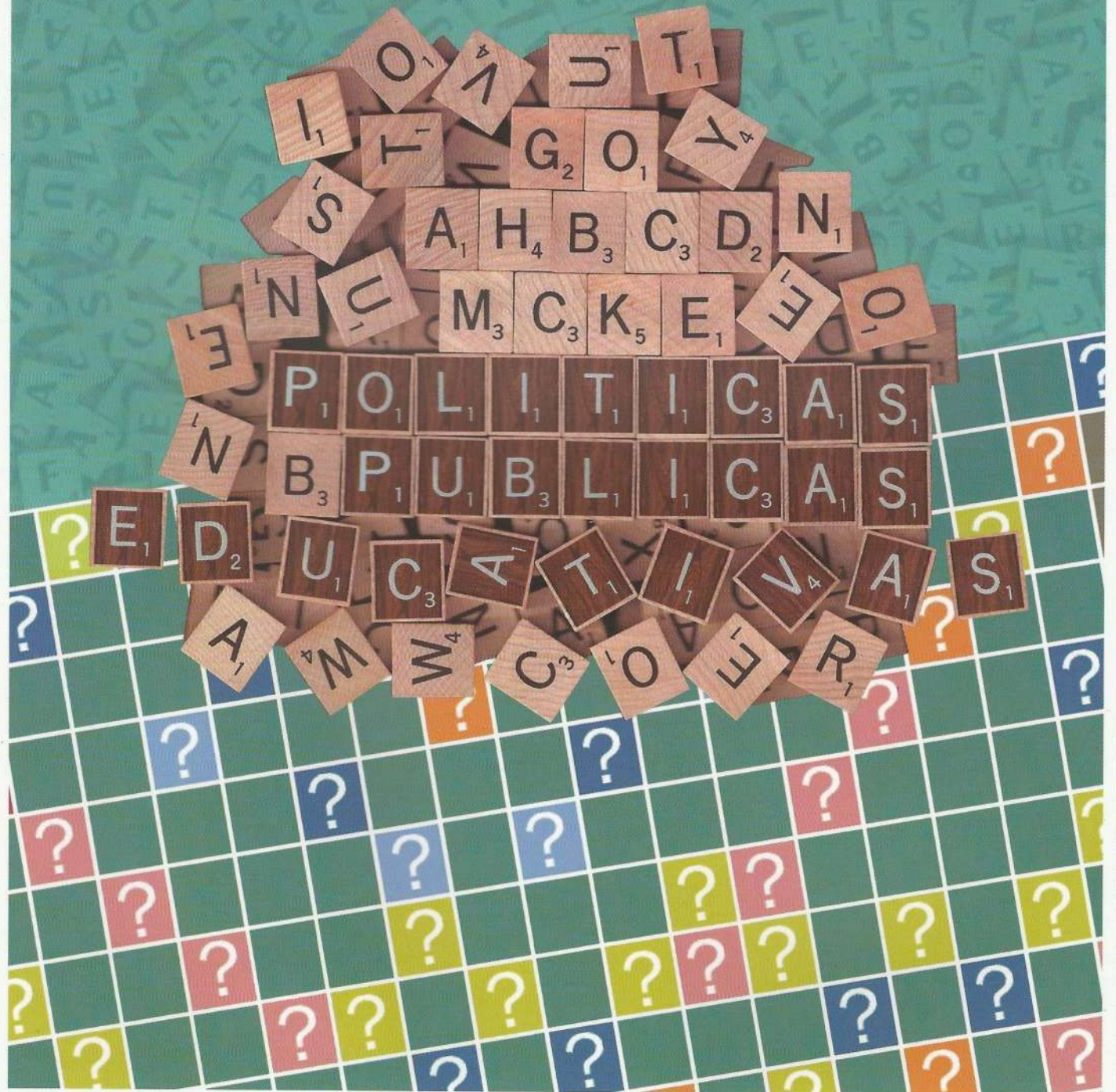


EDUCACIÓN Y CULTURA



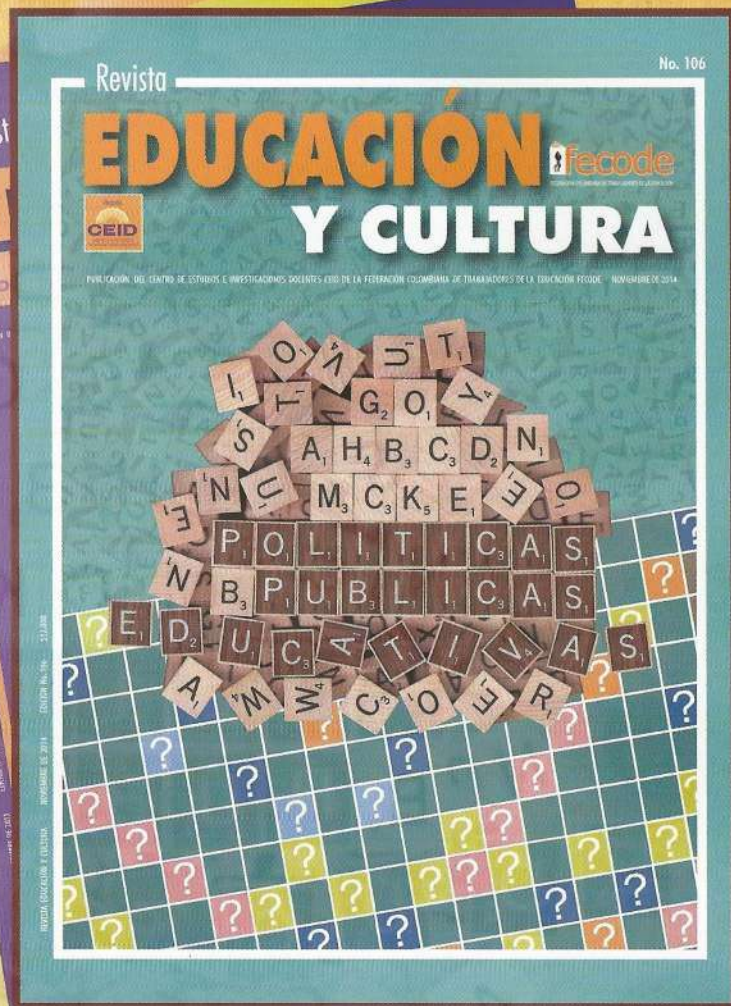
PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE NOVIEMBRE DE 2014



COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



50
revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo **\$150.000**

Precio especial para suscriptores activos \$120.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

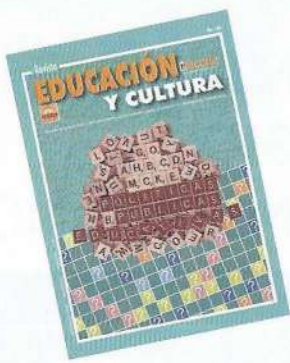
**MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO
LATINOAMERICANO**

AMÉRICA LATINA
UNIDA
EDUCANDO Y
LUCHANDO

PARA LA LIBERTAD,
LA JUSTICIA SOCIAL,
Y LA SOBERANIA



Internacional de la Educación
AMÉRICA LATINA
www.ei-ie-al.org



Revista Educación y Cultura
 Noviembre - Diciembre de 2014 No. 106

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
 Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
 Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura
 Distribución y suscripciones
 Calle 35 no. 14-55
 Teléfonos 2453925 Ext. 104
 Línea gratuita: 01-8000-12-2228
 Celular: 315 529 9515
 Telefax: 232 7418
 Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

Como publicación bimestral 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 la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo

	Presidente Luis Alberto Grubert Ibarra Director Revista Educación y Cultura		Secretario de Seguridad Social y Pensional Enrique Contreras Cadena		Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos Nelson Javier Alarcón Suárez
	Primer Vicepresidente Luis Eduardo Varela Rebellón		Secretario de Relaciones Internacionales Francisco Alfonso Torres Montealegre		Secretario de Organización y Educación Sindical Pedro Luis Arango Sánchez
	Segundo Vicepresidente Tarsicio Mora Godoy		Secretario de Prensa Jairo Arenas Acevedo Miembro Comité Editorial		Secretario de Cultura, Recreación y Deportes Luis Alfonso Chala Lugo
	Secretario General Rafael David Cuello Ramírez Miembro Comité Editorial		Secretario de Género, Inclusión e Igualdad Luis Alberto Mendoza Perinián		Tesorero Libardo Enrique Ballesteros Hernández
	Secretario de Asuntos Educativos Carlos Enrique Rivas Segura Miembro Comité Editorial		Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativas Over Dorado Cardona		Fiscal William Velandia Puerto

Comité Científico

	Larry Kuehn Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica		Silvio Sánchez Gamboa Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.
	Juan Arancibia Córdoba Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM		Armando Zambrano Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali
	Luis Huerta-Charles Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas – Estados Unidos		Marco Raúl Mejía Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.
	Libia Stella Niño Z. Dr. En Educación Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.		Julio César Carrión Castro Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá
	Diana María López Cardona Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica – CTERA-, Argentina.		

Comité Editorial

	Alfonso Tamayo Valencia Editor CEID		Fanny Milena Quiñones CEID		Luis Eduardo Rodríguez Caro Corrección de estilo
	John Ávila B. Director CEID		Luis Fernando Escobar CEID		Hernán Mauricio Suárez Acosta Diseño, diagramación e ilustraciones
	José Hidalgo Restrepo CEID		Vanessa Parra Rojas Secretaria Revista		
	Marcela Palomino CEID				

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** ¿Políticas Públicas? ¿O..., el endoso de las ilusiones de los más a las ambiciones de los menos?
Luís Fernando Escobar Cano
- 15** Políticas educativas: currículo y evaluación
María Pilar Vanegas Cortés
- 22** Elementos para la construcción de una política educativa pública
José Hidalgo Restrepo Bermeo y Carlos Enrique Rivas Segura
- 28 DEBATE**
- Hablan los Economistas
La Revista Educación y Cultura entrevista al Economista Daniel Munévar
- 30** ¿La excelencia docente como eje prioritario de políticas educativas?
La Revista Educación y Cultura entrevista al Ex-Ministro de Hacienda Guillermo Perry
- INTERNACIONAL**
- 32** Las pruebas estandarizadas en Chile: evidencias de un naufragio
Guillermo Scherping
- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO**
- 42** El Movimiento Pedagógico Latinoamericano y los desafíos emancipadores para el Siglo XXI
Pablo Imen
- REGIONES**
- 47** Impacto de las políticas públicas en el nivel de Educación Básica del sector oficial del Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla: 2008 a 2011
Joel Eliécer Toncel Mejía
- PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN**
- 51** Las políticas públicas de educación en la evaluación docente del Estatuto 1278 de 2002
Juan Carlos Jaime Fajardo y Ragnhild Guevara Patiño
- 58** Avanza la proletarización de los maestros
Oscar Andrés Sánchez Cotrino
- 62** Formación de subjetividades en organizaciones locales
Kevin Daniel Rozo Rondón y Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo
- 68** La autonomía y la evaluación de la calidad de la educación en el 1290, ¿verdad o norma enunciada?
Blanca Flor García
- PRENSA FECODE**
- 73** Programa Encuentro - Juegos Nacionales del Magisterio
Jairo Arenas
- CULTURA**
- 75** La ridícula idea de no volver a verte
Edgar Torres Cárdenas
- 78 QUÉ LEER**

4 CARTA DEL DIRECTOR

Las políticas públicas pueden ser objeto de especulaciones, como también, de un interés prioritario y central en la vida de las sociedades. Preferimos, desde la Federación, asumirlas en este último sentido y por ello, consideramos siempre válido preguntarnos por su construcción, si estas pueden ser o no el fruto una construcción más colectiva, participativa, que convoque a todos los concernidos o, si optamos como un designio fatal, por la admisión incuestionada de lo que ha sido costumbre, es decir, verlas como un asunto de los políticos de oficio, en quienes solemos depositar la representación de nuestros intereses.

Sin desconocer la función que los políticos de oficio están llamados a cumplir, los devenires del ejercicio de la representación indican que esta puede ser tanto mejor ejercida, en cuanto el ciudadano no decline en ella toda la responsabilidad que le cabe como sujeto político. Hace ya varias décadas que se busca una implicación más directa del ciudadano, como la fuente originaria del poder que respalda la actuación del representante y, en razón de ello, se han venido experimentando formas alternativas a las que han caracterizado por mucho tiempo la "democracia representativa" y que buscan establecer procedimientos más confiables para la cesión del poder de los representados, de modo que el representante no se lo apropie para sí, dejando de sentirse obligado a rendirle cuentas al elector. Los presupuestos participativos han sido un ejemplo de esa búsqueda que no podría desestimarse. Pero, se están gestando otras maneras para asegurar que la representación no escamotee la responsabilidad del representante con sus electores. Un ejemplo, son los procesos escalonados de representación que actualmente se ensayan en Bolivia.

El art. 1º de nuestra Constitución Política, definió que *Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general*. No obstante, todavía estamos lejos de alcanzar lo que hemos manifestado querer ser.

La Ley 152/94, Ley Orgánica del Plan de Desarrollo, que define sobre la participación de las entidades territoriales y de los diferentes sectores, determina para estos, una participación muy limitada. Ello significa, ni más ni menos, que seguimos sumidos en un régimen presidencialista y apenas representativo, no participativo como reza la Constitución.

Es preciso, entonces, dar el paso hacia una verdadera organización participativa de la sociedad. Si el Presidente encarna la voluntad mayoritaria de la Nación, no habría por qué temer una verdadera participación de la sociedad en la definición de los Planes de Desarrollo que deberían ser el resultado de procesos participativos originados en las entidades territoriales y en los diferentes sectores sociales. Estos procesos no podrían, de ninguna manera, orientarse hacia la concreción de intereses que impliquen negación de Derechos. Cuando ello empieza a darse, podríamos decir que estamos en el camino de la concreción de los principios y Derechos consagrados en la Carta Magna. Entonces, cobrará sentido pleno lo establecido en la Ley General de Educación, Cap. 3º, arts. 155 y ss., sobre las juntas y foros

educativos, porque lo en ellos actuado, dejará de ser simulacro de participación y pasará a tener efectos en la organización y realización del sistema educativo.

En ese sentido nos movemos, tanto las organizaciones sindicales del sector como ASPU, FECODE y sus sindicatos filiales, como aquellas organizaciones que como la MANE, han buscado interpretar, expresar y reivindicar los intereses de los educandos en todos los niveles del sistema educativo. Y, quisiéramos también contar en este grupo, a las organizaciones de padres de familia autónomamente constituidas y a todos actuando en defensa de la educación pública.

El Estado se legitima o deslegitima en cada una de sus actuaciones, pero, principalmente, por su comportamiento de conjunto frente a los Derechos de sus nacionales. Un Estado que se juega por la privatización de la educación o por poner esta en función de intereses ajenos a los propios de la nación cuyos destinos orienta, es un Estado que pierde el Derecho a reclamar el respaldo de sus ciudadanos, máxime, cuando esos intereses ajenos ponen en entredicho la misma soberanía de la nación. Es, por ejemplo, el riesgo que vislumbramos con las pretensiones de poner nuestra educación bajo la égida del interés privado, de empresas multinacionales que quieren dominar el campo educativo, no solo para obtener jugosas ganancias, sino para modelar una conciencia social subordinada a un orden supranacional impuesto por el neoliberalismo. Eso es lo que la OCDE representa y, de allí nuestro rechazo a su propuesta.

Así, nuestras apuestas se mantienen invariables: 7.5% del PIB para educación porque, de otro modo, no se garantizaría un mejoramiento duradero ni en lo que corresponde a la garantía de nuestros Derechos, ni en lo tocante al reconocimiento pleno del Derecho a la educación en condiciones óptimas para todos los niños y las niñas, desde su tercer año de vida hasta que hayan logrado concluir su formación profesional y puedan vincularse a la vida social en las condiciones de dignidad que la sociedad, en su conjunto, se haya permitido construir.

FECODE seguirá concentrando sus esfuerzos en la defensa de la educación pública, porque entendimos, desde hace ya 35 años, cuando se libró la lucha que daría como fruto el Decreto 2277/79, que en esa defensa se jugaba no solo la suerte del Magisterio, ni siquiera del Derecho a la educación de todos los colombianos, sino algo que por no haberse consolidado suficiente, aparece hoy en entredicho y que tiene que ver con el pleno ejercicio de nuestra soberanía nacional. Sostenemos, y con ello quisiéramos dejar abierto al debate nacional, que el interrumpido y obstruido proceso de nuestra constitución como Nación, será más difícil de superar poniendo los fines de la educación en una dinámica de mercado global, donde todo resulta canjeable y que escapa a nuestro control y, por ello, sirve más para diluir lo que con mucho sacrificio, dolor y muerte, hemos logrado conquistar.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

La política educativa por el camino equivocado

Con bombos y platillos el Gobierno del presidente Santos ha venido anunciando por todos los medios que acogerá el *Informe Compartir* como política de estado y la nueva Ministra de Educación Dra. Gina Parodi lo sigue sin reflexión: “Porque los maestros son los héroes de la educación en Colombia, por eso nuestra misión tiene que ser apoyarlos, estimularlos con incentivos monetarios o no monetarios, permitir que tengan más formación y atraer a los mejores bachilleres a esta profesión”. La prensa, la Revista Semana, la televisión, los empresarios entran al pacto y se afirma, sin más, que en el 2025 seremos el país más educado, copiando un eslogan de la Gobernación de Antioquia hace años, ni en eso demuestran originalidad.

La comunidad educativa, maestros, padres de familia, investigadores, profesores universitarios, estudiantes de las facultades de educación y las Escuelas Normales comenzamos a respirar tranquilos: por fin un Gobierno le dará la importancia que se merece a la educación, por fin se tendrá en cuenta el valor de los profesores, por fin se mejorará la calidad de la educación. El Gobierno anuncia: “Iremos tras la excelencia docente para mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” parodiando lo que ya había dicho Don Agustín Nieto Caballero en 1914: “... Sin buenos maestros no hay buenas escuelas y sin buenas escuelas no hay buena educación...” pero como los hacedores de política educativa no consultan la historia, consideran esta verdad de Perogrullo como la gran innovación.

Pero, cuando analizamos el documento *Compartir* que será la política del Gobierno encontramos la punta de un iceberg cuyo fondo esconde y disimula los propósitos de la OCDE, cuyos funcionarios visitaron nuestro país a petición del presidente Santos y dejaron puntuales recomendaciones y la manera como este Gobierno los reproduce y acoge según sus propios intereses.

Desconociendo cientos de eventos realizados en el país sobre el derecho a la educación y la búsqueda de la calidad, el estudio reduce la formación integral a una formación en competencias y configura una escuela, unos maestros y unos programas en función del desarrollo económico, vale decir de las necesidades del sector industrial y empresarial colombiano y multinacional para aumentar sus ganancias. ¿Es la educación una variable de la economía?

Señalar las limitaciones de esta política y los daños irreparables que conlleva para la educación de los niños y jóvenes colombianos, es el propósito de este número de la Revista donde se muestra con claridad la diferencia entre política pública y propósitos de gobierno, se hace un recorrido por las políticas educativas internacionales y nacionales pero, sobre todo, se reconstruyen las propuestas que desde la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y los innumerables encuentros con los maestros en todas las regiones, se han venido consolidando.

