegas, Guillermo. (2006) Una Aplicación de las Matemáticas a la Modalidad Agropecuaria. Experiencias significativas para el desarrollo de competencias en el área de las matemáticas presentada en el marco del IV Foro Departamental de Educación de Boyacá. Proyecto Colegio Santa Rita de Casia del municipio de Beteitiva (Boyacá).*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

cada día más interesante debido a que el estudiante se traza una tarea, recoge datos para poderla desarrollar, los agrupa y los gráfica, con el único objetivo de entregar resultados acordes a los planeado.

Con estos proyectos se llega a la integración de las áreas, la parte técnica, las matemáticas, las ciencias naturales, las humanidades, la informática, y otras, que intervienen desde la implementación, la redacción del informe y la presentación del mismo. Lo que dejan ver una correlación de áreas de estudio en función intencionalidades, expectativas, operaciones, que dan sentido y significado a la construcción vital de ambientes de aprendizaje.

Reflexiones finales

Repensar la educación desde la pedagogía, la didáctica y los ambientes de aprendizaje es una necesidad sentida por diversos entes de la educación, no solo a nivel institucional, sino también a nivel nacional. Urge desde cada uno de estos aspectos observar y reflexionar el mundo y su complejidad para que desde las políticas educativas se invite al enriquecimiento personal e intelectual mediante la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y para el intercambio cultural. Pueden ser muchas las investigaciones en torno a los ejes de este artículo, pedagogía, didáctica y ambientes de aprendizaje, pero se desconocen los que relacionan las matemáticas con la realidad cultural del entorno, sus prácticas, sus necesidades y la incidencia de los aprendizajes en el desarrollo de su labor cotidiana. Es necesario que los profesores asociemos el quehacer en el aula con la diversidad cultural, de esta manera el estudiante concederá una verdadera importancia a los procesos de aprendizaje y la noción del conocimiento matemático.

La pedagogía y la didáctica no pueden existir desligadas de los ámbitos educativos, sociales y culturales, pues en el estudiante las dos ciencias propenden por otorgar una confianza en las habilidades individuales y grupales, lo que deriva en la construcción del conocimiento al interior de la clase de manera auténtica, pero sobre todo provechosa para el grupo de estudiantes. Esto se logra desarrollando confianza en las capacidades de los estudiantes, proporcionando herramientas que lo lleven a la aplicación del conocimiento en su contexto para consolidar los mismos en su formación.

◦ Bibliografía

Alsina, Angel y Planas Nuria. *Matemática Inclusiva: Propuesta para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea.

Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Palacios.

Bonal, Xavier. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Cajiao R, Francisco. (2005) *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Camilloni, Alicia. (2008). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Calderón, Dora Inés y León Corredor, Olga Lucía. (2001) *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas*. Bogotá: Colciencias.

Colom, Antonio; Bernabeu, Josep; Domínguez, Emilio; Sarramona, Jaume (2008). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

D'Amore, Bruno; Font, Vicenc y Godino, Juan (2007). *La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas*. *Paradigma* 23 (2) 49-77.

Díaz Barriga, Ángel. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Eisner, Elliot W. (1990). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.

Molina A. Adela, Martínez R. Carmen, Mosquera, Oscar y Mojica, Lyda. (2009). *Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias*. En *Revista Colombiana de Educación* No. 56.

Lucio, Ricardo (1989). *Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. En *revista de la Universidad de la Salle* No. 17.

Porlan, Rafael (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

Pozo M, Juan. Y Gómez C, Miguel. (2000). *Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Ramírez V., Guillermo. (2006). *Una Aplicación de las Matemáticas a la Modalidad Agropecuaria. Experiencias significativas para el desarrollo de competencias en el área de las matemáticas presentada en el marco del IV Foro Departamental de Educación de Boyacá*.

Tamayo A. Oscar. (2009). *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.

Educación en Chile: una reforma circular o una breve historia de nuestras reformas recientes

Jorge Inzunza H.¹

En este artículo, publicado en Revista Docencia n° 42, (Dic. 2010), editada por el Colegio de Profesores de Chile, se analizan las políticas educativas chilenas desde 1980 hasta las propuestas de ley de 2010 y que fueron aprobadas en el presente año. Se exploran los ejes fundamentales que orientan la actual reforma (revolución o evolución) educativa, intentándose demostrar que ésta, en términos generales, sigue los principios instalados desde la Dictadura Militar².