A diferencia de los economistas, a quienes solamente les interesa la educación como producto, los maestros y la comunidad educativa también hemos investigado y reflexionado sobre nuestra propia práctica hasta llegar a configurar un real campo intelectual de la educación y la pedagogía cuya producción intelectual enriquece el pensamiento sobre los fines de la educación, los contenidos, la didáctica, el currículo y la evaluación. También, hemos pensado en la formación de los maestros, su dignidad y su profesionalismo. Estos estudios están centrados en la pedagogía como saber fundante de la educación y de la enseñanza, se basan en una concepción integral de la formación humana y de la educación como un derecho al que se tiene acceso sin distinciones de clase, defienden la educación pública y la ubican como una responsabilidad del Estado que debe financiarla.

El Movimiento Pedagógico, los dos Congresos Pedagógicos Nacionales, los 106 números de la *Revista Educación y Cultura*, el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, las Experiencias Pedagógicas Alternativas, los Círculos Pedagógicos, han generado hoy una corriente alternativa para enfrentar con dignidad el proyecto hegemónico neoliberal.

Lo que está en juego aquí es la concepción misma de educación pues mientras para los economistas la educación es: “uno de los factores más importantes para el progreso económico regional y nacional... el progreso económico continuado requiere consolidar sectores productivos intensivos en mano de obra calificada que generen alto valor agregado, para lo cual resulta fundamental la calidad educativa” (*Compartir*, p. 9), para nosotros la educación es un proceso histórico por medio del cual se conserva, recrea y transforma el patrimonio cultural de la humanidad. Toda sociedad educa a sus niños y jóvenes en los valores, las tradiciones, los conocimientos, las prácticas y creencias que les dan identidad y les han permitido sobrevivir como tal. Hay, entonces, una estrecha relación entre educación y cultura.

El hombre es la única creatura que tiene que ser educada, porque es un ser inacabado que está en continua formación, *desde la cuna hasta la tumba*, se nos ha dicho.

Educarse es un derecho humano y una responsabilidad social porque el esfuerzo realizado durante siglos para construir visiones del mundo y de la sociedad, para transformar la naturaleza y mejorar la convivencia entre los hombres, no puede perderse y debe ser accesible a todos, por el mero hecho de ser humanos. Educar es, ante todo, una responsabilidad política y ética con la especie.

La educación, en este orden de ideas, debería ser la principal empresa del Estado, el mayor compromiso de todo gobernante y la primera preocupación de todos los ciudadanos ya que es en ella donde se construye el futuro del país, se juega la identidad nacional y se reafirma la identidad cultural.

6 AGENDA

Seminarios de los CEID Departamentales y El CEID-FECODE

En el Segundo Semestre de 2014 se dio inicio a los Seminarios Departamentales que tienen como objetivos: Fortalecer el Movimiento Pedagógico Colombiano y avanzar en la preparación de Asambleas Departamentales, Municipales, y talleres institucionales como bases organizativas para la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA- y de la Política Educativa Alternativa como procesos en la preparación y realización del Tercer Congreso Pedagógico Nacional.

Los Seminarios Departamentales han realizado:

- El análisis de la política educativa y sus implicaciones en la educación.
- Definición de orientaciones para la organización y consolidación de Círculos Pedagógicos, la realización de talleres institucionales, Asambleas Municipales y Departamentales preparatorias del Tercer Congreso.
- Acuerdos para el desarrollo de la agenda y los compromisos con la organización y realización de los Seminarios Municipales y Departamentales.

Seminarios Departamentales realizados:

Amazonas, Atlántico, Boyacá, Casanare, Cesar, Guajira, Guaviare, Huila, Magdalena, Nariño, Tolima, Putumayo, y Valle.

SIMAC



Con la presencia de la doctora Marcela Palomino, miembro de CEID FECODE y la coordinación regional del Sindicato de Maestros del Casanare, se llevo a cabo este importante evento que invitó a la consolidación de círculos pedagógicos en los municipios, a la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas y a la preparación del Tercer Congreso Pedagógico Nacional.

SIMANA



ADIH



Acto de instalación XXVI Asamblea Estatutaria de Delegados Asociación de Institutores del Huila.

ADUCESAR



El pasado 4 y 5 de agosto del 2014 se realizó el encuentro Departamental del CEID-Cesar, en donde contamos con la participación José Hidalgo por el CEID Nacional y el Secretario de Seguridad Social y Pensional de FECODE Enrique Contreras. En este encuentro participaron 25 compañeros de los diferentes Municipios y 16 del Municipio de Valledupar, cuya temática fue la organización del III Congreso Pedagógico Nacional del 2015.

ADEMACOR



Debido a la seriedad y la organización que demostró el CEID-ADEMACOR, la UPN contempló la posibilidad de mejorar las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de los docentes, y por ende del contexto Cordobés, dando apertura en agosto de 2012 a la Maestría en Educación con énfasis en Evaluación cohorte Montería, integrada inicialmente por 24 docentes tanto de diferentes áreas de formación como de las diferentes Instituciones y Centros Educativos del Departamento de Córdoba.

Luego de una ardua tarea de dos años de estudio, académicamente terminan 23 estudiantes,

graduándose el 29 de septiembre de 2014, doce de ellos, motivo de orgullo, debido a que esta nueva formación nos invita a realizar una mirada retrospectiva a nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que a la tarea educativa, generando y fortaleciendo espacios donde se busque una nueva configuración y visión educativa de las escuelas.

Este programa ha sido tan exitoso, que ya existe un compromiso entre la Universidad Pedagógica Nacional, el Sindicato de Maestros del Casanare –SIMAC- y la Secretaría de Educación, para llevarlo a cabo con las mismas características en el 2015.

VI Encuentro de Experiencias Pedagógicas Alternativas en Girardot



Lic. Ma. Cristina Orozco Lugo.
Secretaria de Asuntos Pedagógicos ADEC.
profecrisgirardot@gmail.com

Durante los días 2 y 3 de octubre se realizó en Girardot, el VI Encuentro de experiencias pedagógicas alternativas. Son ya seis años de un arduo trabajo que nació del seno de la organización sindical en 2009, cuando se decidió en cabeza de la subdirectiva de ese momento, dar inicio a un espacio que permitiera resaltar los proyectos y experiencias pedagógicas que los maestros y maestras de la ciudad desarrollan en las I.E oficiales, en pro de aportar a la calidad de la educación con una mirada alternativa, que permita reconocer la educación como un derecho fundamental y no como una mercancía, como ha sido la pretensión del modelo neoliberal.

Son dos días, donde los maestros y maestras muestran a la ciudad en general y a sus pares académicos lo que por iniciativa propia y muchas veces contra los mismos tropiezos que ofrece el devenir histórico de la Escuela y sus integrantes, propuestas que salen adelante, en algunos casos de manera quijotesca, pero que los niños, niñas y jóvenes aprovechan en su justa dimensión y que permiten hacer de la escuela el escenario perfecto para soñar con otro mundo posible, pese a las dificultades.

Dos revistas pedagógicas publicadas en 2011 y 2012, dan testimonio de la proyección con la que nació la idea. "Notas pedagógicas de Gi-

radot", fue durante dos años consecutivos la posibilidad de sistematizar esas experiencias y socializarlas con pares locales y de otros municipios. Lamentablemente lleva dos años sin ser publicada, pero pronto tendrá que salir a flote los liderazgos y la voluntad necesaria de los maestros de Girardot, para revivirla, sostenerla en el tiempo y hacerla crecer hasta donde la imaginación lo permita.

Resaltar la calidad de las ponencias presentadas por los docentes en los auditorios del Banco de la República y del Concejo Municipal, así como los stand donde los niños, niñas y jóvenes acompañados de sus docentes mostraron a la comunidad girardoteña, la creatividad y capacidad intelectual desplegada en cada una de las propuestas pedagógicas presentadas por las ocho I.E., muchas de ellas realmente alternativas en la medida que permiten la desmitificación de la palabra investigación, pues los estudiantes desde su más tierna edad están valorando y entendiendo la importancia de los procesos investigativos y su rigurosidad, acorde a su nivel académico, así como la importancia de leer críticamente y de sistematizar lo que hacen.

Algunas de las propuestas se han presentado durante los seis años, mostrando su evolución al sumar a otros docentes y con ello haciendo posible la interdisciplinariedad; además, han

incrementado los objetivos propuestos y por ende los logros alcanzados en los estudiantes. Como ellos mismos lo relatan, "no ha sido nada fácil cambiar patrones tradicionales en padres, estudiantes, los mismos colegas y especialmente en algunos directivos docentes", sin embargo, la persistencia y las evidencias van demostrando que hay otras maneras de llegar al conocimiento y que vale la pena.



Finalmente, tener claro que ante la rampante embestida privatizadora y despedagogizante del capitalismo, urge reivindicar la condición de la escuela como escenario para transformar la realidad, desde la experiencia de los maestros y maestras que en los diferentes contextos de un país diverso como el nuestro, le apuestan desde sus saberes a ese cambio urgente y necesario. Un cambio no para seguirle el ritmo al capitalismo salvaje, sino para rescatar nuestra identidad, nuestras raíces y acrecentar nuestras oportunidades de ser verdaderos protagonistas y no meros objetos del consumismo.

Fecode propuso el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo P.E.P.A., desde donde se reivindica al maestro como intelectual, trabajador de la cultura y como ciudadano sujeto de derechos. La Escuela es ese laboratorio donde la comunidad educativa se permite labrar de manera autónoma, creativa y crítica con el liderazgo de los educadores, otros mundos posibles donde la justicia, la inclusión y la paz no sean solo discursos demagógicos.

Las Experiencias Pedagógicas Alternativas E.P.A son esa herramienta desde donde se transforma con participación democrática de la comunidad educativa, esa opresión histórica reproductora de sumisión y discriminación.

Asociación de Educadores del Meta **ADEM**

La Asociación de Educadores del Meta ADEM, propugna por la universalización de la educación gratuita y de calidad y por la promulgación del Estatuto Único de la Profesión Docente.

¡ADEM Presente en la defensa de los recursos naturales, la educación pública y la salud como un derecho fundamental!

Carrera 26 N° 35-09 San Isidro Villavicencio. Telefax: 6623155
6624551. Celular: 3102791931.
adem@ademfecode.org
www.ademfecode.org



SINDICATO UNIÓN DE MAESTROS DEL CHOCÓ



UMACH

MÁS DE 65 AÑOS DE COMPROMISO SINDICAL Y SOCIAL, DEFENDIENDO LA EDUCACIÓN PÚBLICA, PROTEGIENDO LOS DERECHOS LABORALES DEL MAGISTERIO, COMPROMETIDOS CON EL FORTALECIMIENTO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL «PEPA»

¡UNIDOS EN LA LUCHA POR LA CONQUISTA DEL ESTATUTO ÚNICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE!

SIMAC

SINDICATO DE MAESTROS DE CASANARE

38 Años defendiendo la educación Pública y los derechos del magisterio

"La educación no cambia la sociedad, pero si forma a las personas que van a cambiar la sociedad"

Paulo Freire

XXVI JORNADA PEDAGÓGICA, CULTURAL, DEPORTIVA, Y RECREATIVA DEL MAGISTERIO DE CASANARE.

**4 al 10 de Octubre – 2014
Pore – Casanare**

"Patrimonio histórico y cultural de la Nación"

Lic. Oney Guerrero Dueñas
Secretario de Prensa – Simac
Junta directiva 2013 – 2015 - 6358309



¿Políticas Públicas?

¿O..., el endoso de las ilusiones de los más a las ambiciones de los menos?



Luís Fernando Escobar Cano

Psicopedagogo. Profesor Universitario,
Integrante Comité Editorial Revista
Educación y Cultura.

“Hoy ya no es evidente que la ciencia y la tecnología conduzcan, necesariamente, al bienestar de la humanidad, pues hemos visto también sus efectos contrarios; tampoco lo es pensar que el aumento en la productividad y la eficiencia económica hayan beneficiado las condiciones básicas de vida de la humanidad en su conjunto; mucho menos evidente es que la democracia vaya a hacer de las nuestras, sociedades de individuos libres, al igual que no lo es pensar que la ampliación del mercado y sus consiguientes efectos como la promoción de una red global de comunicaciones, permitan a los hombres un mayor estado de libertad en su vida social. Todo lo anterior sugiere que debemos empezar a hacer preguntas, porque aún no tenemos respuestas definitivas, y para ello debemos mirar lo que está sucediendo, debemos estudiar las manifestaciones humanas y su riqueza que, en un primer momento parecen esquivas al anhelo –tal vez no sea más que eso y en cuanto tal debe mantenerse- de libertad del hombre” (Coral, 2004, p. 297).

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar la realidad de la política, en Colombia y en el mundo, como espectáculo, como simulacro, “en el que conceptos como la participación, la representatividad, la igualdad, la justicia y demás nociones esenciales del ejercicio concreto de la política, dejan de ser criterios de referencia real de esta, para pasar a ser signos de una realidad pérdida” (Coral, p. 266) que, sin embargo invocamos, nombramos como si fuese un hecho. Lo que Baudrillard expuso como “La transparencia del mal”.

Palabras clave

Políticas, políticas públicas, políticas de Gobierno, políticas de Estado, educación.

¿Qué caracteriza a las políticas públicas?

¿Qué son las políticas públicas?, ¿cómo se definen?, ¿pueden tener los ciudadanos del común alguna participación en su definición?, etc., son el tipo de preguntas que motivan esta reflexión.

Del mismo tipo de las anteriores, parecen ser las preguntas que dieron lugar a la obra que el profesor André-Noël Roth puso a consideración de los interesados en estos asuntos, en un texto que fue publicado en el año 2002, cuando se estaba dando curso a un debate en torno a la diferencia que podía reconocerse entre lo que se ha llamado y actuado como democracia representativa, y la irrupción de una propuesta de democracia más radical que aboga por una mayor y más directa participación ciudadana en las definiciones centrales sobre los asuntos concernientes al gobierno de las sociedades nacionales o estatales, como es el caso de la democracia participativa que se ha intentado establecer en algunos lugares de América Latina en respuesta a las urgencias manifiestas de una gobernabilidad más legítima, tejida desde lo local. En esa búsqueda se puso a prueba la hipótesis de que “la triple dimensión de poder local, democracia y ciudadanía convergen y multiplican sinergias que se retroalimentan, a través

“...Lo que se está plasmando hoy, en todo el debate que, sobre la calidad de la educación está alimentando el Gobierno Nacional, siguiendo las directrices de la OCDE, autoriza a hablar de un modelo de Estado neocorporativista que negocia con los representantes de grupos sectoriales para hacer una educación a la medida de las necesidades del capital...”

de la extensión de la democracia participativa” lo cual favorecería “la regeneración política de las estructuras e instituciones estatales, de Gobierno y de los partidos políticos” dando como resultado “una mayor eficacia y legitimidad del Estado” (Perales, 2004, p. 10).

La inquietud por el estudio de la acción política va tomando forma a partir de los años 60 del siglo XX, primero en Estados Unidos y, luego, en algunos países europeos. En Colombia, las primeras elaboraciones teóricas al respecto tendrán lugar ya hacia mediados de los años 90 sin que hayan tenido un desarrollo muy significativo.

En todo caso, la preocupación en torno a este asunto tiene su fundamento, más que en las fortalezas, en las debilidades y dificultades de realización de la democracia representativa que sigue imperando en Colombia, no obstante que nuestra Carta Política habla de una “República unitaria, descentralizada, con autonomía de las unidades territoriales, democrática, participativa y pluralista...”. Pero, ¿qué tanto las políticas públicas son realmente públicas? Es algo que remite a preguntarse por la forma como el Estado sabe o no recoger, organizar e interpretar los intereses de la sociedad que representa; en última instancia, por la forma como toma o no toma en cuenta la voluntad del constituyente primario para orientar sus actuaciones.

Hasta los años 60 del siglo pasado, todavía se daba por descontado que, en lo político, las voluntades individuales se

agrupaban en torno al sistema de partidos y que, cuando un partido ganaba la dirección del Estado ello suponía haber ganado el derecho de ejecutar el programa de Gobierno que había presentado como propuesta para captar el favor de los electores. La progresiva entronización de la doctrina neoliberal, significaría el debilitamiento de los Estados nacionales ya constituidos y el abortamiento de aquellos en proceso de formación como tales, para seguirse configurando, pero como aparatos crecientemente al servicio de intereses ajenos a los de las naciones en construcción que han pretendido representar y gobernar.

El trabajo de Roth se propuso el análisis de las políticas públicas enfocado en los entes gubernamentales y sus relaciones con el entorno para:

(...) renovar, alimentar y aportar a la discusión y a los debates políticos y académicos sobre temas como el Estado, la política, la democracia, la participación, la organización, la gestión pública y otros más a partir de un enfoque que privilegia el análisis concreto de la realidad de las prácticas políticas y administrativas cotidianas... (Roth, 2002, p. 9).

Roth acoge lo planteado por Bourdieu (1970) en el sentido de que para que exista el Estado no bastan las condiciones objetivas que lo definen: un territorio, una población y una autoridad. En este sentido, plantea que “El Estado, en su concepción moderna, corresponde a un proceso cultural e ideal por medio del cual la idea de un poder individualizado se concreta históricamente.” (Roth, p.

20). Pero, advierte que “el encuentro entre la idea de Estado y una sociedad específica, por lo general, no corresponde a las condiciones que reinaban en Europa occidental –feudal– en ese entonces; por lo tanto, la construcción del Estado toma formas y contenidos variables”. Habla del Estado como una instancia, en donde se concentran los poderes, “legítimos”, que dominan en la sociedad. Acogiéndose a Weber dice que “Una de las marcas más sobresalientes del Estado moderno es la monopolización por parte de éste del uso legítimo de la violencia física sobre un territorio determinado” (Roth, p. 21).

Advierte también el autor, sobre el carácter polisémico del término política y destaca tres acepciones: como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas; como la actividad de organización y lucha por el control del poder y; finalmente, como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas. Respecto a esta última acepción polemizo aquí, porque las interpretaciones también son diversas: “acción gubernamental dirigida al logro de objetivos fuera de ella misma” (Hecló y Wildavsky, 1974); “acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad” (Meny y Thoenig, 1986: 8); “programa de acción de una autoridad pública” (Meny y Thoenig, 1986:12); “lo que los gobiernos dicen y lo que hacen con relación a un problema o una controversia” (Dubnick, 1983:7. Citado por Roth, 2002, p. 26).

A las anteriores definiciones, Roth agrega las producidas por autores colombianos ocupados del asunto: “El conjunto de sucesivas respuestas del Estado (o de un gobierno específico) frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas” (Salazar, 1999, p. 50); o, “el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (Vargas, 1999, p. 57).