Estoy lejos de comprender las matemáticas, pero intentaré generar aquí una especie de metáfora geométrica a partir de las sensaciones que genera escuchar y leer los anuncios relativos a una nueva "reforma educacional" en Chile. Vamos a hacer un ejercicio de imaginación. Los invito entonces a pensar en una figura: un círculo de color rojo, el cual estará dibujado en el piso de una gran habitación blanca.

Comenzaremos a caminar por la periferia de este círculo a partir de un punto X, que casualmente tiene un estante con varios archivadores. Elegimos uno que tiene garabateado: "Año 1981". Una hoja de cuaderno amarillenta, perforada, con el sello del Ministerio del Interior, contiene un punteo en un pequeño cuadro hecho a mano que dice: "Sindicato Único de Trabajadores de la Educación desaparecido; creación y cooperación del Colegio de Profesores; universidades estatales divididas; Constitución Política protege la libertad de empresa en educación; comienzo del traspaso del 78% de la educación fiscal a los municipios; diseño e instalación del sistema de vouchers (gran aporte de los que regresan de Chicago)".

Avanzamos como Dorothy a través de un camino amarillo y encontramos una repisa con una fotografía. En ella unos profesores son detenidos por carabineros... se alcanza a leer un cartel que dice "No a la municipalización", mientras atrás de ellos se observa una *cuca*³ negra y blanca. Damos vuelta la fotografía y está inscrito "1986". Ese año, ya el 52% de la matrícula escolar se encontraba traspasada a los municipios, quedando muy pocas escuelas resistiendo al proceso promovido por la dictadura; los profesores estaban siendo despedidos en masa y los que podían continuar vivían bajas sustantivas de salarios, ya que eran ahora los municipios quienes regulaban los contratos a su antojo. Junto con esto, todos los trabajadores eran empujados a afiliarse a las AFP⁴, un prometedor negocio.

Desanimados continuamos nuestra andanza por este círculo, que ya parece una especie de ingrata línea de tiempo de nuestro devenir educacional desde aquella "gran reforma" de la dictadura. De pronto, tropezamos con una maqueta de una escuelita con un pequeño letrero que indica "1989". Es una escuelita pública, porque dice: "F-28". Levantamos el techo y observamos el calamitoso estado de todo. Faltan ventanitas y no hay nada que indique que en los inviernos tuviesen calefacción o en verano aire acondicionado. Pizarras, tizas, mobiliario estropeado. Éste era el resultado de las políticas de "economía de recursos" y "autogestión" del gobierno de Pinochet. Así, en 1990 el 58% de la matrícula estaba en escuelas municipales, y el floreciente mercado de la educación particular subvencionada alcanzaba al 32%.

Caminamos. Imposible no recordar "La alegría ya viene"⁵ y las promesas de cambio. Había que deshacer muchas cosas, la dictadura había sido muy eficiente en crear condiciones ideales para los lucros privados nacionales y extranjeros, incluyendo el despojo del cobre, y de todos los servicios sociales... así, lo que Chile había logrado avanzar en 100 años para asegurar derechos sociales, se perdió en los 17 de gobierno dictatorial. Quedaba sólo la esperanza de una

71

1 Psicólogo Educacional del Programa EPE, FACS Universidad de Chile. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil). Correo electrónico: jinzunzah@gmail.com.
 2 La revista Educación y Cultura agradece al Colegio de Profesores de Chile la autorización para publicar este artículo. Tomado de <http://versus21.blogspot.com/2011/01/una-reforma-circular-o-una-breve.html>. Consultado Abril 7 de 2011. 8 pm.
 3 Nombre popular con que se conoce a un tipo de camioneta policial.
 4 Administradora de Fondos de Pensiones.
 5 Canción que se convirtió en himno de la campaña del "NO", para el plebiscito realizado en 1988 para decidir si Augusto Pinochet seguiría o no en el poder.

• INTERNACIONAL •

reparación de fondo. Casi sin darnos cuenta aparece encima de una mesa color caoba un legajo de papeles. En la primera hoja, con letras grandes, decía: "Comisión Nacional de Modernización de la Educación", con un clip se sostenía una pequeña fotografía que destacaba a los hombres ilustres que firman el informe: José Joaquín Brunner (presidente de la Comisión y socio de Fundación Chile), Edgardo Boeninger, Enrique Correa, Cristián Larroulet, Fernando Leniz, Manuel Valdés y Gonzalo Vial. Revisamos las páginas. Ninguna crítica a la estructura y dinámica del sistema educativo que había instalado Pinochet. Curioso y triste. Sin duda éste fue el momento en que se concretó el acuerdo político entre el gobierno de la Concertación y la derecha para no transformar nada, y sólo "Reformar". Tal vez por esto muchos chilenos y chilenas hablan de Traición (con mayúscula).

Más allá, seguimos dando la vuelta por nuestro camino a través del círculo rojo, y vemos el cuadro oficial de Ricardo Lagos como Presidente. ¿Por qué no esperanzarse un poco, si Lagos fue ministro de Educación y mal que mal logró negociar el Estatuto Docente? Bajo el cuadro, una placa de bronce apuntaba: "El 54% de los alumnos(as) este año 2000 estudian en escuelas públicas, el 36% lo hace en escuelas privadas subvencionadas. Tenemos andando la reforma curricular, la Jornada Escolar Completa, aumentos salariales para los docentes... pero los puntajes del SIMCE⁶ no suben". Mariana Aylwin, la entonces ministra de Educación y ahora flamante sostenedora de escuelas privadas subvencionadas, toma el timón y durante cuatro años (2000-2003) prosigue el diseño predeterminado por el consenso político (que claramente dejó fuera a todos los actores educativos). Extraño. Seguimos nuestra corta travesía, y nos encontramos con un peluche sostenido por los estudiantes secundarios, es un gran pingüino con varias pancartas que dicen: "Fin al lucro en educación", "Fin a la municipalización", "Abajo la LOCE"⁷. El apoyo masivo de la ciudadanía, los políticos de todos los sectores prometiendo esta vez que, luego de 16 años, sí habrían cambios profundos, en el sentido de las demandas. La presidenta Michelle Bachelet recibió el gobierno con un 48% de la matrícula escolar en escuelas municipales, mientras el sector particular subvencionado había subido a un expresivo 43%. Y nada cambió. Ni siquiera una sentida y básica disposición constitucional que protegía el derecho a la educación pudo ser aprobada por el Congreso Nacional. Y se hizo más de lo mismo, políticas orientadas a mejorar la "gestión" de las escuelas, mecanismos de control perfeccionados como el SACGE⁸ o el SIMCE –y por si acaso se bajó la imputabilidad penal de los jóvenes a 16 años–. Chile (la negociación política) no quiere saber nada de revoluciones.

¿La revolución en marcha...?

Ya hemos dado casi una vuelta completa en este círculo. Alcanzamos a ver un pequeño objeto rectangular sobre una fotografía de la cápsula Fénix II⁹. Es una calculadora científica, deshacemos los cálculos y leemos: + 480 horas de lenguaje + 320 horas de matemáticas- 1 hora semanal de Ciencias Sociales - 1 hora de Educación Tecnológica Posiblemente el resultado no sea una "Educación Integral". Recordemos que la Concertación ya transversalizó la Educación Cívica y la Educación sexual y ha hecho desaparecer prácticamente Filosofía, Artes y Música, como también la enseñanza de Francés y Alemán... mientras también se debilita la asignatura de Historia de Chile. Todas estas reducciones son graves, en tanto, coinciden en ser disciplinas que desarrollan el pensamiento y la crítica. Hoy nuestras niñas, niños y jóvenes asisten más a escuelas particulares subvencionadas que a las públicas municipales. Si bien, estas dos modalidades concentran el 92% de la matrícula escolar chilena, los mejores cupos de las universidades son utilizados por el 8% que asiste a escuelas privadas. Luego, casi el 50% de quienes reciben becas estatales de estudio de postgrado en el extranjero provienen justamente de este 8%. Como diría Shakespeare: "algo huele mal en Dinamarca" (o para nuestro caso... en Chile).

Cabe detenerse aquí, sentarnos en una silla y analizar. Para nuestras autoridades actuales, la nueva política educacional ha sido definida como "revolución", "evolución" y "reforma". Tres palabras que un historiador, un lingüista o cualquier cientista social, no confundiría ni aplicaría juntas para definir algo. Para asegurarnos, recurrimos al diccionario de la Real Academia Española (RAE). Allí se afirma que una revolución es un: "Cambio violento en las instituciones políticas, económicas o sociales de una nación", como para este caso no hay violencia en los cambios ni tampoco éstos son institucionales, este concepto queda descartado. Al parecer el mismo ministro Lavín se dio cuenta de esta incongruencia, ya que mientras el 28 de noviembre defendía la idea de "revolución", al día siguiente apareció matizando, señalando que era más bien una "evolución", lo cual retomando otra vez a nuestra RAE, es definido como: el "Desarrollo de las cosas o de los organismos, por medio del cual pasan gradualmente de un estado a otro", en este sentido no hay nada nuevo como propuesta, sino la continuidad del desarrollo normal de lo que ya está en marcha.