Roth destaca que:

Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor en particular llamado

Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas de juego, operantes hasta entonces... la decisión, expresada por lo general bajo una fórmula jurídica, representa la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores que intervienen en el proceso de definición de las reglas del juego. Pero es claro que el número de actores es limitado y selectivo: no entra cualquiera ni como quiere en el proceso de decisión; por lo tanto, la configuración de estos actores es ya reveladora del reparto de poder en el seno del Estado así como del tipo de relaciones y de integración establecidas entre este y su entorno. (p.19)

En consecuencia, Roth define las políticas públicas como:

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales y colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2002, p. 27).

Lo hasta aquí dicho, se hace todavía más notorio, en el análisis de los enfoques teóricos que se reconocen sobre el Estado: “las teorías centradas en la sociedad, las que se centran en el Estado y las teorías mixtas o intermedias.” (Roth, p. 29) Las teorías del primer grupo consideran al Estado como una variable dependiente de la sociedad que expresa, según unos, el estado de las relaciones de fuerza entre clases, fracciones de clase o naciones; y, según otros, entre individuos y grupos que determinan la elección de las políticas desarrolladas por la institución estatal. En todo caso, el Estado funge aquí como aparato, herramienta de poder controlador y puesto al servicio ya sea de grupos o de clases que emergen de la sociedad, es verdad, pero que, no por ello podría decirse que la representan, en el sentido de recoger y expresar su voluntad más general (Roth, p. 29).

Un segundo grupo le da preeminencia al Estado, como un selector de las demandas y un proveedor de servicios, “La acción pública es principalmente un resultado de las elecciones realizadas por los decisores políticos y los altos funcionarios públicos” (Roth, p. 30).

El tercer grupo “rechaza de un lado el racionalismo economicista o social que predomina en el primer grupo y, por otro lado, se niega a ver a la sociedad como sometida a un Estado que se encuentra, además, cautivo de una minoría (segundo grupo)” (Roth, p. 31). Estos son los enfoques que se han desarrollado y primado en los últimos 15 o 20 años: neocorporativistas, de entramado, neoinstitucionalistas.

“El modelo de Estado corporativista consiste en la existencia de relaciones privilegiadas o exclusivas entre un número relativamente reducido de grupos o gremios y el Estado. Fue el modelo de los Estados europeos de los años treinta, particularmente con el fascismo” (Roth, p. 32), hoy se habla de neocorporativismo como:

Un sistema de representación de intereses en el cual las unidades constitutivas se organizan en un número limitado de categorías únicas, obligatorias, no competitivas, organizadas de manera jerárquica y diferenciadas a efectos funcionales, reconocidas o autorizadas (si no creadas) por el Estado, que les concede deliberadamente el monopolio de la representación dentro de sus categorías respectivas” (Schmitter, 1974 en Meny, Thoenig, 1992, p. 66. Citado por Roth, 2002, p. 32).

De acuerdo con lo anterior, se podría afirmar que lo que se está plasmando hoy, en todo el debate que, sobre la calidad de la educación está alimentando el Gobierno Nacional, siguiendo las directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE-, autoriza a hablar de un modelo de Estado neocorporativista que negocia con los representantes de grupos sectoriales – los empresarios y las universidades privadas- para hacer una educación a la medida de las necesidades del capital; e, igualmente, negocia con las multinacionales la extracción de los recursos naturales, sin prestarle atención a las denuncias o reclamos que los campesinos, medianos productores agrícolas, comunidades directamente afectadas y ambientalistas, hacen reiteradamente por los efectos destructivos del extractivismo en la agricultura, la ganadería, la hidrología y el medio ambiente en general. Aquí, por supuesto van a aparecer las

teorías del entramado, con sus conceptos de red o de comunidad como una extensión del neocorporativismo. En este caso, *“las políticas públicas se conciben como el resultado de interrelaciones e interdependencias entre varias instituciones, grupos e individuos que conforman una red de influencia mutua y en donde las jerarquías reales no siempre son las que formalmente están establecidas”* (Roth, p. 33).

El arriesgarse el autor que seguimos en esta parte, a plantear una definición propia sobre políticas públicas, indica, por lo menos inconformidad con las previamente enunciadas; pero, no podríamos afirmar que su aporte resuelve las inquietudes que hasta este punto podrían ser planteadas. Suena atractivo, por ejemplo, hablar de objetivos colectivos como fundamento de las políticas que se proponen desde un Gobierno o desde el Estado, porque ello permite preguntarse, en primera instancia, por lo que ese colectivo representa en relación con la totalidad del Estado; y, según sea, si no por los beneficios, sí por la salvaguarda de los principios fundamentales que soportan el orden constitucional, como expresión de un Estado Social de Derecho en los términos que ya hemos recordado. También es preciso reconocer, en favor de Roth, que este no acude a la peregrina y mentirosa definición que, de vez en cuando aparece, según convenga a los sectores dominantes y que reza que *“el Estado somos todos”*, apoyada en una equívoca concepción que induce a pensar el Estado unas veces como la nación o las naciones que se agrupan en un territorio, bajo un mismo Gobierno y, otras, como la instancia o, más bien, el conjunto de instituciones que constituyen el llamado Poder Estatal: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Roth reconoce que *“La historia de los procesos de independencia de los Estados latinoamericanos es particularmente ejemplar de una construcción estatal elitista sin mayor participación de los pueblos”* (Roth, p. 21).

Pero, tendríamos que señalar, hoy, que su definición de las políticas públicas es, por lo menos, inexacta o ha quedado desueta, de cara al devenir del neo-



Fotografía - Alberto Motta

liberalismo como un modelo global que subordina a los Estados nacionales restándoles soberanía. Es un hecho que el modelo neoliberal condiciona el ejercicio de los poderes nacionales hasta el punto que los aspectos fundamentales de definición de las mal llamadas *“políticas públicas”*, se reservan a organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Central Europeo y sus derivaciones, como es el caso de la OCDE. Ello explica por qué éste organismo se ha hecho cargo de las mediciones sobre la *“calidad”* de la educación que ofrecen países cuyos gobiernos piden ser considerados en esa calificación y de la cual esperan obtener tratamiento preferencial en materia de proyectos que *“favorecerían”* su desarrollo económico.

Las ambiciones políticas de los menos

Lo que ponen de presente las nuevas realidades del orden global es un debilitamiento acentuado de la autonomía de los gobiernos nacionales para tomar las decisiones concernientes a sus Estados y, por lo tanto, una pérdida de la capacidad de garantizar, al menos, la realización de una democracia representativa.

Un ejemplo de ello, fue el efecto que tuvieron los tratados de *“Libre Comercio”*, suscritos por el Gobierno colombiano, en la manifiesta *“incapacidad”* del Gobierno de Juan Manuel Santos –suponiendo que hubiese existido siquiera la voluntad- para atender a las reclamaciones que dieron origen al Paro Nacional Agrario de Agosto de 2013.

Observando minuciosamente la actuación de Santos en esta ocasión, aparte de expresar muy bien el cinismo que siempre lo ha caracterizado, revela lo que podría nombrarse como un endoso de la soberanía nacional en función de un orden global que exige, entre otras cosas, la existencia de un Estado mínimo que no interfiera el flujo de transacciones económicas por medio de las cuales, se van negociando los bienes nacionales –riqueza minera, territorios, biodiversidad, etc.,- en función de los intereses de empresas multinacionales como reza la doctrina neoliberal.

Ello es, por supuesto, contrario a la idea de un Estado Social de Derecho, tal como quedó definido en la Constitución Política de 1991. Y, lo cierto es, que leyendo la realidad nacional, resulta difícil hablar de la prevalencia de una verdadera voluntad política que asegure la cabal aplicación de la Constitución,

en razón de que los sectores dominantes, que representan una minoría de la sociedad, mantienen el control de todos los factores de poder – aparato político, instituciones económicas, medios de comunicación,...- y los aprovechan para utilizar cualquier tipo de estrategias espurias –chantaje con la privatización y/o retención de los medios básicos para la subsistencia (tierra y medios de trabajo); intimidación con el uso no solo de la fuerza legítima del Estado, sino también, con el uso de ejércitos privados que, por momentos, el mismo Estado consciente; violencia mediática que se concreta en el uso abusivo de los medios para realizar una calculada distorsión de la información, etc.,- con el propósito de asegurar y fortalecer sus intereses. Sólo por momentos, en ciertas circunstancias, como lo fue en el paro agrario, algunos grupos de las clases dominantes se muestran distanciados de políticas “estatales” que, sin ninguna duda los afectan. Pero es indiscutible que esos sectores no alcanzan a hacer mella en el entreguismo al gobierno neoliberal global que prima en dichas clases y, que nos induce a pensar, progresivamente con mayor énfasis, que estamos frente a un Estado privatizado y declinado ante los poderes globales y, por lo tanto, ilegítimo.

Y, cuando así ocurre, el pretender obligar al ciudadano afectado a aceptar la Ley hecha para consagrar privilegios no es un acto legal sino un abuso de poder frente al cual podría resultar pertinente hacer uso del derecho de rebelión, como ya lo planteara David Thoreau (1998) al afirmar: “*Todos los hombres reconocen el derecho a la revolución; es decir, el derecho a rechazar la adhesión, a resistirse al Gobierno, cuando su tiranía o su ineptitud son grandes e intolerables.*” Este pensador norteamericano, tenía muy claro que, como dice Cabo (2004):

La Ley no garantiza el orden social universal ni evita el desorden social, sino que tan sólo es garante de un orden social convencional. Además, si la convención demanda, pide o reclama otro orden social diferente, la Ley no sólo no evita el desorden, sino que, al ser un fuerte obstáculo para la conformación de ese nuevo orden igualmente convencional, es causa y motivo de desorden (p. 23).

Ahora, ¿cómo garantizar que un Estado defina y ejecute políticas que realmente

puedan reconocerse como públicas, si no es mediante procesos participativos, libres o capaces de contrarrestar las estrategias coercitivas que apuntan a privatizar sus resultados? Ello es, sin duda, un problema de educación, de hacer una educación que tenga como su objetivo fundamental la defensa de la sociedad, porque la sociedad se defiende solo con una participación cualificada de sus miembros en la definición de sus intereses fundamentales. No puede ser, por lo tanto una educación que ignore la historia de la sociedad, como lo sugieren estudios que, encubiertos tras una cientificidad bien cuestionada de la economía ideologizada del capitalismo neoliberal, le apuestan, precisamente, a sacar al pensamiento histórico de la Escuela.

El anterior análisis permite comprender el comportamiento del Gobierno de Juan Manuel Santos frente al Paro Agrario mencionado y que podría definirse como todo un ejercicio de simulación. Santos despliega a los agentes de su Gobierno con el interés de aparecer ante el país, como un demócrata, amigo del diálogo, que encontrando razonables las reclamaciones del campesinado, está dispuesto a atenderlas; pero, apenas ha logrado desactivar la movilización social campesina se hace el desentendido del asunto, porque ya tenía

compromisos previos, no sólo por los TLC que habían sido suscritos con todo su entusiasmo, sino también por otros compromisos adquiridos en razón de la concepción economicista-crematística² que lo domina.

Por otra parte, la forma como en un determinado momento aparece en la escena nacional un grupo de jóvenes, de clase media alta, como una coalición de “militantes”, apersonados de la problemática educativa –más simulación-, permite visualizar la existencia de una red de política que los referencia en un proceso mediático que le da entidad a una comunidad de intereses en la cual el Gobierno Nacional descansa las obligaciones que ya había contraído con la OCDE. Sin ninguna duda, el Gobierno de Santos, empeñado en atender a los requerimientos de ésta para acoger su solicitud de ingresar al “selecto grupo” de los países “bien educados” en función de las demandas del modelo neoliberal, movilizó sus recursos políticos entre actores públicos –Ministros y Funcionarios- y privados –Rectores, Catedráticos- y constructores de opinión –Comunicadores, Articulistas- que garantizan la representación de su sector para promover, formular o implementar programas en respaldo de la actividad política gubernamental.



El asunto es que, de conjunto, en toda la actitud del Santismo, se dibuja algo que no podría llamarse de otra forma que un engaño. Y, ahí es donde cobra sentido, lo que Jean Baudrillard quiso caracterizar en *“La transparencia del mal”*, en el cual este autor se propone desnudar, radicalmente, todo lo que se oculta tras el fenómeno de la información y de los *Mass Media*. Por una parte, estaría lo que sería el fin de la política, en la medida en que éstos ocupan el campo de lo social, de lo público y se erigen como su voz, la voz de una masa indiferenciada que en el juego mediático se propone aparecer como una voz unificada reclamando por la calidad de una educación pública que, a quienes aquellos (los medios) representan u obedecen nunca interesó, como se podría demostrar en la reconstrucción histórica del viacrucis de la educación colombiana, no más concluido el proceso independentista.

Siempre hubo más temor por lo que podría llegar a hacer un pueblo educado, que resolución para hacer que eso fuese posible. Por ello, no prosperaría el modelo lancasteriano que se quiso adoptar en el Gobierno de Santander, ni trascendería la visita de pedagogos como Pestalozzi y Decroly, ni florecerían las semillas que se depositaron en la Universidad Nacional, por allá en los años 30 del siglo XX,³ ni perdurarían los frutos de los esfuerzos realizados en el Gobierno de López P. (1934-1938) por impulsar iniciativas educativas que pudiesen llamarse democratizadoras, tomando como referente ideas de John Dewey, sobre la escuela como institución social y los fines sociales de la educación.⁴ Las élites liberales saben siempre borrar con la derecha lo que bien hacen con la izquierda, y, las conservadoras saben aprovecharse de la ignorancia y el oscurantismo religioso, para hacer desandar caminos cuando sienten afectados sus intereses de tal manera que 34 años después, en 1972, el Informe del Ministro Liberal Luis Carlos Galán, daba cuenta, ante el Congreso de la República del pobre estado de la educación, confirmando que de 94.000 maestros existentes por entonces, 30.000 no eran Normalistas, es decir, no eran maestros (Rodríguez V., 2009, p. 20). Precariedad que sólo iría

a superarse con la expedición del Decreto 2277 de 1979; pero que, “lamentablemente”, no resultó ser la solución que serviría a lo que eran los designios del neoliberalismo para la educación colombiana, como lo corroboraría la expedición del Decreto 1278 de 2002, legitimándose con ello la estrategia de *“desstitución de la pedagogía de la Escuela”*.

Un mediano conocimiento de la historia de la educación colombiana y el antecedente, todavía reciente, del mañoso tratamiento que, desde el Estado se le dio a la Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE–, (como se le ha dado a otras manifestaciones de la voluntad popular) no obstante el peso de sus argumentos en los espacios en los que alcanzó a debatirse sobre el proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992, de Educación Superior, obliga, por lo menos, a mirar con reserva la aparición mediática, visible, sonora y súbita de sectores de la sociedad que se manifiestan, de pronto, como muy preocupados por la educación pública, precisamente, desde sus espacios privilegiados y excluyentes de la educación privada, en la pretensión inocultable de erigirse como voceros de esos otros, muy amplios sectores de la sociedad, acosados por las privaciones que esa misma elite ha llevado a extremos insostenibles.

Entonces, uno no puede menos que preguntarse: ¿por qué plegarnos a darle un crédito, por demás inmerecido, al Informe de Investigación en que se soporta la propuesta de política educativa contratada por la *“Fundación Empresa Privada Compartir”*, si no es para abrir un debate público por medio del cual se puedan develar y denunciar los anudamientos de la política neoliberal, su carácter elitista, profundamente antidemocrático y tendiente a terminar con todo lo que aún pueda llamarse soberanía nacional; y, lo que ello podría significar para nuestro futuro como nación? Será que, como bien lo explica José Ma. Cabo, ¿ya estamos sometidos a la aceptación de la economía como ideología?

Preocupa lo que los acontecimientos están evidenciando en relación con la sociedad y el sujeto, toda esta manera, tan “apolítica” de hacer la política que se nos impone hoy: los *Mass Media* ocupando

el campo de lo social -de lo público-, hablando por la sociedad, pero sin dejar de agenciar los intereses privados. Es decir, los aparatos de las clases dominantes, apersonándose como voceros de las clases dominadas, poniendo sus espacios al alcance de una fila de “intelectuales” que, muy interesados en convencerse de su vigencia, se erigen en la “conciencia crítica” de una sociedad a la que se refieren como si fuese un todo homogéneo y cuyas necesidades fundamentales ellos mismos, en sus pasos por el Estado o por las corporaciones del capital en otros momentos, han desconocido. No puede uno entonces, hacer menos que acordarse de la denominación de hiperreal que Jean Baudrillard, le asigna a la sociedad contemporánea o postindustrial.

Si RCN, CARACOL, Semana y todas sus derivaciones satelitales, se han constituido, ahora, en los voceros, ya no del establecimiento, ya no de sus patronos, ya no de las grandes corporaciones financieras, sino y en forma prominente – o más bien estridente- de los tantos que ellos contribuyeron a empobrecer y embrutecer con todas sus habilidades comunicativas puestas en juego para justificar y ponderar cuanta peregrina teoría aparece acerca de un fantasma llamado desarrollo económico, según el cual, el capital resulta más determinante que el trabajo y en cuyo nombre se han justificado todos los sacrificios impuestos a quienes han sido los verdaderos productores de la riqueza que esos patronos -terratenientes, banqueros y, ahora, pretendidos empresarios de la educación- usufructúan. Entonces, ¿por qué razón no para el crecimiento de la pobreza, por qué se siguen reduciendo las posibilidades de un empleo estable y bien remunerado, por qué se siguen alejando más las posibilidades de una educación superior para todos, sin discriminación, y una atención suficiente y digna para la primera infancia, etc.?

El poder del capital parece haber logrado alinear hasta las mentalidades más lúcidas e independientes de la academia -“afortunadamente apenas parece”- en el perverso ejercicio de retorcerle el cuello a la realidad, para que lo que está abajo aparezca arriba, para que las cau-

sas se tomen por consecuencias, para que la pobreza resulte ser, indiscutiblemente, la manifestación de una falta de capacidad o voluntad de triunfar inherente al propio desarrollo del “ser pobre” -como un esencialismo-, que no tiene que ver tanto con la materialidad de su existencia, sino con la desidia, la pereza o cualquier otra cualidad que se le pueda atribuir para hacer ver que es de la naturaleza misma de ese ser, que se deriva o deviene un orden de las cosas en el cual, sólo pueden ser los menos, los usufructuarios de la riqueza social.

Entonces, ¿qué es política pública?

Propongo considerar que una política no es pública por sí misma, sino, por la forma como se construye y, específicamente, por el grado de participación real que la sociedad concernida haya tenido en su construcción. En ese sentido quiero postular que una política construida principalmente en las instancias de Gobierno es, en efecto, una Política de Gobierno, Gubernamental, o a lo sumo, una Política de Estado, entendiendo éste, como instancia que concentra el poder que se impone, como legítimo, sobre el conjunto de la sociedad. Pero, en todo caso, no por ello, necesariamente una política pública. Es decir, mi planteamiento es que ni siquiera porque “haya sido producida o tratada al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales”, como es lo común que ocurra, puede decirse que una política es pública. Esto significa que nos sumamos a quienes denuncian el fracaso de la democracia representativa, cuando la representación no está condicionada por la participación como la medida de lo público.