Pero ante todo, el término más utilizado por el discurso oficial es el de "reforma", el cual se define en el diccionario antes citado como "Aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo". Mirando las medidas propuestas

6 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, existente desde 1988.

7 LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza vigente entre 1990 y 2009.

8 SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Gestión Escolar vigente entre 2003 y 2006.

9 La cápsula Fénix II fue aquella introducida en la mina San José (Región de Atacama) para rescatar a los 33 mineros atrapados en 2010.

por el gobierno en el corto plazo, podría decirse que hay algún tipo de mejora, sin embargo si nos remitimos a las políticas iniciadas en los 80, el concepto de simple evolución aparece como más coherente. De todas formas el reformismo tampoco es muy auspicioso como opción, como diría István Mészáros (2007) las reformas admiten sólo algunos ajustes menores para corregir algún detalle defectuoso del orden establecido, manteniendo intactas las determinaciones fundamentales de la sociedad como un todo en conformidad con un determinado sistema de reproducción. Es decir, las reformas actúan siempre en la superficie de las cuestiones sociales.

Incluyendo los matices lingüísticos, no menores, nos parece importante posicionarse respecto a las medidas propuestas. Éstas son:

- a) Política de incentivos al estudio de Pedagogía: mayores incentivos a los buenos puntajes en la PSU¹⁰ para estudiar pedagogía; bonos para los nuevos profesores según los resultados en una nueva prueba estandarizada¹¹.
- b) Redefinición de los roles de los directores de escuela: selección de éstos a través de procedimientos ligados a la Alta Dirección Pública; pueden ser elegidos profesionales no profesores/as; mayores incentivos económicos asociados a convenios de desempeño y rendición de cuentas; mayores atribuciones para los directores de escuela para organizar sus plantas docentes (elegir a los docentes directivos y despedir a los docentes correspondientes al 5% peor evaluado).
- c) Redefinición de los roles de los jefes de los DAEM¹²: selección de éstos a través de procedimientos ligados a la Alta Dirección Pública; mayores incentivos económicos asociados a convenios de desempeño y rendición de cuentas.
- d) Pérdida del carácter formativo de la Evaluación Docente y descentralización: se pierde con estas medidas el carácter formativo que tenía la evaluación nacional, al poder despedir a los docentes con resultados insatisfactorio y/o básico, sin mediar instancia alguna de perfeccionamiento, sometiendo además a los docentes al arbitrio evaluativo de las entidades municipales, las cuales, en autonomía, junto a los/as directores de escuelas pueden despedir a los que presentan los peores resultados en sus mediciones locales.
- e) Concentración y empobrecimiento curricular: como objetivo pedagógico se estipula el aumento de horas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés, en detrimento de Cien-

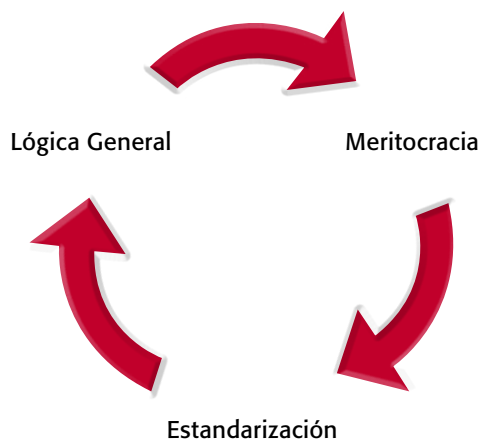
cias Sociales y Tecnología. Al mismo tiempo, se profundiza en la estandarización de aprendizajes, a través del aumento del número y frecuencia del SIMCE (incorporando educación física, inglés y tecnología).

- f) Promoción de establecimientos de excelencia: creación de 60 liceos públicos selectivos.
- g) Aumento de recursos: más financiamiento (o inversión) para los municipios (20 mil millones de pesos), entrega de bonos de incentivo para la jubilación de profesores y para aquellos que perciben bajas jubilaciones, y aumento de la subvención escolar preferencial.

Mejor nos traemos un café para seguir meditando aquí, junto a la calculadora científica. Con seguridad estas medidas entusiasman a aquellos sectores vinculados a las Ingenierías y la Economía que han propuesto, desde el gobierno anterior, políticas focalizadas en el "líder" –o gerente– que según ellos es la pieza clave de cualquier cambio. Sin embargo, no existe tal algarabía en el ámbito de los profesores. Proféticamente el ministro de Educación señala que "es probable que la implementación de este tipo de reformas, necesaria para mejorar sustancialmente la educación, reciba una fuerte oposición por parte de los grupos perjudicados: los profesores de bajo rendimiento". ¿Será acaso que son sólo estos profesores quienes se oponen a estas nuevas políticas?