Defendemos la tesis de que una política es pública sólo cuando la sociedad o el grupo humano concernido en ella, ha tenido la oportunidad de participar

ampliamente en su elaboración y aprobación. Y, esta condición resulta imperativa cuando, como es el caso de la educación, lo que se pone en juego es lo que significa decir que Colombia es un Estado Social de Derecho, en los términos que indica la Constitución Política en su Art.1º.

Entonces, en un momento en que resulta bien necesario hablar de “políticas públicas” para buscar desentrañar en ellas, las razones subyacentes a un supuesto debate sobre la “calidad de la educación”, pueden resultar de utilidad los aportes de la filosofía política, especialmente aquellos que se atreven, no a manifestar su conformidad con lo existente, sino a insistir en su problematización, dado que la no realización o la no comprensión de lo que se quiso definir como “progreso” en términos de mayor felicidad y autorrealización de la humanidad nos está señalando que, efectivamente, hay un problema en la educación que hoy estamos en capacidad de darnos, en cuanto no conduce a hacer del Estado colombiano, lo que sus ciudadanos hemos definido, como principio fundamental. Considero que la educación no puede pensarse desde la perspectiva de alcanzar una llenura de conocimiento, que nunca podrá ser, ni desde al afán de dar respuesta a las demandas de productividad como el concepto mágico que arreglaría, definitivamente, el problema de las necesidades de los seres humanos, que nunca será resuelto.

En conclusión, recomiendo volver a Freire en su primer escrito, de la “Educación como práctica de la libertad”, para afirmar que la mejor política pública, no puede ser sino aquella capaz de recoger y tratar de dar respuesta al anhelo de libertad del ser humano. Y, ello no sólo en la educación, sino en todas las actividades que lo construyen como humano. Por eso -ahora lo comprendo-, es que Gadamer nos decía que “La educación es educarse”; y, Joan Carles Mélich, perfectamente sintonizado con los anteriores, acotaba: “Vivimos atrapados en una

lógica de lo económico -Te doy, para que me devuelvas-, que no admite compasión, porque la compasión es un don y, este, no es intercambiable. En la lógica de lo económico que nos domina, el don es imposible, la gratuidad es imposible; luego, no hay ética y, entonces, la educación no es posible, porque la educación es darse, antes que otra cosa. Se trata de ser deferente con el otro, ocuparse de. La ética no está al final de la educación, es su condición de posibilidad.”

Referencias Bibliográficas

- Cabo, J.M. (2004). La economía como ideología: Mitos, fantasías y creencias de la “ciencia” económica. Guipuzcoa: Edit. Argitaletxe Hiru.
- Coral, D. (2004). “El sujeto político posmoderno”. En: Mejía Q., O. (Comp.). *El posestructuralismo en la filosofía política contemporánea: presupuestos, críticas y proyecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Perales A., I. (2004). Poder y democracia participativa en América Latina. Bogotá: Edit. Fica.
- Rodríguez V., R. H. (2009). El maestro en Colombia: Hitos, avatares y paradojas. Bogotá: Universidad Distrital.
- Roth, A. N. (2002). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Thoreau, H. D. (1998). Sobre Desobediencia civil. Bogotá: Edit. Norma.
- Vargas, V., A. (1999). El Estado y las políticas públicas. Bogotá: Almudena Editores.

Notas

- 1 Subrayado del autor.
- 2 Me refiero con esto a la inocultable vocación del presidente por el extractivismo, en la idea de que hay que hacer uso -objeto de consumo- de todos los recursos de la nación, por la vía del mercado. En últimas, hacerlo todo polvo. Véase: Marx, C. El Capital, T. 1.
- 3 Véase: Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina A. (1997). “Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946”. Vol. 1.
- 4 Véase: López, Fabio. (1993). En: Cárdenas, M., y otros. “Modernidad y sociedad política en Colombia”. Bogotá: Fescol, Foro Nacional por Colombia y IEPRI, p. 95 y ss.

Políticas educativas: currículo y evaluación



María Pilar Vanegas Cortés

Docente del Distrito. Magíster en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa, Institución Educativa Aquileo Parra.

Resumen

En el presente artículo se realiza un breve recorrido por las políticas educativas nacionales e internacionales, las cuales han sido determinantes en la concepción de currículo y evaluación que se instala en el contexto educativo Colom-

biano y en la manera con la cual se han abordado los estándares en la escuela. Así mismo, se develará la influencia de la política internacional en la puesta en marcha de la política educativa en Colombia, exhibiendo la manera en la cual

los intereses de corte capitalista y neoliberal han incursionado en la escuela, al punto de distorsionar su función educativa, siendo lo más importante articular la educación con el mundo empresarial y educar a los jóvenes para ser trabajadores productivos y con buen panorama dentro del mercado laboral. De este modo, entidades como el Banco Mundial –BM–, el Fondo Monetario Internacional –FMI– y el Banco Interamericano de Desarrollo –BID–, entre otras, han orientado las agendas de los Gobiernos durante los últimos años en Colombia, haciendo que, paulatinamente, mediante Leyes, Decretos y Reformas se desconozcan o invisibilicen las problemáticas sociales que aquejan a la gran mayoría de la población y que aumenten las desigualdades y la inequidad. Al lado de ello, las normatividades priorizan aspectos como la disminución de la intervención financiera del Estado en la Educación Básica, Media y Superior, el énfasis en los costos, en el capital humano y en la promoción de mecanismos que aseguren el control de todo el sistema educativo.

Adicional a lo anterior, las políticas educativas nacionales e internacionales han orientado la homogenización de la educación, priorizando el desarrollo de estándares totalizantes, los cuales terminan instaurando un currículo único que privilegia determinados colectivos sociales y silencia e invisibiliza a otros. Por otro lado, los planteamientos de la política educativa han utilizado la evaluación como instrumento para materializar sus intencionalidades, y esto se puede evidenciar en la influencia que ha tenido la política educativa sobre evaluación en la incursión y puesta en marcha de los estándares en el currículo. En definitiva, la política sobre evaluación, es utilizada como medio para controlar y vigilar la implementación de los estándares en el currículo, además de servir para clasificar y medir a las instituciones, docentes y estudiantes. Ahora bien, en relación con lo dicho, a continuación se detallará el marco de las políticas educativas internacionales y las políticas educativas nacionales respecto al currículo y a la evaluación y sus relaciones con los estándares.

Palabras Clave

Políticas educativas, currículo, evaluación, estándares, política internacional.

Políticas educativas nacionales e internacionales

Para comenzar, se puede afirmar que en muchas ocasiones el panorama internacional en aspectos sociales y económicos, interfiere en las dinámicas políticas de cada país. Este fue el caso del movimiento de recuperación económica establecido tras las secuelas dejadas por la Segunda Guerra Mundial, el cual buscaba, fundamentalmente, fortalecer los modelos de desarrollo de los diferentes países; para ello, mediante los acuerdos de Bretton Woods (1945) se crearon organizaciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales iniciaron labores en 1946 y cuyo accionar estuvo centrado en financiar a los países que se encontraban en vía de desarrollo.

Fue así como el Banco Mundial sirvió de apoyo financiero a la mayoría de los países del Tercer Mundo, sin embargo, esta ayuda trajo consigo una crisis para los países en la década de los 80, debido a las dificultades a la hora de saldar la deuda externa; frente a esto el Banco estableció políticas y exigencias a estos países, con la finalidad de facilitar el pago de la deuda y, además, promover una responsabilidad real frente a los auxilios suministrados por el Banco (Mejía, Marco Raúl, 2006 p. 128); esto se afianzó aún más con el Consenso de Washington (1989), en el cual se hizo énfasis en aspectos como privatización

de lo público, desregulación de los mercados, erradicación de los obstáculos a las inversiones extranjeras, defensa y apoyo a lo privado, liberalización financiera, etc. Esto afectó en gran medida el ámbito educativo, ya que la educación se constituyó en la mejor herramienta del Banco Mundial para poner a funcionar sus políticas de corte neoliberal.

Así, el Banco Mundial, en la década de los noventa, se convirtió en el principal asesor en educación para los países en desarrollo, esto con el fin de reducir costos en el campo educativo, priorizar la educación primaria, desplegar la educación a distancia, aumentar los préstamos educativos para las familias, hacer participe a la comunidad de los gastos educativos, articular la educación con el mercado laboral y la productividad. De este modo, para viabilizar estas intenciones, se da inicio a múltiples reformas educativas, a nivel mundial surgieron 122 Leyes de Educación, de las cuales 25 se dieron en América Latina (Mejía, Marco Raúl, 2006, p. 86).

Colombia no fue la excepción, ya que en los noventa, la política educativa también se organizó de acuerdo con los requerimientos de tipo neoliberal establecidos no solamente por el Banco Mundial sino, también, por el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión Económica de América Latina –CEPAL–, entre otras (Vega Renán, 2010, p. 147). Así, las reformas educativas en Colombia, de la mano con los planteamientos del modelo neoliberal, han ido impulsando la privatización de la educación y la visualización de la misma como un mercado que debe estar al ser-

“...Las Reformas Educativas en Colombia, de la mano con los planteamientos del modelo Neoliberal, han ido impulsando la privatización de la educación y la visualización de la misma como un mercado que debe estar al servicio de las empresas y de la economía (Diez Gutiérrez, 2006, p. 25)...”



Fotografía - Alberto Motta

vicio de las empresas y de la economía (Diez Gutiérrez, 2006, p. 25), además de considerar la educación como un insumo que genera capital humano y en donde su eficacia se mide mediante la relación costo/beneficio (Vega Renán, 2010, p. 181; Díez Gutiérrez, 2006, p. 24).

En relación con lo anterior, los inicios del modelo neoliberal educativo en Colombia se pueden evidenciar en la Constitución Política de 1991. En ella, la educación cobra protagonismo en varios artículos relacionados específicamente con la educación vista ya no desde un "Estado Social de Derecho" sino más bien desde el "Estado Neoliberal" (Díaz Borbón, Rafael 2004, p. 31). De este modo, la reglamentación adscrita se convirtió en un arma que le facilitaría al Estado determinar, inspeccionar, observar, examinar y supervisar todo lo concerniente al campo educativo y, a su vez, promover su privatización. El Artículo 67 por ejemplo, plantea que "la educación es un Derecho de la persona y un servicio público"; al poner esta dualidad que termina siendo contradictoria, se le está restando la responsabilidad del Estado de facilitar los medios para que todos puedan acceder a ella; además, al ser considerada la educación como un servicio, se asume que esta puede ser brindada por cualquier entidad bien sea pública o privada y esto se reafirma en el Artículo 365 en donde se estipula que

"los servicios públicos (...) podrán ser prestados por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas o por particulares".

De igual modo, en el inciso quinto del Artículo 67 se hace énfasis en la responsabilidad del Estado en lo educativo, la cual no va más allá de la regulación y el control. Es así como se detalla que "corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación" con la supuesta finalidad de "velar por su calidad" a sabiendas de que los mecanismos utilizados para tal propósito, se limitan únicamente a vigilar, medir y comparar, sin generar acciones concretas que promuevan el mejoramiento de la educación.

A lo anterior se añade la reforma más significativa de la educación en Colombia: la "Ley General de Educación" o también llamada "Ley 115 de 1994", la cual incorpora el objeto y los fines de la educación, la búsqueda de la calidad de la educación mediante evaluaciones masivas, la aparente autonomía de las instituciones educativas en la organización del currículo y la evaluación, entre otros. Adicional a esto, la Ley ha representado el dispositivo que ha dado viabilidad a muchos de los aspectos de la política neoliberal, esto se refleja, fundamentalmente, en los cambios que la misma ha tenido en los mandatos de

Andrés Pastrana y Álvaro Uribe, en los cuales se fortalecieron algunas reglamentaciones y se establecieron otras que complementaron y cristalizaron los objetivos del modelo neoliberal.

De igual modo se pueden señalar otras normatividades como la Ley 30 de 1992, en la cual se promueve la desfinanciación de la Educación Superior pública, la vigilancia y el control de la misma mediante el sistema de acreditación y el fortalecimiento de la educación privada (Díaz Borbón, Rafael 2004, p. 38); el Acto Legislativo 01 de 2001 en el que se reducen los recursos financieros asignados a los entes territoriales afectando significativamente la educación pública (Estrada Álvarez, 2005, p. 4); la ley 715 de 2001 en la cual se reglamentan "normas orgánicas en materia de recursos y competencias" que viabilizan lo descrito en el Acto Legislativo de 2001 y profundizan aún más en la materialización de las intencionalidades del modelo neoliberal; es así como todas las nuevas reglamentaciones, justificadas en la necesidad de "aumentar la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia" (Estrada Álvarez, 2005, p. 4), terminan atribuyéndole a la educación rasgos empresariales y de mercado que se alejan de la complejidad del acto educativo y que llevan consigo el detrimento de la educación en Colombia.

Políticas educativas de currículo en el contexto Nacional

Las políticas educativas, desde siempre, han buscado incidir en el currículo, esto debido a que a partir de allí se pueden movilizar más fácilmente las intencionalidades a nivel económico y social propuestas por el Estado. En Latinoamérica, por ejemplo, luego de la Segunda Guerra Mundial se pusieron en marcha políticas cuyas intencionalidades estuvieron enfocadas prioritariamente en la industrialización y la promoción de la educación como medio para adherirse a los procesos de desarrollo, en cuanto se suponía que esta podría contribuir al aumento de la productividad y al crecimiento económico de los países (Herrera; Infante, 2004, p. 80). De este modo, en Colombia, desde los años 50, se inicia la planeación para el desarrollo (Díaz Borbón, Rafael, 2004, p. 27), materializada en los Planes de Gobierno y, más específicamente, en las políticas educativas; de este modo las políticas educativas instauradas utilizaron el currículo como vehículo para viabilizar los ideales del proyecto de desarrollo económico del país mediante la definición de los programas curriculares para bachillerato en los años 1951 y 1962 (Vasco, Carlos, 2003, p. 34).

Luego, en la década de los 70 la normatividad establecida interfirió nuevamente en la organización del currículo y al estar fuertemente relacionada con el planteamiento de la tecnología educativa y el diseño instruccional (Vasco, Carlos 2003, p. 34), dio prioridad al conductismo y a la formulación de objetivos por parte del Gobierno Nacional. En concreto, estos planteamientos de los años 70 referidos en el Decreto 080 del año 1974 y la reforma curricular hecha por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en 1975 reforzaron una visión tecnicista de la educación y el currículo (Niño Zafra, 2010, p. 125).

De la misma manera, en el Decreto 1419 de 1978 y luego en el Decreto 1002 de 1984 se expidieron reglamentaciones que apuntaban a intervenir en la programación curricular de las instituciones al



imponer los objetivos para cada grado (Vasco, Carlos, 2003, p. 35), impulsando con ello la homogenización del currículo, la pérdida de autonomía de las instituciones y la despedagogización del docente. En estas condiciones, las reformas impuestas por parte de Ministerio de Educación Nacional dieron paso al surgimiento de movimientos sociales, que buscaron dar marcha atrás a estos planteamientos y proponer otras alternativas de tipo pedagógico; este fue el caso del Movimiento Pedagógico Nacional promovido por FECODE en 1982 el cual, mediante la organización del gremio magisterial, aportó a la “recuperación de la pedagogía como saber propio del maestro” (Tamayo, 2006, p. 103).

Ya en los noventa, las políticas educativas sobre currículo se organizaron de acuerdo con nuevos requerimientos de tipo neoliberal establecidos a nivel mundial por organizaciones internacionales (Vega Renán, 2010, p. 147); estas demandas, según Renán Vega Cantor (2010, p. 147), buscaron instalar “la educación como un mercado” (Vega Renán, 2010, p. 181; Díez, E., 2006, p. 24), de ahí que en adelante la mayoría de reformas

hechas en materia de currículo estuviesen enfocadas a dar respuesta a las “exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo” (Díez, E., 2006, p. 25).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ha sido utilizada por los diferentes gobiernos como la mejor herramienta que incorpora al Sistema Educativo Colombiano las intencionalidades del modelo neoliberal y repercute en la concepción de currículo que subyace en la práctica pedagógica de los docentes. Así las cosas, al revisar los apartados de dicha Ley y las reglamentaciones adscritas a ella, se encuentra que, en relación con la definición de currículo, la Ley 115 de 1994 (Art. 76) lo reconoce como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral (...)” (MEN, Ley 115 de 1994).

De igual modo, en relación con la autonomía de las instituciones para construir su currículo, la Ley 115 en el Artículo 77, que se refiere a la “autonomía escolar”, hace explícito que esta se encuentra “dentro de los límites fijados por la presente Ley” y “dentro de los linea-

mientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, Ley 115 de 1994). Es decir, que la autonomía llega hasta donde los lineamientos lo determinen; y esto fue reafirmado, también, en el Artículo 2º del ya derogado Decreto 230 de 2002, en el cual, además de ratificarse la definición de currículo del Art. 76 de la Ley 115, también se corrobora la importancia de las normas técnicas curriculares como orientaciones para la elaboración del currículo. En suma, se puede afirmar que, de acuerdo con estos planteamientos, la tan mencionada autonomía, más que representar una facultad de las instituciones para encaminar y organizar su currículo, se convierte en una oportunidad para que las políticas de Estado organicen el Sistema Educativo a su antojo, de acuerdo con las necesidades de tipo político, económico o administrativo que demande el Gobierno de turno.

Así mismo, dentro de esta supuesta “autonomía”, la Ley 115 en el Artículo 78, explica que la regulación del currículo se lleva a cabo mediante los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, Ley 115 de 1994), los cuales se publicaron en 1998. Estos lineamientos curriculares, específicos para las diferentes áreas y grupos de grados, se constituyeron en los parámetros sobre los que se debía enseñar, limitando así, la labor del docente a la selección y organización de contenidos de acuerdo con lo estipulado en los Lineamientos.

Luego de los lineamientos curriculares, a mediados del 2002, el Ministerio de Educación Nacional publicó un documento denominado “Estándares para la excelencia en la educación”, el cual estuvo sujeto a innumerables críticas, por considerar que representaban un instrumento que reforzaba la homogenización de la educación y afianzaba criterios empresariales. Por ello, en el 2004 y 2006, el Ministerio de

“...Aunque desde la política educativa se promueva una aparente “autonomía escolar”, el MEN se encarga de idear límites para así ejercer un mayor control sobre el sistema educativo...”

Educación Nacional presenta otros documentos, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, Ciudadanas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En estos documentos se intentó remediar muchos de los aspectos señalados en el primero, sin embargo, lo cierto aquí es que, aunque estos Estándares se presenten como una base común de altas expectativas que aparentemente contribuyen a mejorar la educación, la realidad es otra, ya que, de acuerdo con Orozco (2004, p. 2) lo que se está promovien-

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga

Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros - Centro

Calle 18 #6-30
3421359 Bogotá

Alejandría Libros - Norte

Calle 72 No. 14-32
3450408 Bogotá

Madriguera Del Conejo

Carrera 11 N° 85-52
2368186 Bogotá

Climaco Javier Marchena

3043821579 - 3118865627
alianzapedagogica@hotmail.com
Bogotá

Editorial 531 SAS

Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana

Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320
Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS

Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 Bogotá

Henry Castro B

3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte

Calle 92 N° 15-23
2360580 Bogotá

Librería Lerner - Centro

Av. Jiménez # 4-35
2823049 Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica

Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería el Educador

Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio

Carrera 12 No. 5-67
2280210
Buga

Luis Miguel Aponte M.

Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854
Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda

Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880
Cúcuta

María Cristina Orozco Lugo

311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro

6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com
Mompós

Fundación San Lorenzo Lucero

Carrera 25 N° 19-57 Local 110
Centro Comercial
Sebastián De Belalcázar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense

Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos

Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio

Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincedejo

Luz Adriana Castañeda

3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa

Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural

Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café

Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 Bogotá

Librería Tienda De Oz

Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional

Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032
Cali

COOPRUDEA

Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686
Medellín

Denis Bello Blanco

CEID SUCRE
3126345657
dbello64@hotmail.com
Sincedejo

Librería Galara

Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827
Tunja

do son “prácticas estandarizadoras, homogenización de procesos educativos e imposición de currículos nacionales, descontextualizados e instrumentales”.

Lo dicho hasta aquí deja entre ver que, aunque desde la política educativa se promueva una aparente “autonomía escolar”, el MEN se encarga de idear límites para así ejercer un mayor control sobre el sistema educativo. Además de esto, el énfasis puesto en los lineamientos y en los estándares, hace suponer que la visión que tiene el Ministerio de Educación Nacional sobre el currículo se encuentra asociada a un plan o programa de estudio, y esto, evidentemente, es problemático para la educación en Colombia, ya que se desconocen o se dejan de lado otros elementos o factores intangibles que pueden ser determinantes en la formación del estudiante

Políticas educativas de Evaluación en el contexto Nacional

Ahora bien, con respecto a la evaluación, es pertinente señalar que los elementos priorizados a lo largo de las políticas educativas sobre evaluación en Colombia, han ido cambiando según los planteamientos trazados por los diferentes gobiernos; sin embargo, esto no significa que la concepción de evaluación haya atravesado por cambios relevantes y prueba de esto es el predominio de la concepción técnica de la evaluación en las políticas educativas establecidas a lo largo de los años, de tal modo que, de acuerdo con esta concepción, la evaluación se orienta prioritariamente a “la comprobación de resultados del aprendizaje” (Santos Guerra, 1998, p. 18). Testimonio de ello se encuentra en los programas de 1937 para primaria y en los de 1951 y 1962, en donde se legitimaba la evaluación por contenidos (Vasco, Carlos, 2003, p. 34); luego los programas de los Decretos 1710 de 1963 y 088 del 1974, con los que se impulsó la evaluación por objetivos, para tiempo después, en 1996, con la Resolución 2343 precisar indicadores de logros para algunos grupos de grados, fomentando así la evaluación por indicadores de logro (Vasco, Carlos, 2003, p. 34).



Fotografía - Alberto Motta

A finales de los noventa se estableció la evaluación por competencias, la cual ha generado diversas implicaciones en el ámbito educativo, debido a la asociación que se ha hecho a las mismas con el mundo del trabajo. Como advierte Diez (2006, p. 31), el uso dado a las competencias en la educación busca promover en el estudiante el desarrollo de unas habilidades que le faciliten adaptarse a un entorno del trabajo; según él, desde esta perspectiva los estudiantes “deberán ser adaptables y autónomos, capaces de autorreciclarse” (Diez, 2009, p. 232).

De igual modo, la evaluación por competencias ha estimulado a las instituciones para que organicen su programación escolar en razón de las mismas, convirtiéndolas en el fin último e instalando, a su vez, una tendencia en la evaluación asociada con procesos técnicos y conductista, que le dan prioridad a la obtención de resultados más que a los procesos.

Por otro lado, en cuanto a las regulaciones surgidas sobre la evaluación en la Ley 115, se pudo evidenciar que la evaluación se constituye en el mejor instrumento que utiliza el Estado para impulsar medidas orientadas a controlar, medir y vigilar el Sistema Educativo, en el Artículo 80, por ejemplo, se hace referencia a la evaluación de la calidad de la educación realizada por Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación

Superior –ICFES–, que tiene como objetivo controlar y medir la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño profesional del docente y directivos mediante pruebas estandarizadas.

Adicional a lo anterior, respecto a la calidad mencionada en este Artículo de la Ley 115, es necesario señalar que la misma se orienta, principalmente, a planteamientos de tipo económico impulsados por el neoliberalismo, de modo tal, que se relaciona el término calidad con elementos de la empresa como la eficacia y la eficiencia.

Desde la eficacia, se prioriza el nivel de cumplimiento de objetivos educativos y se considera que la educación debe ser siempre medida y comparada mediante los resultados de las pruebas estandarizadas (Diez, 2009, p. 232). Y desde la eficiencia, se tiene en cuenta la relación entre insumo-producto, de modo que una institución es más eficiente cuando emplea menos recursos en el logro de los mismos resultados que otra institución. Con estos supuestos de la calidad en donde entre más medición, mayor será el mejoramiento de la educación del país, lo que se consigue es que las instituciones y los estudiantes compitan en una lucha sin sentido, que no aporta al mejoramiento de la educación sino que, por el contrario, contribuye al deterioro de la educación, a la desaparición

de procesos pedagógicos en el docente y al desconocimiento de la heterogeneidad de la población Colombiana.

De la mano con lo estipulado en la Ley 115 sobre evaluación, se establecieron diferentes Decretos que fortalecieron y promocionaron muchos de los aspectos ya asentados en la Ley General de Educación. Este fue el caso del Decreto 1860 de 1994, el cual en su Capítulo VI estableció, en su momento, una serie de criterios sobre Evaluación y Promoción, los cuales fueron considerados por muchos como un camino para la promoción automática, ya que en el Artículo 52, se hizo explícita la responsabilidad de las comisiones de evaluación para definir la promoción de los estudiantes al finalizar los grados sexto y noveno, esto llevó a una interpretación en la que aparentemente los estudiantes solo podían perder estos grados y evidenciaba que se buscaba fortalecer la eficiencia y la eficacia del Sistema Educativo.

En esta misma línea, en la última década surgieron dos Decretos sobre evaluación: en primer lugar el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, cuyo Artículo 9, estableció que "Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos" (MEN, Decreto 230 de 2002), con la finalidad de aumentar la cobertura, disminuir la deserción y la pérdida de año en los estudiantes, en concordancia con la política de racionalización de recursos evidenciada en el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 del mismo año; sin embargo, este Decreto 230, trajo consecuencias para la educación del país en la medida en que representaba, una vez más, la pérdida de la autonomía de las instituciones, generaba conformismo y desinterés en los estudiantes y engendraba problemáticas convivenciales y académicas en las instituciones.

Luego de las dificultades que se dieron con la ejecución del Decreto 230, el 16 de abril del 2009 el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1290, y reglamentó, en el Artículo 6, respecto a la promoción de los estudiantes, que cada institución define los criterios para

la promoción según el sistema institucional de evaluación de los estudiantes; con esto, las instituciones, aparentemente, recuperan la autonomía; sin embargo esto no se da del todo, ya que en el Artículo 1. sobre Evaluación de los estudiantes, se enfatiza que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe ser realizada de acuerdo con la participación de los mismos en las pruebas internacionales y nacionales según los estándares; esto conlleva a que se fomente una evaluación homogénea, orientada por unos objetivos conductuales especificados en los estándares; que se dé prioridad a los resultados más que a los procesos y se convierta la evaluación en un mecanismo para controlar, comparar y clasificar a los estudiantes, docentes, instituciones y sistemas educativos.

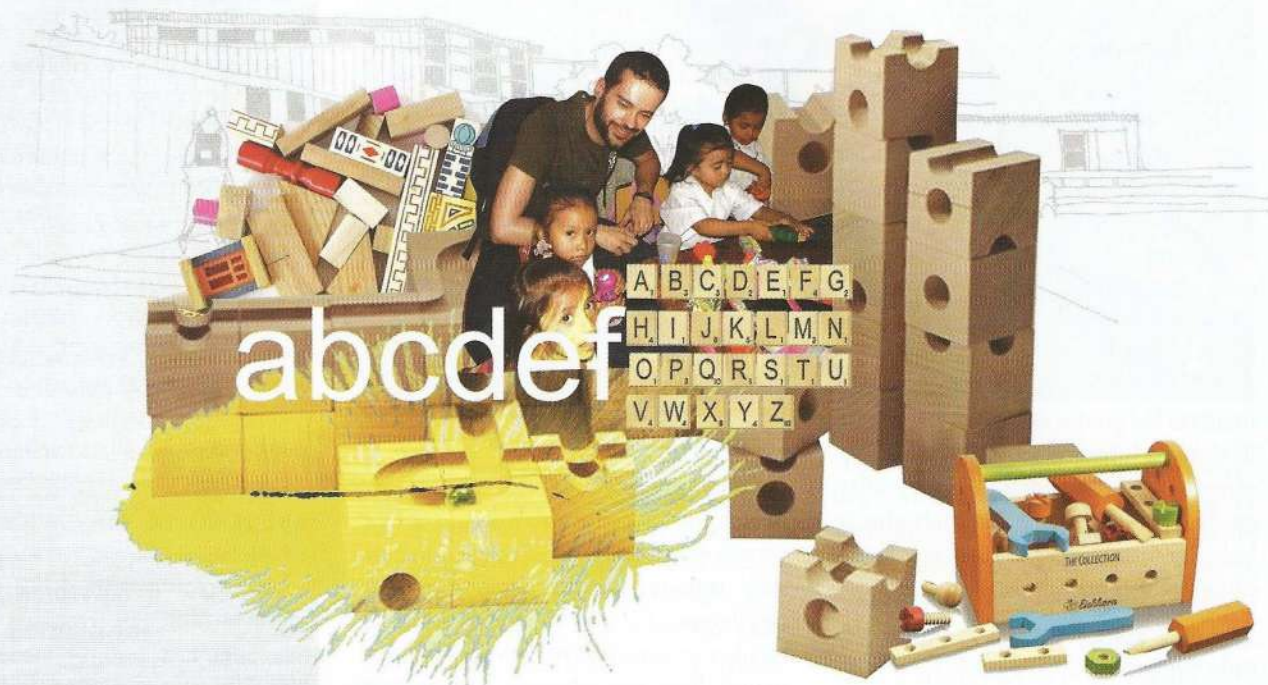
De acuerdo con el análisis realizado sobre las políticas educativas, se puede decir que el Currículo y la Evaluación, han sido tratados, principalmente, como problemas de orden administrativo, técnico y gestionable, que posibilitan materializar los intereses económicos de organizaciones externas a la escuela; en este sentido, las políticas educativas se han orientado, fundamentalmente, a dar respuesta a los requerimientos del mercado y por lo tanto no se direccionan realmente hacia el mejoramiento de la educación, ni a su desarrollo, pues desconocen los contextos sociales, políticos y económicos en los que se instala la escuela, homogeniza a los estudiantes, olvida criterios de equidad y pertinencia y reduce la labor del docente a un mero ejecutor.

Referencias Bibliográficas

- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, n.º 29 y 30. Bogotá: Universidad Distrital.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2006). Educar para el mercado. En: *Revista Opciones Pedagógicas* n.º 34. Bogotá: Universidad Distrital.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- Estrada Álvarez, J. (2005). Política educativa y neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez. En: *Observatorio Nacional de políticas en evaluación educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera Cortés, M. C. & Infante Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. En: *Revista Nómadas*, n.º 20. Bogotá: Universidad Central.
- Mejía Jiménez, M. R. (2006). *Educación en la globalización I. Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994. Código de Educación y Estatuto Laboral de los Docentes*. Bogotá: Leyer 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). *Decreto 230. Currículo, evaluación y promoción de los educandos*. Bogotá: MEN.
- Niño Zafra, L. S. & Otros. (2006). *Informe final del proyecto Evaluación de Docentes según las competencias, los estándares y el desempeño profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Orozco Cruz, J. C. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. En: *Revista Nodos y Nudos*. n.º. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía). En: *Revista HISTEDBR*. On-line, Campinas, pp. 102-113. ISSN: 1676-2584. n.º 24.
- Vasco Uribe, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares? En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 62.
- Vega Cantor, R. (2010). *Los economistas neoliberales nuevos criminales de guerra: el genocidio económico y social del capitalismo contemporáneo*. Bogotá: Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo; Periferia Prensa Alternativa; Corporación Aury Sará Marrugo.

Elementos para la construcción de una



José Hidalgo Restrepo Bermeo

Miembro del CEID - FECODE. Licenciado en Lingüística y Literatura. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario.



Carlos Enrique Rivas Segura

Ejecutivo de FECODE. Licenciado en Ciencias Sociales, Abogado. Especialista en Docencia Universitaria y Derecho Probatorio. Estudiante de Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular.

política educativa pública

Resumen

En Colombia ha prevalecido el dominio del pensamiento único y de las políticas neoliberales en el campo educativo, que ha conllevado a la privatización y mercantilización de la educación pública. Esta situación niega la educación como derecho fundamental y la reduce a un servicio transable en la economía de mercado. Los diferentes gobiernos, sumisos a la cartilla del Consenso de Washington, han renunciado a la construcción de políticas educativas públicas para favorecer sus intereses particulares y los del capital internacional, median-

te la implementación de políticas educativas de Gobierno. En este contexto, construir política educativa pública es un reto que se fundamenta en la defensa de la educación pública, la educación como derecho fundamental, la construcción de la democracia, la justicia social y la paz. Es una opción alternativa que se construye con la participación reflexiva, deliberativa y decisoria de todos, con pensamiento crítico, en cuanto se asume la educación pública como bien común y patrimonio de la humanidad, y como tal, su enajenación en intereses

particulares contribuye a profundizar una educación de clase, excluyente, que justifica las desigualdades sociales. La construcción de políticas educativas públicas se sitúa en la perspectiva de la emancipación de los pueblos.

Palabras clave

Educación, derecho fundamental, democracia, justicia social, paz, participación, política de Gobierno, política pública, neoliberalismo, alternativo, buena educación, pensamiento crítico, gratuidad.

Construir una política educativa pública en Colombia es un reto grande no solamente para el Magisterio y su Federación Sindical, sino para las comunidades educativas y las diversas poblaciones del país comprometidas en la realización de la verdadera paz que se apuntala en la ampliación y profundización de la democracia, en la justicia social, en el Estado y en la sociedad que tenga como base del desarrollo el ejercicio pleno de los derechos fundamentales, políticos, sociales, culturales, ambientales, colectivos y económicos, en el ámbito de la universalización para que ningún habitante se quede por fuera de los beneficios que proporcionan los diversos avances del progreso y del disfrute de una vida digna.

Hacer política pública en Colombia es una tarea ardua, porque el establecimiento estatal y social se ha anclado en la implementación desbordada de la economía de mercado como principio, medio y fin de la organización de la vida social de la humanidad, lo cual ha conllevado a la mercantilización no solo de los bienes materiales e inmateriales, sino que al mismo ser humano lo ha cosificado convirtiéndolo en un objeto-mercancía que se puede intercambiar en el mundo de los negocios como un eslabón en la cadena de la productividad con el fin de obtener mayor ganancia de valor agregado en la rentabilidad de los productos comerciables.

Los gobiernos de Ronald Reagan en EEUU y Margaret Thatcher en el Reino Unido en la década de los 80, impusieron en occidente las directrices

“...El MEN ha afinado las estrategias haciéndolas cada vez más sutiles para aparentar democracia y hacerle creer a la población que sus intereses particulares en la política de Gobierno son los intereses comunes de todos los ciudadanos...”

económicas neoliberales bajo los condicionamientos de la deuda externa de los países y de las políticas de las entidades financieras internacionales como el BM y el FMI para otorgar préstamos a los Gobiernos con el fin de desarrollar programas focalizados y de subvención a soluciones de problemas según los intereses de la administración de turno. Estas políticas, que han sido acogidas pasivamente desde comienzos de la década de 1990 en América Latina en el proceso de globalización (Feldfeber 2009), se consolidaron a partir de 1989 con los acuerdos del Consenso de Washington, que hoy se denominan políticas neoliberales, las cuales se concretan en la apertura económica, la minimización del Estado, la desregulación de la economía, la privatización de los servicios públicos, la venta de las empresas públicas al sector privado, entre otras. Estas directrices se articulan a un nuevo lenguaje funcionalista que nos habla de la globalización, las NTIC y la sociedad del conocimiento como nuevas fuentes de enriquecimiento.

Los Gobiernos de Colombia, a diferencia de muchos otros en América Latina, se han dedicado a reproducir estas medidas y han aplicado a carta cabal la cartilla neoliberal generando grandes consecuencias de degradación de la educación pública: la privatización y la mercantilización, la estandarización y la educación por competencia con el objetivo de formar capital humano, la reducción de la institución escolar a una empresa, la despedagogización de la profesión docente y de la escuela, la instrumentalización de la educación al servicio de la eficiencia en la productividad medida por la relación costo - beneficio. En este marco del reduccionismo econo-

micista se falsea el sentido humanista, epistemológico, social, cultural y pedagógico de la educación como derecho; al respecto dice Pablo Gentili (2014): “Suponer que la educación es un factor de progreso económico, que genera los mismos beneficios para todos, no pasa de ser una ilusión que se desmorona ante la más elemental observación de las sociedades en que vivimos. Pensar que el acceso a la escuela puede, por sí solo, borrar las desigualdades de origen, es una suposición que la investigación sociológica ya ha cuestionado hace más de dos siglos”.

Es importante resaltar que la imposición de estas políticas ha estado coreada por campañas de desprestigio de los docentes del sector público y de las escuelas del Estado. De extensos estudios de economistas y de facultades de economía, obtenidos mediante los métodos de investigación de la econometría, mediados por el interés de desvirtuar, simplificar y trivializar el conocimiento sobre la realidad educativa y aislarla de los contextos sociales, encerrando la escuela en una isla asocial y convirtiéndola en una caja negra en donde no importan los procesos pedagógicos escolares sino el alumno como resultado final de aprendizajes, listo para ingresar a la incertidumbre del empleo y del trabajo en el mercado laboral.

Así mismo, el MEN ha afinado las estrategias haciéndolas cada vez más sutiles para aparentar democracia y hacerle creer a la población que sus intereses particulares en la política de gobierno son los intereses comunes de todos los ciudadanos. Es así como se instrumentaliza la participación ciudadana que, como lo manifiesta el profesor Leopoldo Múnera (2014), de la Universidad Na-

cional de Colombia, hacen cantidades de pompas, foros virtuales; eventos municipales, departamentales, regionales y nacionales; se ufanan de la cantidad de personas que asisten; pero todo esto como un simple acto de parafernalia para aparentar procesos democráticos, porque en el momento de tomar las decisiones el único referente válido, son las condiciones de los empresarios de la educación, las entidades financieras internacionales y hoy, particularmente, la OCDE. Igualmente cooptan intelectuales, el lenguaje de la izquierda y de los movimientos sociales democráticos, descontextualizan las palabras y los conceptos para presentarlos como un lenguaje universal, absoluto, neutro; éste es el lenguaje del pensamiento único el cual repele todo tipo de dudas y no admite cuestionamientos. Con estas falacias de diferentes clases, falacias de contenido y falacias formales, pretenden confundir a la opinión pública haciéndole creer que la política educativa de gobierno es una política educativa pública, generalizan un interés particular como si fuera un interés general.