Tres ejes de análisis

Pedimos una pizarra de las antiguas, negras con tiza, y bajo un gran título que dice: "Modelo de la nueva Reforma Educativa de Chile 2010", dibujamos la siguiente figura:



10 PSU Prueba de Selección Universitaria.

11 El proyecto de ley de creación del Examen de excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial (Mensaje no. 370-358), ya ha sido enviado al Congreso Nacional el 27 de octubre de 2010.

12 DAEM: Departamento de Administración de la Educación Municipal.

• INTERNACIONAL •

Estos tres elementos nos permiten comprender sintéticamente el esfuerzo ministerial. Creo que como nunca sirve de mucho leer las “intenciones” y el “diagnóstico” del Mensaje n° 517-358 que introduce el nuevo “Proyecto de ley de calidad y equidad de la educación” del 22 de noviembre de 2010. Ya vamos por el segundo café y revisamos. Para lograr una educación libre y equitativa deberíamos tener un sistema –dice el texto– que reconozca los méritos, las aptitudes y el esfuerzo, los cuales constituyen el motor del desarrollo y movilidad social. Bajo esta premisa, se entiende que el mérito constituye la base de organización y comprensión de la realidad escolar, ante lo cual las desigualdades o inequidades se corrigen simplemente introduciendo más recursos económicos en los municipios, evitando realizar un análisis profundo de las causas de dichas desigualdades. En este sentido, el diagnóstico reconoce sólo un problema elemental: las rigideces del sistema municipal; y una sola causa: el Estatuto Docente. Es tal vez esta simplificación de la realidad la que entusiasma a tanto desprevencido. Aquí parece que a la sociología de la educación y sus hallazgos los hicieron desaparecer de un plumazo.

Vamos a intervenir nuestra imaginación y abriremos un par de ventanas, para que entre aire y luz natural en nuestra habitación de reflexión. De vuelta a nuestra silla seguimos revisando nuestra argumentación. Si las desigualdades no son analizadas, el concepto de mérito se levanta como una especie de valor neutral sin historia y sin contexto. Ya el SIMCE, la Prueba de Aptitud Académica y la Prueba de Selección Universitaria nos han demostrado suficientemente que existe una alta correlación en nuestro país entre nivel socioeconómico y resultados académicos. Tenemos evidencia, además, que los pobres no son genéticamente inferiores en términos intelectuales, por lo que el asunto queda circunscrito a un análisis de nuestra sociedad.

En un texto publicado el año pasado en Francia, titulado: “El elitismo republicano” de Christian Baudelot, se señala que el sistema educativo francés ha creado y reproducido históricamente una elite pequeña, siendo completamente contradictorio con el concepto de República, el cual debía y debe inspirarse en la igualdad y el mérito. Según este sociólogo esta contradicción es una de las razones para los magros resultados de Francia en las pruebas PISA¹³, ya que se ha confundido “excelencia” con “elitismo”, desaprovechando el enorme potencial de generar un sistema educativo de masas de excelencia.

Para Chile no resulta extraña ni ajena esta conclusión. Las elites nacionales se han logrado reproducir eficientemente como grupo de poder dominante, asegurando para ellas las

mejores oportunidades educacionales con el aval del mismo Estado. El mérito como esfuerzo individual es un discurso mítico fundacional de nuestro sistema educativo, pero poco realista respecto a nuestras condiciones. Como bien decía el ministro Lavín en una carta a La Tercera (28/11/2010): “En las familias de altos ingresos, nueve de cada 10 niños ingresan a la universidad. En las familias de escasos recursos, menos de dos logran esa meta. En el SIMCE de matemática, sólo 3% de los estudiantes de cuarto básico del grupo socioeconómico bajo alcanza el nivel esperado para su curso; en cambio, en el estrato alto esa proporción asciende a 49%”, cuestión que difícilmente se explica por un simple Estatuto Docente. La propuesta de instalar 60 liceos de excelencia no resulta especialmente chocante para una sociedad que se ha acostumbrado tristemente a competir aplastando al vecino, donde rige el “sálvese quien pueda” –aquí la idea evolucionista de la selección “natural” florece–. La movilidad social parece ser un animal en extinción. El énfasis en el rol de los directores y administradores de los sostenedores nos introduce en el segundo eje orientador de esta reforma: el gerencialismo.