¿Política educativa de Gobierno o política educativa pública?

Hay que establecer diferencias entre política educativa de gobierno y política educativa pública. Lo que se viene dando en Colombia en cada periodo presidencial son políticas educativas de gobierno y estas no son políticas educativas públicas. La política educativa de Gobierno obedece a intereses particulares de cada administración, según las diferenciaciones que establezca con relación a las anteriores; también, teniendo en cuenta la definición de prioridades en la solución de los problemas para garantizar la eficiencia en la formación de capital humano que la economía necesita con el fin de mantenerse en la línea de crecimiento. Son políticas parciales, fragmentadas y focalizadas en situaciones de mayor vulnerabilidad poblacional o en relación con las exigencias de la globalización.

Las políticas educativas de Gobierno se concretan en los programas y proyectos de acción política y administrativa en el

sector educativo, con objetivos específicos, concretos, medibles y evaluables para obtener resultados eficaces a corto tiempo, y se realizan bajo la dirección y control del MEN y las Secretarías de Educación, directamente, o mediante convenios interinstitucionales o con empresas privadas. Estos se sustentan en la pragmática política de qué beneficios electorales o de reconocimiento al Gobierno se obtienen. Están elaborados y definidos desde los centros de poder estatal en los diferentes ámbitos de las entidades territoriales (Nación, Departamento, Distrito y Municipio Certificado), sin la participación de los docentes, estudiantes, padres de familia y sectores sociales; o haciendo uso perverso de las falacias de la democracia. Al respecto, Luis Fernando Escobar Cano (2014) afirma: "Propongo considerar que una política no es pública por sí misma, sino, por la forma como se construye y, específicamente, por el grado de participación real que la sociedad concernida haya tenido en su construcción. En ese sentido quiero postular que una política construida principalmente en las instancias de Gobierno es, en efecto, una política de Gobierno, Gubernamental, o a lo sumo, una política de Estado, entendiéndolo este, como instancia que concentra el poder que se impone, como legítimo, sobre el conjunto de la sociedad. Pero, en todo caso, no por ello, necesariamente una política pública".

Construcción de política educativa pública

En este contexto de dominio del modelo económico y Estado neoliberal, del pensamiento único y de la política educativa de Gobierno, que han mostrado un exorbitante fracaso social, inclusive en USA según los estudios de Diane Ravitch, atreverse a la construcción de política educativa pública en Colombia, es una opción alternativa que se da en la perspectiva de la lucha por la educación como derecho fundamental, ligada a la lucha social y política por la democracia, la justicia social y la paz. Es una praxis social de avanzada, que hace parte de los procesos del campo de la resistencia transformadora de las



“...Atreverse a la construcción de política educativa pública en Colombia, es una opción alternativa que se da en la perspectiva de la lucha por la educación como derecho fundamental, ligada a la lucha social y política por la democracia, la justicia social y la paz...”

condiciones sociales para romper los fundamentalismos y la uniformidad de lo políticamente correcto, que mantiene el establecimiento de la dominación y la explotación como base del desarrollo; y hacer posibles otras sociedades, otros Estados, otras educaciones, otras escuelas, otros docentes, de tal manera, que las diferencias dejen de ser objetivos militares y de marginalización y se conviertan en fuente de riqueza social, cultural y gestoras de la vida con dignidad humana.

La política educativa pública se fundamenta en principios epistemológicos, sociológicos, antropológicos, éticos y pedagógicos que conciben a los humanos como seres inconclusos y con la capacidad de construirse de manera colectiva y solidaria, es decir, de continuar siendo, haciéndose en el mundo de la vida, lo cual implica la necesidad de que la escuela sea un espacio de prácticas educativas generadoras de cambio de sentido de la educación hacia la orientación de la persona como sujeto de Derecho, responsable y comprometido en la lucha por la creación de las condiciones en las que se haga realidad la dignificación de la vida y la naturaleza. En este sentido, la construcción de la política educativa pública apunta a la formación de sujetos críticos, autónomos, solidarios, comprometidos en la palabra y en la acción con una sociedad de Derechos, firme contra las discriminaciones y las inequidades sociales y radical en la lucha por la dignidad humana como principio ético universal. La educación se asume como una práctica social transformadora, democrática, revolucionaria, es una opción de resistencia a toda forma de enajenación humana (CEID 2012).

La política educativa pública se fundamenta en la educación como bien común y social; patrimonio cultural de la nación, de los pueblos y la humanidad; en consecuencia, es inalienable, no admite ni la privatización ni la mercantilización; pertenece a todos sin ningún tipo de discriminaciones y teniendo en cuenta sus diferencias; por tanto, tampoco es asimilable al unanimismo cultural; por consiguiente, “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” como lo contempla el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. En virtud del mandato constitucional, esta responsabilidad tiene que ser colectiva, democrática, solidaria, en la justa dimensión de las facultades político administrativas que le corresponden al Estado, en el marco de la realización del Estado Social de Derecho, que es el carácter que la Constitución le da al Estado Colombiano. Así mismo, en lo que le concierne a la sociedad y a la familia. Una política educativa pública conlleva la deconstrucción de la responsabilidad social del Estado, la sociedad y la familia, para garantizar las condiciones que hacen realidad el derecho fundamental de la educación.

En este orden ideas, la construcción de política educativa pública es un proceso que involucra la presencia de las organizaciones sindicales y profesionales de los educadores, el movimiento estudiantil, las organizaciones de padres de familia, las facultades de educación, los centros de investigación pedagógica y educativa, los movimientos sociales, los partidos políticos, el Gobierno, también los gremios económicos y todas las personas que tengan el interés por ayudar en la defensa y mejoramiento de la

educación pública, en la que prevalece el interés general sobre los intereses particulares; la educación pública sobre la educación privada. Así, la educación pública se convierte en el bien común, esfera de encuentro intercultural, para toda la población estudiantil, para todas las familias en sus más diversos orígenes, porque será el resultado de una construcción social democrática.

Esta participación tiene que ser reflexiva, crítica, creativa, decisoria y adquirir el carácter de movilización social nacional que se construye y actúa de manera dialógica, deliberativa, solidaria y complementaria en múltiples direcciones: una, de abajo hacia arriba, haciendo el recorrido desde las instituciones escolares hasta las instancias nacionales, desde las bases hasta las direcciones; dos, de arriba hacia abajo, desde las direcciones hacia las bases, y tres, en relaciones horizontales. Es una movilización de ideas, iniciativas, propuestas, prácticas pedagógicas, investigaciones, recursos materiales, comunidades, acciones sociales y culturales; movilización política, sindical, social y cultural por la defensa de la educación pública, como el escenario en el que es posible la realización de la educación como Derecho y la dignificación de la profesión docente. La participación tiene que estar precedida por una organización dinámica, democrática que garantice las deliberaciones públicas y transparentes, los recursos y las condiciones para que todos puedan hacer sus aportes en igualdad de oportunidades en el marco del derecho a la libertad de expresión. Establecer reglas de juego claras y precisas para el desarrollo de las reflexiones y la toma de decisiones.

La educación es un derecho fundamental. Éste es un postulado básico e irrenunciable para la elaboración de una real política educativa pública. El derecho no es reducible a un servicio público; es superior a este. De un servicio se puede prescindir, del Derecho no. El servicio puede ser transable, el Derecho no. La educación como Derecho fundamental es una dimensión esencial en la existencia, desarrollo y formación del ser humano, que le da las herramien-

tas de potenciación como sujeto para transformarse a sí mismo y transformar el mundo para mejorar sus condiciones de buen vivir. La educación como Derecho fundamental está en la base y es una condición necesaria para el ejercicio de los demás derechos contemplados en la Constitución Política Colombiana, lo cual obliga al Estado a garantizarla plenamente en su finalidad esencial (Artículo 2 CPC) de “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación”. Siguiendo el planteamiento de Katarina Tomasevski el Estado tiene la obligación de garantizar el Derecho fundamental a la educación teniendo en cuenta cuatro componentes irrenunciables, interrelacionados, inseparables: la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la aceptabilidad (Comisión Colombiana de Juristas 2004). Estos componentes obligan al Estado a superar las políticas educativas de Gobierno por políticas educativas públicas que garanticen la universalización y la permanencia en el sistema con buena educación, hasta la obtención del título. Que no haya causas de desigualdad social ni de ningún tipo de violencia que obliguen a la deserción estudiantil.

En la construcción de una política educativa pública, en el campo de lo alternativo, una buena educación se caracteriza porque es pertinente y coherente con los fines sociales de la educación, humanista, intercultural y se corresponde con la formación integral que potencia las capacidades intelectuales, emocionales, estéticas, éticas, físicas de la persona para resistirse a todo tipo de degradación humana y posicionarse como sujeto político, ético y social en los procesos de emancipación de los pueblos. En esta perspectiva de la educación transformadora en oposición a la educación de lo instituido, la escuela tiene la función social de ofrecer a los estudiantes el acceso a las ciencias, las artes, la tecnología, la técnica, el deporte, la cultura la recreación de manera rigurosa, sin la trivialización de la enseñanza, y a la vez acompañada del amor por el estudio. En palabras de Paulo Freire (2005):

“Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de manera competente, pero que dedicada, seria y competentemente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría. (...) la alegría de enseñar-aprender debe acompañar a maestros y alumnos en sus búsquedas constantes”.

Otro componente para abordar se relaciona con el papel de la escuela en la construcción de tejidos sociales que fortalezcan la convivencia democrática, reconociendo la multiplicidad de las diferencias, en el ejercicio de los Derechos y en las prácticas educativas interculturales. Para avanzar en este proceso escolar de convivencia, se necesita erradicar la concepción de la escuela como empresa con una dirección gerencial que trate al docente como funcionario operario, a los estudiantes y las familias como clientes a quienes se les vende el servicio educativo. Hay que luchar por una política educativa pública que reconozca el Gobierno Escolar como el camino para darle vida a la comunidad educativa mediante la participación de todos los estamentos en las definiciones de políticas educativas institucionales, en asuntos académicos, administrativos, de convivencia y de comunidad, de tal manera que la escuela sea un territorio de encuentro que da hospitalidad a las más variedades de iniciativas y de saberes para el mejoramiento de la educación.

La dignificación de la profesión docente también es un asunto de vital importancia en las decisiones que se tomen sobre política educativa pública. No hay cambios en el mejoramiento de la educación mientras persistan políticas educativas que con el objetivo de favorecer los intereses particulares de privatización y mercantilización de la educación, desprestigian y niegan la participación al docente del sector público. “Un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno. En último término es el docente en el aula el encargado de interpretar y producir la mejora. En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave” (Fullan y Hargreaves, 1996).

Tener en cuenta al docente en la construcción de las políticas educativas públicas significa contar con su participación en las definiciones de las mismas. Reconocerlo como sujeto político, ético y pedagógico que funda su identidad profesional en la pedagogía como el campo intelectual en donde se sitúa para pensar e intervenir sus procesos de formación docente y sus prácticas pedagógicas, la escuela y la educación en relación con las búsquedas de nuevas sociedades con posibilidades reales de vida digna. En consecuencia, hay que quitarle al docente el cúmulo de ocupaciones que le imponen hasta estresarlo (tareas de salud, cuidado, restaurante escolar, servicio de orientación escolar, cátedras, transporte escolar, horas extras, entre otras) reducir el número de estudiantes y la asignación académica de horas clases por docente para abrir espacios a las prácticas pedagógicas colectivas, a la autoformación, la investigación pedagógica y educativa, a la realización de proyectos culturales con las comunidades, mediante la conformación de círculos pedagógicos, que permiten contrarrestar el individualismo y generar el trabajo colectivo y solidario en las prácticas pedagógicas de los docentes. Todo esto se complementa con el mejoramiento de las condiciones laborales, profesionales, prestacionales, salariales y sociales para que el docente ejerza su función educadora en la plenitud del amor y confianza por su profesión.

Otro aspecto importante de la educación como derecho fundamental es la gratuidad desde el nivel de preescolar hasta la educación superior, financiada y administrada total y directamente por el Estado, descartar las políticas perversas de la compensación, la focalización y estratificación (eufemismo con el cual se oculta la existencia de la educación de clase) que ha caracterizado la política tradicional de gratuidad en el Estado neoliberal, la escuela pública gratuita para los pobres y los ricos pagan sus escuelas exclusivas (García Villegas y otros, 2014). La implementación de la buena educación gratuita conlleva a darle prioridad en la asignación de los recursos en el presupuesto nacional con



Fotografía - Alberto Motta

una visión de política social de Estado, que no esté supeditada a las políticas de Gobierno, ni a los ajustes fiscales, ni a los intereses foráneos del capitalismo global. Esta visión exige un cambio de concepción del sistema fiscal, de una concepción socialmente restrictiva hacia el sentido de un presupuesto social, lo cual se concreta en una participación para educación en el PIB en un mínimo de 10% con proyección de crecimiento real, puesto que es un proceso de cambio cualitativo que exige una gran inversión debido a los altos grados de injusticia social que hay en el sistema educativo actual y a la urgencia de eliminarlos para poner la educación en la vía de la construcción de la paz, de la cual la negociación política del conflicto armado es solamente una parte importante pero no suficiente.

Hay muchos más componentes para tener en cuenta en la formulación, desarrollo, aplicación y evaluación de las políticas educativas públicas. Es importante resaltar el establecimiento de los tres años de preescolar, pues en el sistema educativo colombiano hay una gran injusticia social, excluyente y de privilegio. La educación preescolar de la escuela pública se redujo a un año, que el MEN ha denominado el grado cero, mientras que en la educación privada el niño cursa los tres grados: pre kínder, kínder y transición.

También, la jornada única incide en el mejoramiento de la educación, siempre y cuando, se creen las condiciones de

planta física, nombramiento de docentes, el salario profesional docente, la autonomía escolar en las decisiones sobre el Proyecto Educativo Institucional, la dotación pedagógica suficiente, un nuevo sentido del tiempo y el espacio escolar, entre otros. Es una falacia de la democracia implementar la jornada única a través de recursos sometidos al ajuste fiscal como la jornada complementaria que se ejecuta con horas extras de los docentes en ejercicio, mediante instructores del SENA o de empresas privadas y cajas de compensación con las que contratan la prestación del servicio educativo. Y, todavía, es un engaño más pretender que las dos horas complementarias se utilicen en la capacitación funcionalista solamente de tres áreas: lenguaje, ciencias y matemáticas.

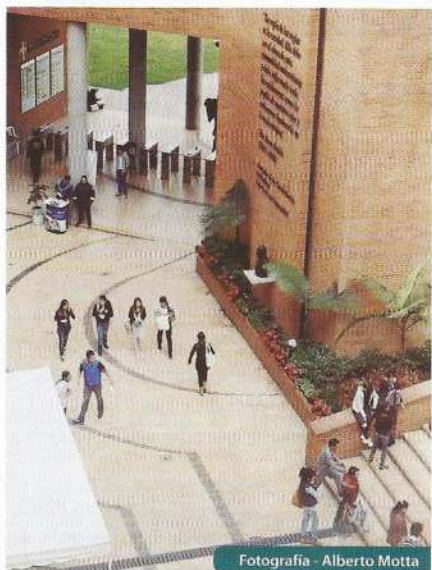
En conclusión, hacer políticas públicas educativas, no es posible si se desconoce el aporte de quienes pensamos críticamente. Necesariamente, convoca a una educación en y para la emancipación de los pueblos; es un desafío a los actores de este proceso y en particular del movimiento sindical magisterial organizado en FECODE, a participar en el fortalecimiento de la lucha política y pedagógica por la transformación social, impulsando la construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos – PEPA–, recordando que lo fundamental es recuperar la concepción de lo público, condensando los problemas de política educativa, la pedagogía, los proyectos pedagógicos alternativos, las resisten-

cias educativas y pedagógicas, construidas en un horizonte que haga honor a las nuevas realidades educativas y que jalonen las nuevas teorías de liberación y específicamente la diversidad de pedagogías críticas que se deben poner al servicio de la educación como Derecho Fundamental, la democracia, la justicia social y la paz.

Referencias Bibliográficas

- CEID-FECODE. (2012). Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. Círculos pedagógicos: Formación, Organización, Movilización, Transformación. Módulo. Bogotá.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski.
- Escobar Cano, L. F. (2014). ¿Políticas Públicas? (¿O..., el endoso de las ilusiones de los más a las ambiciones de los menos?). En: *Revista Educación y Cultura* N° (106). Bogotá: FECODE.
- Feldfeber, M. (compiladora). (2009). *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomia y tensiones*. 1ª edición, Ed. Aique Grupo Editor.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad*, 3ª edición. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García Villegas, M., Espinosa Restrepo, J. R., Jiménez Ángel, F. & Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. 1ª Edición. Bogotá: Dejusticia.
- Gentili, P. (2014, 26 de febrero). La educación como coartada. El País. Contrapuntos. Recuperado en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html>
- Múnera Ruiz, L. & Mora, A. F. (2014). *Complejo de Superioridad (la política para la educación terciaria)*. Artículo publicado en: <http://palabrasalmargen.com>, 15 septiembre 2014.
- Roth Deubel, A.-N. (2014). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. 10ª edición. Bogotá: Ediciones Aurora.

Hablan los economistas



Fotografía - Alberto Motta

Revista Educación y Cultura: ¿Qué diferencia una política pública de una política de Gobierno?

Daniel Munévar: Desde el punto de vista teórico, la política pública se refiere a una visión normativa de la provisión de bienes y servicios públicos. Esto es, en términos ideales, cómo se deberían llevar a cabo estas funciones por parte del sector público. Mientras tanto, la política de Gobierno se refiere a una visión positiva de la misma serie de funciones. Es decir, la manera práctica como se implementan y ejecutan las políticas y acciones del Estado.

Desde un punto de vista práctico, la diferencia entre ambas es mucho más sutil. Esta se refiere a la necesaria evolución de las instituciones y políticas públicas para hacer frente a las innovaciones y retos que enfrenta una sociedad en su proceso de desarrollo. Para entender esta diferencia, es necesario ver la relación, en el tiempo, entre políticas públicas y políticas de Gobierno. En términos generales, se puede pensar en una política pública como la base sobre la cual se implementan las políticas de Gobierno.



Daniel Munévar

Economista con Master en Políticas Públicas de la Universidad de Texas en Austin. Ex-Asesor en temas fiscales en el Ministerio de Hacienda de Colombia y sobre Inversión Extranjera para el Desarrollo del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador. Autor con publicaciones en Colombia, Estados Unidos, Francia, Bélgica, Italia, México y Argentina.

La política pública y la política de Gobierno son dos temas muy sensibles que tienen mucho que ver con las políticas de educación del país. Sin ellas es utópico pensar en una verdadera Reforma Educativa como la que pretende el Gobierno. Conscientes de la importancia de esta problemática, La Revista Educación y Cultura entrevista a Daniel Munévar para conocer su opinión sobre el tema.

Una política pública efectiva debe asegurar la adecuada asignación, distribución y sostenibilidad de los recursos utilizados para alcanzar el objetivo social deseado. Sin embargo, en la medida en que el contexto social, económico, etc., se modifica, la política pública debe, así mismo, transformarse para hacer frente a estos cambios. Es aquí donde las políticas de Gobierno son utilizadas para llevar a cabo esa transformación de la política pública. Si la política de Gobierno logra cumplir con los citados criterios por medio de una eficiente y equitativa distribución de los beneficios generados, ello genera el requerido consenso político para su mantenimiento en el tiempo. De esta forma, una buena política de un Gobierno puede convertirse en la base de la política pública a futuro. De manera inversa, una mala política pública puede requerir una nueva política de Gobierno para reparar los problemas del actual sistema.

El punto clave, desde esta perspectiva, es el hecho de que el citado consenso social determina a futuro los criterios sobre los cuales se juzga el impacto de

las políticas de gobierno sobre las políticas públicas. Un ejemplo práctico permite ver esta relación. En el caso de Chile, la política pública en materia de Educación Superior establecida desde finales de los años 80 se ha basado en el principio de subsidio a la demanda. Este es un esquema donde el Estado subsidia por diversos mecanismos, incluyendo *voucher* y créditos, la demanda por educación. Mientras tanto, la oferta se encuentra determinada por la presencia de entidades de Educación Superior privadas quienes compiten por los estudiantes. Las protestas que iniciaron en 2010 pusieron de relieve que la política de educación basada en créditos no era equitativa, puesto que imponía cargas significativas sobre hogares de bajos ingresos, ni sostenible, pues un creciente número de estudiantes eran incapaces de hacer frente al pago de los créditos. La falta de un consenso social respecto a la actual política pública, jugó un rol importante en la salida del anterior Gobierno y la llegada de Michel Bachelet a la presidencia hace unos meses. Su política de Gobierno en materia de educación consiste en la eliminación

del motivo de lucro en el sistema educativo y en la reducción de los costos de la educación pública. En caso de que su reforma sea aprobada y tenga éxito, la política de educación del Gobierno de Bachelet se convertirá en la base de la política pública de educación en Chile en el futuro.

R.E.C.: *¿Qué incidencia tienen la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y el Banco Mundial en el diseño actual de las políticas educativas colombianas?*

D.M.: No es tan mala como se cree, ni tan fuerte como se piensa en muchos sectores. En el primer caso, es, precisamente, la posibilidad de comparar la situación actual del sistema educativo del país con el del resto de los países de la OCDE por medio de las pruebas PISA lo que ha permitido darle una mayor relevancia a los problemas del sistema educativo colombiano. Estas pruebas representan un buen mecanismo para que la sociedad colombiana exija mejoras en la política de educación del país.

Por otra parte, es interesante observar la manera selectiva como se resaltan, por parte del Gobierno, algunas recomendaciones de la OCDE, mientras que otras se dejan archivadas. Por ejemplo, en su informe sobre el país para el año 2013, la OCDE indica de manera clara su preocupación por los bajos niveles de recaudo tributario presentes en el país. Así, señala la necesidad de aumentar el recaudo por medio de una reforma tributaria progresiva, que incremente la presión tributaria sobre los hogares de más altos ingresos, de tal forma que permita aumentar el gasto público con el objetivo de asegurar la provisión de bienes públicos con calidad, incluyendo la educación. De manera específica sobre este tema, la OCDE llama la atención sobre la alta participación del componente privado en la educación del país y la necesidad de aumentar la cobertura y gasto públicos en este sector. Sin embargo, es curioso cómo, a pesar del hecho de que el país se encuentra ad portas de una nueva reforma tributaria y una nueva reforma educativa, estas recomendaciones nunca son mencionadas.

Estos ejemplos ponen de relieve el amplio espacio de maniobra que posee el Gobierno frente a organismos internacionales como la OCDE y el BM, y la manera selectiva como este resalta determinados mensajes de estas instituciones que se encuentran alineados con sus políticas. En otras palabras, el Gobierno justifica sus políticas utilizando como pretexto el argumento de que estas representan las mejores prácticas internacionales. Personalmente, creo que la alineación entre las políticas a nivel nacional y las recomendaciones por parte de organismos internacionales obedece más a la formación que reciben los altos funcionarios del país en universidades del exterior (la cual crea una visión análoga de la realidad entre estos y los funcionarios de los organismos multilaterales) que a imposiciones por parte de dichos organismos al Gobierno Nacional.

R.E.C.: *Según su criterio, ¿hasta qué punto, las políticas educativas del actual Gobierno, contribuyen a resolver el problema de la inequidad social y el respeto a las diferencias culturales?*

D.M.: Cuando se observan las estadísticas a nivel internacional, queda claro que el rol que se le adjudica a la educación como mecanismo para reducir la desigualdad es desproporcionado. Por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, entre 1973 y 2013 el ingreso del 60% más pobre del país creció apenas un 9%. Mientras tanto el ingreso del 5% más rico creció en el mismo periodo un 36%. Cuando se desagrega este crecimiento por nivel educativo, en el caso del 60% más pobre de la población que obtuvo títulos universitarios entre 1993 y 2013, su nivel de ingreso permaneció estable. Solo en el caso del 5% más rico con títulos universitarios se observa que hay una relación positiva entre educación y aumento de ingresos. La diferencia entre el comportamiento de estos segmentos de la población se debe al comportamiento de la economía norteamericana. De manera muy simplificada, mientras el 5% más rico de la población dominó el empleo en los sectores financiero y de alta tecnología, el resto de la población veía cómo los típicos empleos de la clase

media norteamericana en el sector metalúrgico y automotriz desaparecían. En términos prácticos es la diferencia entre los destinos de Silicon Valley y Detroit.

Desde esta perspectiva resulta claro que la cuestión clave para reducir la desigualdad no es la educación sino empleos de calidad. Si bien, es claro que la educación es un bien público clave desde el punto de vista social y cultural, lo es menos desde el punto de vista de reducción de la desigualdad. La desigualdad se disminuye con empleos estables y bien remunerados. Ello, a su vez, implica un sector manufacturero dinámico y competitivo que esté en capacidad de emplear a los egresados del sistema educativo. Lastimosamente, en Colombia las políticas del Gobierno han ido directamente en contravía con estos principios. La falta de una política industrial clara ha causado la desindustrialización del país. En este contexto, aun si el país pudiera garantizar una cobertura del 100% a todos los niveles de educación, ello no se traduciría, en términos económicos, en una reducción de los niveles de desigualdad. La razón es que sin una transformación de la economía del país que reduzca la participación de sectores intensivos en capital, como el sector financiero y la minería, y aumente la participación de sectores intensivos en mano de obra como la industria y el sector agrícola, lo que se observaría sencillamente es un aumento del número de taxistas con títulos universitarios.

Este argumento no implica que una cobertura educativa del 100% en condiciones de calidad y gratuidad no sea deseable. De hecho es una meta práctica alcanzable con significativos beneficios sociales, políticos y culturales. Sin embargo, pretender, como el Gobierno hace, que aumentar la cobertura educativa por medio de créditos va a solucionar los problemas de desigualdad es un despropósito. En la medida que los beneficios de este sistema son percibidos por entidades financieras e instituciones privadas de baja calidad, a costa de los bolsillos de los colombianos de más bajos ingresos, solo se puede esperar que este tenga un impacto negativo sobre la desigualdad.



Guillermo Perry

Economista y académico colombiano, Ex-Ministro de Hacienda y de Minas y Energía, Constituyente y Senador; fue Jefe del Banco Mundial para América Latina y Profesor Visitante en Harvard y Oxford.

Coautores

Sandra García, Darío Maldonado, Catherine Rodríguez y Juan Esteban Saavedra.



Fotografía - Alberto Motta

¿La excelencia docente como eje prioritario de políticas educativas?

Una de las políticas de la Revista Educación y Cultura ha sido ir a la fuente. Fieles a ello, hemos querido entrevistar a los autores del Informe Compartir que, como es bien sabido, se constituye en la base de la Reforma Educativa que pretende el Gobierno Nacional.

Revista Educación y Cultura: Desde su punto de vista, ¿cuáles son los aspectos centrales del Informe Compartir que aportan a solucionar la crisis de la educación en Colombia?

Grupo Guillermo Perry: El Estudio *Hacia la excelencia docente*, elaborado por nosotros y auspiciado por la Fundación Compartir, presenta una propuesta sistémica e integrada de políticas que, en su conjunto, de ser aplicadas, permitiría mejorar significativamente la calidad de la educación pública Básica y Media en Colombia en el curso de una década.

Esta propuesta permitiría que los docentes actuales y futuros: 1) gocen del apoyo necesario para desarrollar su máximo potencial; 2) tengan las herramientas de apoyo investigativo, pedagógico, de formación y de diagnóstico necesarias para mejorar continuamente su labor; 3) tengan acceso a mentores experimentados

y a excelentes cursos de formación en el servicio, con el propósito de potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades, con base en evaluaciones integrales bien diseñadas y orientadas a este propósito; 4) sean remunerados de manera justa y competitiva; 5) tengan el más alto reconocimiento y aprecio social; 6) la profesión docente atraiga a los mejores estudiantes de cada generación y los forme en programas pedagógicos de excelencia, basados en la investigación y la práctica dirigida.

Nuestro estudio reconoce, explícitamente, la importancia del contexto socio-económico y familiar de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este contexto resulta fundamental para potencializar la calidad educativa. Sin embargo, el estudio demuestra que cuando se compara la calidad educativa de escuelas con similar composición socio-económica de los estudiantes y con

similar clima, organización y liderazgo escolar, aquellas escuelas con mejores docentes, ofrecen, en promedio, educación de mejor calidad. Este hallazgo motiva el enfoque del estudio en la excelencia docente como eje prioritario de políticas educativas que enfatizan la calidad.

Tal y como mencionamos en la introducción del estudio, no podemos garantizar que todos aquellos quienes en nuestro país se interesan por mejorar la educación coincidan con nuestras apreciaciones. Sin embargo, nuestros análisis estadísticos, nuestra revisión exhaustiva de la evidencia internacional y de los estudios de caso nos permiten concluir que el eje de una política educativa de calidad debe ser el docente, visto desde una perspectiva integral. La excelencia docente debe, por tanto, ser el eje de acción para potencializar reformas paralelas como la jornada

única, las mejoras curriculares, la renovación de infraestructura y la adopción tecnológica.

Confiamos en que la amplia divulgación que ha tenido este Estudio, en un momento en el cual la opinión pública del país fue sacudida por los malos resultados de nuestros alumnos en las pruebas PISA, haya contribuido a generar un consenso en nuestra sociedad sobre la prioridad que se debe otorgar a la educación pública Básica y Media y, en particular, a la mejora en su calidad para todos los niños colombianos, a través de políticas que permitan alcanzar la excelencia en la docencia. Y que la eventual aplicación de su propuesta de política, con los debidos ajustes y mejoras, contribuya al logro de esos objetivos que consideramos indispensables para construir una sociedad verdaderamente próspera, equitativa y cohesionada.

R.E.C: *¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la aplicación de pruebas masivas estandarizadas a los estudiantes?*

G.G.P: Un atractivo de las pruebas estandarizadas es que permiten la comparación entre escuelas a lo largo del tiempo. Más importante aún, permiten encontrar las fortalezas y debilidades en cada escuela y, por lo tanto, si se utilizan de manera adecuada y eficiente, pueden llegar a ser una herramienta importante de ayuda y guía en el mejoramiento de los niveles de aprendizaje. Por eso, muchos sistemas educativos las han adoptado como un elemento importante de las políticas de calidad.

Esto no significa que el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas no sufran, frecuentemente, de importantes falencias, que deben procurar corregirse hasta donde sea posible. Por ejemplo, pueden estimular prácticas poco deseables como la denominada “enseñar para la prueba” o la manipulación fraudulenta del grupo de estudiantes que toma la prueba. Las pruebas estandarizadas tampoco miden, en ocasiones, aspectos muy importantes de la enseñanza tales como el civismo, la tolerancia y los principios morales, o aspectos no cognitivos como el tesón, la paciencia o la perseverancia.

Aunque existen importantes esfuerzos recientes que apuntan a medir estas dimensiones del desarrollo estudiantil, hay que reconocer que estamos lejos de tener pruebas ideales. Pero también hay que reconocer que hasta ahora no se ha ideado otro método mejor para medir comparativamente avances en aprendizaje y, por esa razón, como se dijo atrás, cada día, un número mayor de países las utiliza como un instrumento central para su política educativa y les da una amplia divulgación pública para que los rectores y maestros y los padres de familia puedan utilizarlas para dirigir sus esfuerzos a mejorar el aprendizaje en cada establecimiento educativo.

Un ejemplo interesante son las pruebas PISA, pues no miden aspectos rutinarios del proceso de aprendizaje. Por el contrario, buscan medir la capacidad de los estudiantes de adaptar el conocimiento adquirido a contextos nuevos y del mundo real. Una hipótesis sobre por qué a Colombia le va tan mal en estas pruebas es la de que en nuestro país todavía domina la cultura del aprendizaje rutinario, repetitivo y de memoria. Y esto es algo que, a diferencia de la infraestructura, el currículo, la tecnología y la duración de la jornada, solo el docente de excelencia puede cambiar.

Consideramos que los esfuerzos que ha llevado el ICFES en los últimos años han permitido mejorar la calidad de las pruebas llevadas a cabo en el país y que estas permiten hoy en día obtener información valiosa. Ha sido importante también el esfuerzo por llevar las pruebas a los grados tercero, quinto y noveno y hacerlas representativas a nivel del establecimiento educativo. Consideramos que no es necesario ni aumentar los grados evaluados ni volverlas representativas a nivel individual. El paso importante ahora, en el país, es utilizarlas de manera más eficiente, y darles una amplia difusión pública, para asegurar que mejore la calidad educativa de todos los establecimientos educativos.

R.E.C: *¿Cuál es la diferencia entre política pública educativa y política educativa de Gobierno?*

G.G.P: La política educativa debe ser una política de Estado, fruto de un amplio consenso en la sociedad y con la continuidad indispensable para una política que solo tiene efectos en el largo plazo. Naturalmente, también debe tener la flexibilidad requerida para innovar y aprender de los errores cometidos, a través de procedimientos rigurosos de evaluación de resultados y del estudio permanente de experiencias exitosas en el país y en otras latitudes.

R.E.C: *¿Qué incidencia tienen la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y el Banco Mundial en el diseño actual de las políticas educativas colombianas?*

G.G.P: Desconocemos qué tanta incidencia estén teniendo actualmente estas organizaciones en el diseño de la política educativa colombiana.

La OCDE es, esencialmente, una sociedad de estudio colectivo de “buenas prácticas” a nivel internacional, en particular entre los países desarrollados. Continuamente evalúa el comportamiento de sus miembros en distintas esferas de la política pública y esas evaluaciones, y sus recomendaciones son, con frecuencia, atendidas por las autoridades de los países. Consideramos que, por estas razones, el eventual ingreso de Colombia a la OCDE le representará grandes beneficios en materia de aprendizaje y estímulo para la adopción de “mejores prácticas” en diversos ámbitos de la política pública y, de manera particular, en la educativa, habida cuenta de que entre sus miembros se cuenta un alto porcentaje de los países que han tenido más éxito en elevar la calidad y el acceso de la educación pública básica y media para todos sus ciudadanos.

Otras organizaciones internacionales, tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID también se aplican al estudio de “mejores prácticas” en el campo de la política educativa. Por tanto, su asistencia técnica resulta con frecuencia de mucha utilidad para los países que la solicitan.

Agradecemos su gentil atención.



Las pruebas estandarizadas en Chile: **evidencias de un naufragio**



Guillermo Scherping V.

Profesor y Dirigente Sindical Chileno.
Miembro del Departamento de Educación
y Perfeccionamiento del Colegio de
Profesores de Chile, y de la Central Única
de Trabajadores de Chile -CUT-

Resumen

Las concepciones fundantes del modelo educativo impuesto en Chile han colapsado la educación en general y, particularmente, la pública. El rol subsidiario del Estado, la liberalización de apertura de establecimientos educacionales a la iniciativa privada, la llamada descentralización que desconcentró atribuciones administrativas y no pedagógicas y el principio de libre elección de los establecimientos por parte de los padres, estimulado por la creciente privatización de la matrícula, derivó en la selección de alumnos por los mismos establecimientos. La actual concepción de aseguramiento de la calidad que acentúa la estandarización y evaluaciones, no ha redundado en buena educación integral. Al tiempo que ignora a niños y jóvenes como sujetos de derecho que el Estado debe garantizar.

Palabras Clave

Evaluación, estandarización, educación, desigualdad, segmentación, crisis, Prueba Nacional Estandarizada SIMCE, Prueba PISA

Consecuencias de la actual crisis educativa

Integración social: se ha acentuado el impacto de las diferencias de cuna de los estudiantes, ello sumado a la desigualdad económica y cultural que persiste en nuestro país ha dado como resultado un modelo educativo reproductor de las desigualdades e intencionadamente segmentado, vale decir, clasista (OCDE, 2004).

Igualdad de oportunidades: las lógicas de competición entre establecimientos, la selección de estudiantes, el lucro con recursos públicos por parte de privados y la igualdad de trato entre educación privada y pública, financiada con recursos públicos, como pilares del modelo y elementos movilizados de una mejor educación han fracasado, es decir, no solo no hay mejoría en los resultados en su conjunto sino que el sistema reproduce y magnifica la desigualdad económico-social existente en el país, deteriorando dramáticamente a la educación pública, única capaz de promover oportunidades educativas sin discriminación y de integración social democrática, lo que limita la posibilidad de educación integral y desarrollo pleno de las potencialidades de los niños y jóvenes chilenos.

Buena Educación: treinta y tres años del modelo de mercado en educación no han dado como resultado una mejor calidad de educación ni elevado los niveles de educabilidad² de la población. En los últimos cuatro años, más del 90% de los establecimientos que se han creado son privados subvencionados; actualmente, dicho sector posee cerca del 70% de la matrícula escolar, sin embargo es consenso nacional que tenemos graves problemas de calidad educativa. El propio *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* -SIMCE- indicador de mercado del modelo, demuestra que,

no obstante la desigualdad de trato en desmedro de la educación pública esta obtiene mejores aprendizajes de los estudiantes (Mayol, Araya y Azócar, 2011). Como en la inmensa mayoría del mundo la mejor posibilidad de aseguramiento del derecho e incremento de una educación para la vida y de calidad integral está en el fortalecimiento de la educación pública como referente sistémico de calidad y, en el caso chileno, es su recuperación planificada, financiada, sistemática vinculada a un Plan de Desarrollo Nacional.

La educación chilena se ha apartado sistemáticamente de valores educativos compartidos universalmente y de las orientaciones promovidas por la UNESCO tales como:

- Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de la vida;
- Movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;
- Abordar los nuevos problemas éticos y sociales;
- Promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; y,
- Construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación (Muñoz, V., 2011).