Este concepto, prestado del lenguaje empresarial, se desarrolló con fuerza en el área educativa desde Sergio Bitar como ministro de Educación (2003-2005) y no se ha detenido hasta hoy. Nuestras escuelas públicas municipales se han acostumbrado a frases como: “gestión por evidencias”, “obtención de metas”, “mejoramiento continuo”, “áreas de gestión”, “accountability o rendición de cuentas”, “formación de competencias”, etc. Este modelo apunta a centrar el cambio educativo en el rol impulsor del director de escuela, quien debe desarrollar al máximo su liderazgo, pudiendo desde esta ley elegir a sus equipos directivos y eliminar a los profesores de “mala calidad”. Podríamos descansar un momento. Observamos el sorprendente parecido de las fotografías de prensa de la Presidenta Bachelet y los presidentes de partido con las manos levantadas de fines de 2007, celebrando el acuerdo político para la Ley General de Educación (LGE), y esta del Presidente Piñera anunciando la reforma en 2010. Es la sonrisa de las elites tal vez.

Siguiendo con nuestra argumentación. El modelo de gestión empresarial a la chilena supone una organización jerárquica, es por esto que todos los proyectos de ley desde la LGE hasta hoy descansan en el rol de control que deben ejercer los sostenedores y, secundariamente, los directores de escuela. Los que están en la “línea de montaje” son los profesores y profesoras, los alumnos y alumnas. Muy de lejos, observando a través de una ventana polvorienta, los padres, madres y apoderados se quedan fuera de la escuela, amparados en el mediático discurso de que ellos pueden “elegir” el colegio

de sus hijos e hijas. Tenemos aquí un modelo conductista de segunda generación para comprender la realidad, donde la introducción de mayores incentivos y mejores líderes producirá mejores resultados. ¿Qué tanto se distancia esta visión de la escuela de una organización patronal del siglo XIX? Complicada pregunta. Hay que agregar que directores y directoras con plenitud de poderes los tuvimos durante la dictadura, y el resultado que obtuvimos aún lo sentimos en los adoloridos cuerpos docentes de las escuelas municipales.

Esta concepción empresarial de la escuela omite tres componentes fundamentales: la escuela es también una organización política (hay en ella saludables choques de poder); la escuela constituye un espacio macrocultural (responde a inercias preexistentes que deben conocerse); y en la escuela trabajan profesionales de la educación, que pueden y deberían conformar un cuerpo integral de aprendizaje colectivo. Si aceptamos estas tres premisas, el rol de los directores es político, cultural y profesional, y por lo tanto podrían ser elegidos democráticamente en las comunidades escolares. Al menos sería interesante instalar esta discusión¹⁴.

El tercer eje lo constituye la estandarización. Quizás este es uno de los elementos más contradictorios de las medidas propuestas. Se reconoce la autonomía e individualidad de los procesos de las escuelas, sin embargo la tendencia a estandarizar los proyectos escolares se revela como un nuevo "centralismo". Ya la movilización de los estudiantes secundarios de 2006 nos mostró el sufrimiento asociado a la reducción de la oferta curricular, y la lucha descarnada por la competencia por puntos en el SIMCE para que las escuelas pobres puedan alcanzar algún "incentivo económico" del sistema y así poder financiar un "tallerito extra". La propuesta de control es multiplicar las pruebas estandarizadas y aumentar su frecuencia. Siguiendo los escritos de Michel Foucault, lo que se está haciendo es erigir en el centro del proceso educativo una gran torre de pruebas estandarizadas, desde la cual se observa o mide el "desempeño docente".

Claramente estas medidas deben ser entendidas como una desprofesionalización pedagógica, y si las escuelas de Pedagogía han comprendido bien el mensaje, hay que educar para pasar estos exámenes. El tiempo para el arte, la filosofía, la historia, las manualidades, la música, las lenguas originarias y extranjeras (a excepción del inglés) se esfumó.

Epílogo

Hemos llegado al punto de partida de este círculo. De nuevo está a la vista, al lado nuestro vemos aquel estante con el archivo del año 1981. Han cambiado muchas cosas.

Ya no estamos en dictadura, aunque sus secuelas se perciben fácilmente en todas nuestras instituciones políticas, sociales, culturales, educativas y económicas. Sin embargo, nuestro sistema educacional no ha cambiado mayormente, sigue siendo excluyente, elitista, ineficiente y generador de fracasos. Esta es la filosofía del mérito individual que ha premiado al 20% que tiene más recursos. Del restante 80% sólo queda lugar para las excepciones a la regla, aquellos que ahora irán a los 60 liceos de excelencia, y que podrán aspirar a una movilidad social. Esta es la realidad que aceptamos como natural.

Entonces, ¿qué tenemos ante nuestros ojos: una reforma, una revolución o una evolución? A nuestro juicio las medidas propuestas podrían ser entendidas como reforma... de tipo circular, y es por eso que la metáfora geométrica fue este círculo que nos ha acogido en estas páginas. La actual reforma, como todas aquellas negociadas políticamente (y no pedagógica ni socialmente) durante los gobiernos de la Concertación, no se separa ni un centímetro del modelo educativo de la dictadura. Esto es lo triste del asunto. Hemos aprendido tantas cosas sobre los derechos humanos, hemos logrado establecer tantos consensos y verdades, sin embargo, aún el sistema educativo heredado no es juzgado, y permanece impune.

Bibliografía

- Baudelot, C. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Condé-sur-Noireau: Editions du Seuil.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.
- Inzunza H., J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: Programa EPE-OPECH. Disponible en <http://versus21.blogspot.com/>
- Libertad y Desarrollo. *Temas públicos* n° 993, Reformas en educación: Los niños no pueden esperar. 26 de noviembre de 2010.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI*. São Paulo: Editorial Boitempo.
- Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial (Mensaje n° 370-358), del 27 de octubre de 2010.
- Proyecto de Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Mensaje n° 517-358), del 22 de noviembre de 2010.

14 Para profundizar sobre experiencias internacionales en elección de directores de escuela, puede revisarse el artículo: "Elección de directores escolares en Brasil. Un instrumento democrático" de Vitor Henrique Paro, *Revista Docencia* n°39, año 2009.

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

La Voz del maestro

El Consejo Editorial de la revista Educación y Cultura extiende una invitación especial a los docentes, maestros y maestras de todo el país, a los directivos docentes, investigadores y funcionarios de todos los niveles educativos, para que envíen sus colaboraciones para ser tenidas en cuenta y publicadas en la revista. Los escritos pueden ser ensayos, resultados de investigaciones o de innovaciones educativas, experiencias de aula, reportajes o entrevistas que a juicio de los autores sobresalgan por las temáticas de interés para los lectores de *Educación y Cultura*.

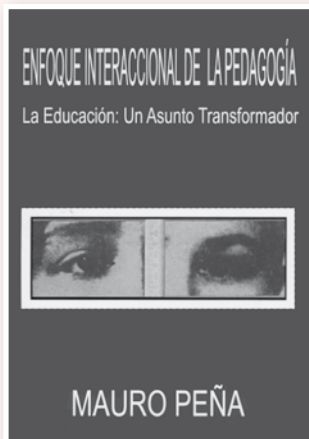
Textos: Se aceptan artículos en versión impresa y en Word, en impreso y en archivo magnético, con seis (6) a ocho (8) cuartillas, letra Times News Roman 12, con un tamaño aproximado 5.347 caracteres con espacios.

Enviar su colaboración a:

Correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co; María Eugenia Romero, editora de la revista, mereditora@gmail.com- www.fecode.edu.co

Enfoque interaccional de la pedagogía

La Educación: Un Asunto Transformador



Mauro Peña , octubre de 2010.

Correo electrónico: mauroantoniop@gmail.com

“Esta obra da cuenta de una reflexión y una postura crítica frente a la educación tradicional y a su realidad. Propone una mirada interaccional desde varias líneas de la pedagogía, que le permite al autor, argumentar sobre la relevancia de los procesos interaccionales para el cambio educativo. De igual forma, plantea la necesidad de pensar desde lo social; lo curricular, lo metodológico y lo pedagógico. Expone puntos de vista subjetivos y objetivos, integrando la crítica y la reflexión con las posiciones desde autores pertinentes en el tema. El autor asume una concepción de la educación a nivel social y cultural: una educación diversa, incluyente, consensuada, interactiva, tolerante y significativa”.

76

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

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

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

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

www.serviciospostalesnacionales.com



Revista EDUCACIÓN Y CULTURA

INVITAN AL CONVERSATORIO

**“El futuro de la educación:
¿quién tiene la razón?”**

Análisis y debate sobre el rumbo de la educación en Colombia a partir de las propuestas de políticas educativas que adelanta el actual gobierno.



PONENTES:

MARIA FERNANDA CAMPO
Ministra de Educación

JUAN CARLOS OROZCO
Rector de la Universidad
Pedagógica Nacional

ALFREDO SARMIENTO
Investigador en educación
y desarrollo humano

SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de FECODE

LUGAR:

**Corferias,
salón León de Greiff
Jueves 12 de Mayo de 2011,
3:00 p.m.**



**24ª FERIA
INTERNACIONAL
DEL LIBRO
DE BOGOTÁ**

77



**24ª FERIA
INTERNACIONAL
DEL LIBRO
DE BOGOTÁ**

Del 4 al 16 de mayo 2011

Revista EDUCACIÓN Y CULTURA

Pabellón 6 • Stand 313 • Piso 2



País Invitado Ecuador

**ecuador
ama la vida**

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Obsequio y Adquisición de las Colecciones de la Revista Educación y Cultura



78

La Revista *Educación y Cultura* es una publicación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, que desde el año 1984 viene divulgando aspectos importantes relacionados con la política pública en educación, investigaciones e innovaciones educativas, temas de actualidad y de gran interés para los educadores, docentes e investigadores en educación. Además, la revista es baluarte de las conquistas para el reconocimiento de la labor de los maestros colombianos y representa un faro de creatividad y de discusión del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, ampliamente reconocido en el exterior. Con cuatro números al año, la revista llegó a sus 25 años de existencia en el año 2009, y, en el año 2011, publica su edición número 90.

Para recibir una colección de obsequio:

La dirección de la revista y su Consejo Editorial, *ofrecen, en calidad de donación* una colección completa de los cincuenta números disponibles de la revista *Educación y Cultura* a la entidad educativa, organización no gubernamental o instituto de investigación que esté interesado. Aquellas instituciones que deseen recibir la donación, dirigirse a la oficina de la revista enviando una carta con dicha solicitud.

La colección será enviada a la dirección que se nos indique. El transporte de la caja corre por cuenta de la entidad que reciba la colección y se cancela contra entrega en la dirección y ciudad que se nos indiquen.

Al dirigir su comunicación por favor no olvidar anotar:

Nombre del representante legal o director de la institución, Dirección, Teléfono y Fax, Teléfono celular, correo electrónico, Nombre de la persona a quien debe enviarse la caja, Ciudad.

Para adquirir una colección completa:

Una colección completa de los cincuenta números disponibles tiene un costo de \$155.000.00 (Ciento cincuenta y cinco mil pesos) sin incluir el envío.

Por favor comunicarse con:

Revista **Educación y Cultura**. Carrera 13 A no. 34-36/54. Fax 232 7418. PBX 3381711 Ext. 125.
 Línea gratuita nacional: 01-8000-12-11118. Teléfono celular: 315 529 9515.
 Correo electrónico: yeimyp332@hotmail.co; revedcul@fecode.edu.co. Bogotá, D.C. www.fecode.edu.co.

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

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

ANTIOQUIA

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

ARAUCA

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

ATLÁNTICO

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

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

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

BOYACÁ

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

TUNJA

Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

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

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

CASANARE

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

CAQUETA

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

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

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

CÉSAR

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

CHOCÓ

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

CÓRDOBA

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

Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

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

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

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

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

GUAJIRA

FONSECA

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

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

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

HUILA

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

MAGDALENA

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

META

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

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

NORTE DE SANTANDER

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

PUTUMAYO

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

QUINDIO

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

RISARALDA

PEREIRA
Librería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688
SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

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

SANTANDER

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

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

SUCRE

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

TOLIMA

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

VALLE

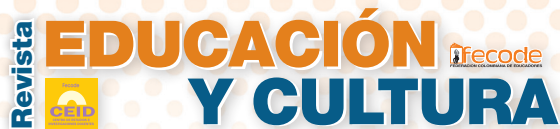
CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

VAUPES

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



Línea Gratuita 01-8000-12-2228



INVITAN AL CONVERSATORIO

“El futuro de la educación: ¿quién tiene la razón?”

Análisis y debate sobre el rumbo de la educación en Colombia a partir de las propuestas de políticas educativas que adelanta el actual gobierno.

PONENTES:

MARIA FERNANDA CAMPO
Ministra de Educación

JUAN CARLOS OROZCO
Rector de la Universidad
Pedagógica Nacional

ALFREDO SARMIENTO
Investigador en educación
y desarrollo humano

SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de FECODE

LUGAR:



24^a FERIA
INTERNACIONAL
DEL LIBRO
DE BOGOTÁ

Corferias, salón León de Greiff
Jueves 12 de Mayo de 2011, 3:00 p.m.