Lo que está en el centro de la crisis y en cuestionamiento del sistema educativo chileno es que guarda relación, en primer lugar, con el rol subsidiario (Núñez, S., 2011) impuesto al Estado en la constitución del 80, y que en educación ha promovido sistemáticamente el avance de la privatización y endeudamiento de

las familias conformando lo que algunos denominan la "industria educacional" y/o modelo educacional de mercado. La propia OCDE en su evaluación de la educación chilena del año 2004 señaló que Chile le otorgó y otorga, "un peso inapropiado al mercado en la educación". Para que el mercado funcione requiere, de una parte, de competencia educativa (selección de colegios), estímulos económicos (subvención), sellos de calidad (evaluaciones), diversidad de condiciones de enseñanza (Estatuto de la Profesión Docente en lo público, código laboral en lo privado subvencionado), de otra, que avance la privatización y se reduzca la educación pública a la matrícula que no sea de interés de los privados. Dentro de estos factores uno de los más perversos, por lo camaleónico, es el que guarda relación con la evaluación como sello de calidad de mercado que pretende orientar la selección de establecimientos por parte de los consumidores y desresponsabilizar a las políticas públicas, no solo educativas sino también las económicas. A veces posee el color de la evaluación de aprendizaje, otra de los docentes, otra de la formación inicial docente, de la calidad en general, pero nunca se asocia a las autoridades ni a la política pública educativa implementada, que desde el modelo de mercado privatizador ha sido un éxito y desde la calidad integral de la educación, aseguradora del derecho a la educación, un rotundo fracaso.

La Prueba Nacional Estandarizada SIMCE

Como parte de las políticas privatizadoras de los ochenta, en Chile se comenzó a imponer la evaluación estandarizada

"...La evaluación estandarizada es una forma de descontextualización educativa que beneficia a ciertos grupos privilegiados en el marco de un sistema educativo segregado como el chileno..."

hace treinta y un años. Tiempo suficiente para medir su verdadero impacto. En la década de los 90, en su Congreso Nacional de Educación, el magisterio chileno precisó su crítica a dicha modalidad señalando que las pruebas estandarizadas: a) omiten la diversidad cultural y las capacidades de los estudiantes, discriminando a los más pobres y menos integrados a la “modernidad”; b) sancionan y estigmatizan a la educación pública que es la que recibe, en su mayoría, a los alumnos con mayor atraso educativo, familias con bajos niveles escolares y socioeconómicos y baja inversión por parte del Estado; c) se aplican de modo homogéneo, negando las necesidades educativas de los alumnos; y d) promueven la competencia por alcanzar los premios de excelencia académica, en vez de instancias de intercambio y colaboración intra e interescuelas. En términos generales, se rechazan estos instrumentos por ser: *restrictivos*, al medir sólo contenidos; *punitivos*, al establecer premios y castigos; y *estigmatizadores o segregadores*, al distinguir escuelas “buenas” y “malas”. Este informe sostuvo también que los resultados de estas pruebas no pueden ser utilizados en la evaluación de los docentes.

La evaluación estandarizada es una forma de descontextualización educativa que beneficia a ciertos grupos privilegiados en el marco de un sistema educativo segregado como el chileno, donde:

No puede parecernos que sea aceptable que el sistema esté dominado por esa escala homogénea. Un aspecto central aquí es identificar la emoción que nos guía: ella es la emoción de la angustia de no tener identidad, la angustia por saber dónde está ubicado nuestro país, dónde está ubicada nuestra escuela, nuestro hijo o hija, en relación con una escala única (...). Para que el alma humana pueda florecer es preciso darle importancia al contexto, pues es allí donde ella se nutre. La preocupación de la diversidad implica, necesariamente, la preocupación por el contexto. Por otro lado, el esfuerzo fundamental de la homogeneidad es la preocupación por descontextualizar (...). Una política basada en la evaluación descontextualizada, como lo que ocurre en nuestro sistema educativo, es en la realidad solo parte del contexto del privilegio (Cassassus, J., 2009).

La experiencia chilena muestra que las escuelas y liceos se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se emplean estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en la Prueba Nacional SIMCE. Las señales de la política amparan esta sobrevaloración, haciendo que estas evaluaciones estandarizadas sean aceptadas como un mal necesario. Esta “aceptación” incluye, también, a las pruebas rendidas al final de la enseñanza escolar, como pruebas de selección universitaria (PAA y PSU), que se inscriben en la lógica de seleccionar a los “mejores” candidatos para el ingreso a las universidades, no obstante que el debate sobre la legitimidad de estas pruebas se ha acrecentado los últimos años. El hecho de que un 43% de los jóvenes más pobres no alcance el puntaje mínimo para postular (PSU 2008), mientras esto le ocurra solo al 5% de los jóvenes de las familias más adineradas, habla de la fuerte segregación socioeconómica que valida esta prueba.

El sistema de cuasi mercado educativo clásico impuesto sin más en la década de los ochenta y consolidado posteriormente a través de políticas que conservaron la municipalización y privatización de la enseñanza, y leyes como la de Financiamiento Compartido, son causantes de la actual crisis educativa expresada en baja calidad integral, desigualdad de oportunidades y profunda segmentación del sistema educativo. De allí que resulta imprescindible profundizar en la fiebre evaluadora que impone el modelo de mercado en educación y las agencias internacionales.

En Chile, la Prueba SIMCE, señala tener como propósito principal: “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden”.

La primera Prueba Nacional aplicada en Chile tiene su origen en la década del 60.

Su objetivo principal fue aportar información para el proceso de desarrollo curricular y disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos.

En 1982, a dos años de ser impuesto el modelo educativo privatizador que consideró, entre otros cambios radicales, la municipalización de los centros educativos administrados descentralizadamente por el Estado, la liberalización de apertura de escuelas y Liceos por parte de privados y el financiamiento vía subvención (*voucher*) por asistencia promedio mensual de estudiantes para la educación municipal y privada subvencionada. La Dictadura cívico militar instaló un sistema de medición para el sistema educativo, que se conoce como *Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar -PER-*. Este sistema fue aplicado censalmente en 4º y 8º básico bajo la administración de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su propósito principal fue contribuir a mejorar la calidad educativa a través de la descentralización de las responsabilidades y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación de la Dictadura.

De este modo, se consideraba el Sistema de Medición como una herramienta básica para el funcionamiento del sistema de *vouchers*, en el que los padres jugarían un papel fundamental en la toma de decisiones educacionales, movilizándolo a las escuelas a mejorar sus estrategias, de lo contrario perderían estudiantes y por consiguiente el financiamiento. Si bien la publicación de resultados era una condición fundamental para lograr este último objetivo, esta medida encontró fuertes resistencias y finalmente no fue concretada. Un papel de primera importancia en dicha resistencia le cupo a la Asociación Gremial de Educadores de Chile -AGECH-, organización que, no obstante su nombre, poseía una fuerte concepción sindical y una declarada oposición a la dictadura y a sus políticas privatizadoras, en contraste con el Colegio de Profesores de Chile, cuyos dirigentes eran designados por el Dictador que lo fundó en 1974³.



Fotografía - Alberto Motta

Entre los años 1985 y 1986, resurgieron los intentos por instalar un sistema de medición de la educación. En este caso, es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -CPEIP-, dependiente del Ministerio de Educación, quien se hizo cargo de este requerimiento, generando el *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación -SECE-*. Sin embargo, bajo este sistema no se realizaron mediciones nacionales, solamente se analizaron los datos recogidos por el PER (Eyzaguirre, B. y Fontaine, L., 1999).

Una vez concluida la municipalización e iniciada la expansión del sector privado financiado por el Estado, se estableció la necesidad de concebir el *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE-* en 1988. Su diseño quedó a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y se planteó elaborar una prueba ajustada al currículo nacional que

tuviera como propósito entregar información para orientar a distintos agentes involucrados en la administración (municipales y privados, a los padres y la planificación del sistema educativo). Complementariamente, este sistema de medición se propuso estimar la calidad de cada establecimiento educativo, comparar dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos. Por otra parte, buscaba, también, orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos (Himmel, E., 1997).

Al término de la Dictadura cívico militar, en 1990, a menos de 24 horas de ser desplazado del gobierno por el primer gobierno de transición democrática, el Dictador promulgó y publicó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza" -LOCE- y el SIMCE pasó a formar parte del Ministerio de Educación, rigiéndose por esta Ley, cuyo artículo 19 señala:

Corresponderá al Ministerio de Educación Pública diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles.

Previo aprobación del Consejo Superior de Educación dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de evaluación a que se refiere el inciso anterior, debiendo en todo caso efectuar pruebas de evaluación, al menos al término de la educación básica y de la educación media. El Ministerio de Educación Pública deberá elaborar estadísticas de sus resultados, por región y por establecimiento, los que deberán publicarse en alguno de los diarios de circulación nacional o regional y, además, fijarse en lugares visibles de cada establecimiento evaluado. En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

Desde 1990 hasta 1997, según el informe del responsable hasta 2010 del SIMCE, este midió en 4º y 8º básico las siguientes dimensiones:

- Logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano (medición censal), Ciencias Naturales e Historia (medición muestral).
- Estimadores psicosociales: aceptación de la labor educacional, desarrollo personal, actitudes hacia el ambiente y desarrollo de la creatividad.
- Información técnico-administrativa de cada establecimiento (eficiencia escolar), relacionada con tasas de aprobación, reprobación y retiro.
- En el año 1994 se realizó una medición en 2º medio sobre el logro de objetivos académicos en Matemáticas y Castellano (Meckers, L., 2009).

Los resultados eran entregados desagregados por unidad educativa y a nivel país. La información del SIMCE hasta 1994 solo se entregaba a los establecimientos y otros organismos relacionados con el sistema educacional (municipalidades, Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, etc.). Además de las comparaciones entre establecimientos, se realizaban comparaciones interanuales, a pesar de que la metodología utilizada no satisfacía los requerimientos técni-

cos necesarios para realizar este tipo de comparaciones. Durante este período no se equiparaban las pruebas (no se usaban procedimientos de *equating*).

A partir de 1995, en pleno desarrollo de la transición democrática, comenzó a publicarse en medios de comunicación y, por esa vía, se materializó el propósito original del SIMCE de aportar información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto a la educación de sus hijos. Además de pretender ser un indicador de mercado para la selección de establecimientos educacionales por parte de los padres y madres, se esperaba que la publicación de resultados contribuyera

SIMCE y los avances alcanzados por el establecimiento en ellos (Ministerio de Educación de Chile). Finalmente, el SIMCE pasó a ser un indicador para la focalización de recursos públicos a través de programas especiales, ampliándose su aplicación a sectores rurales.

En pleno desarrollo de la reforma curricular, en 1998, diversos cambios se incorporaron al SIMCE para alinear en forma progresiva la evaluación de aprendizaje con la reforma en curso. También, se produjeron cambios en los instrumentos aplicados. Entre estos se encuentra la suspensión de los cuestionarios de variables psicosociales (por ejemplo,

Por otra parte, dadas las críticas⁴, entre otros aspectos, a la ausencia de contextualización de la medición y sus resultados, a partir del año 2000 se incorporó la publicación de estos por grupos socioeconómicos con el fin de introducir nuevos parámetros de comparación que ayudaran a discriminar entre variables internas y externas de los establecimientos en el desempeño que ellos muestran.

Respecto al reporte de resultados, los informes a los establecimientos comenzaron a incluir, además de sus puntajes y comparaciones relevantes, ejemplos de preguntas liberadas con los resultados específicos para el establecimiento, lo que en el tiempo dio lugar, entre otros, a la emergencia de un nuevo mercado educativo, el de preparación y capacitación de los docentes para entrenar a los estudiantes para la prueba SIMCE.

A lo anterior se suma, que durante el Gobierno de Derecha (2010-2014), se incorporaron nuevas pruebas de TIC, inglés, educación física y se anuncian otras para niños de 4 a 6 años.

Pruebas estandarizadas rendidas por los escolares chilenos

Esta pulsión por aplicación de pruebas configura un escenario desfavorable para el sistema público, especialmente al privatizar “las culpas” por el fracaso, es decir, se responsabiliza solo a los alumnos y a sus profesores de los resultados en las pruebas estandarizadas. Se obvian, en este sentido, las características segregadoras del sistema educativo chileno evidenciadas, por ejemplo, en el hecho que el modelo ha presionado porque la mayoría de los alumnos que habitan nuestra escuela pública proviene de familias pobres. De otra parte, no queda tiempo para evidenciar mejoras cuando ya viene la siguiente prueba.

La prueba PISA

La energía estandarizadora no se detiene y parece formar parte del sentido común, especialmente de aquellos no familiarizados con la realidad de las aulas. No es de extrañar, en este sentido, que algunos propongan que para me-



también a mejorar la calidad de la educación, bajo el supuesto de que se incentivaría a las escuelas a mejorar para conseguir la preferencia de los apoderados y a los docentes a “hacer bien su trabajo”.

Durante el mismo período, el Ministerio de Educación estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño –SNED–, incentivo económico dirigido a los profesores y profesoras del establecimiento seleccionado, consagrando el vínculo rendimiento escolar, salario docente, pues entre otras dimensiones, el SNED considera los resultados del

autoestima). De este modo, la medición centró su atención en los resultados de aprendizaje de las áreas disciplinarias del nuevo currículo y, fundamentalmente, en algunos aspectos cognitivos. Por otra parte, al ser el SIMCE una medición con consecuencias, se consideró que el autorreporte que medía estas variables podía distorsionar e invalidar los resultados. La medición de estas se desplazó a controles muestrales sin consecuencias, específicamente a estudios internacionales como el de Educación Cívica de la IEA, aplicado en 1998.

orar la educación debe aumentarse el número de pruebas estandarizadas que se rinden en el sistema educativo, e incorporar otras para los docentes. Las tendencias tecnocráticas parecen avanzar en la línea de intensificar las evaluaciones estandarizadas, las cuales tienden a indicar sospechosamente, en cada uno de sus informes, que la educación es “mala”, especialmente la pública.

La medición estandarizada y el uso de los resultados en Chile, está más bien encaminada hacia la inserción de Chile en el mercado competitivo global (Tratados bilaterales de Libre Comercio, pertenencia a la OCDE) que a una preocupación real por el aprendizaje de cada niño, la educación para la vida o el progreso de la educación pública. Ese es el origen de su participación en PISA.

PISA se aplicó por primera vez en los países miembros de la OECD en el año 2000. En el año 2001 se aplicó, para países no miembros, la prueba denominada “PISA+”. Chile participó en esta segunda etapa.

Los resultados publicados en 2008 sobre los resultados PISA 2006 entregaron a Chile noticias positivas, no solo porque en lectura obtuvo el mejor promedio entre los 6 países de la región que fueron evaluados (además de Chile, participaron Argentina, Brasil, Colombia, México y Uruguay) y en matemática la segunda posición –luego de Uruguay– sino, también, porque el puntaje en el test de lectura dio cuenta que había incrementado su puntaje desde 410 a 442 puntos -0,32 desviaciones estándar en términos de los puntajes de los países de OCDE.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en lectura son expresados en un puntaje global, comparable a través del tiempo; basado en esos puntajes, los alumnos son clasificados en 5 niveles de desempeño, los cuales expresan la gradación de la competencia lectora demostrada. Entre 2001 y 2006 el promedio nacional en PISA lectura aumentó significativamente para este tipo de comparaciones. De hecho, de todos los países participantes en PISA 2006, Chile fue uno de los países que experimentó un mayor avance en sus puntajes en relación

con los resultados obtenidos en PISA 2001 –los otros países con un importante incremento en el mismo período fueron Indonesia, Polonia y Corea–, lo que situó a nuestro país en el primer lugar de los países participantes de América Latina en lectura, aun cuando el puntaje promedio obtenido sigue siendo bastante inferior al promedio de los países OCDE participantes (492 puntos para 2006). Según Alejandro Carrasco, experto consultado, “la prueba PISA es más una herramienta de ‘examinación’ y no de evaluación por cuanto no contribuye mayormente a retroalimentar el trabajo pedagógico de los profesores. No hay hebras finas para asociar sus resultados con políticas concretas. Por eso su uso es abierto y arbitrario en términos de interpretación”.

La reforma curricular de los noventa consideró, entre muchos otros aspectos, lineamientos curriculares con referencia internacional, dentro los cuales la OCDE estuvo presente, en lo que se denominó, “competir en la grandes ligas” y de otra parte dado el bajo resultado de 2001, Chile implementó un programa especial denominado LEM (Lectoescritura y matemáticas) en la Educación Básica. Ambos factores pueden explicar la mejora operada por Chile en lectura. Estudiantes pertenecientes a un grupo influenciado por una reforma curricular que acentuaba los desafíos internacionales y de otra parte un programa instructor para la prueba.

Cabe señalar que la mejoría más importante dentro de los estudiantes chilenos se da entre aquellos de mejor situación económica social y cultural e influye en un mejor resultado, lo que se vincula con la vergonzosa segmentación del sistema escolar chileno, afirmación que comparte la OCDE (2004). La prueba PISA parece más sensible para evaluar a los alumnos chilenos de mejores resultados y oportunidades, toda vez que se trata de una prueba de alta exigencia, destinada a distinguir entre poblaciones escolares de países de alto nivel de desarrollo, cuya distribución de capacidades lectoras es claramente superior a la de la población escolar chilena. Es factible que sean precisamente los alumnos con mejor situación socioeconómica los que más han mejorado en estos años, siendo mejor

identificados por PISA. En el caso de Chile los factores socioeconómicos explican un alto porcentaje de la heterogeneidad de los resultados escolares. Por ejemplo, el 5% de los alumnos que obtienen los puntajes más bajos aumentó su promedio en 15 puntos entre 2001 y 2006, en tanto el 5% de los alumnos que obtienen mejores puntajes, aumentó su promedio en 54 puntos en el mismo período.

PISA permite separar los establecimientos entre públicos, particulares que reciben aportes del Estado y particulares sin aportes. La inclusión de variables *dummy* para los diferentes tipos de establecimientos presenta coeficientes sesgados (sobrestimados para los particulares con y sin aportes del Estado y una subestimación para los públicos), así como también los relativos al nivel socio económico –NSE– de los estudiantes, puesto que la distribución de los estudiantes entre los diversos tipos no es aleatoria, sino que más bien refleja el alto nivel de estratificación socioeconómica del sistema escolar chileno (Valenzuela, J. P., 2009).

Los estudiantes de colegios públicos se caracterizan, respecto a sus pares de establecimientos privados, por tener menos años de escolaridad, mayores tasas de repitencia, menor escolaridad de sus padres, menor capital cultural y menor promedio de la escolaridad de los compañeros del colegio, todos ellos factores que afectan directamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, son considerablemente más vulnerables que sus pares de colegios privados. Visto lo anterior, la mayor eficiencia de Chile se concentra en mecanismos que acentúan la desigualdad en las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes más vulnerables. García Huidobro, J. E., consultado para este estudio sostiene que “la parte grave de los resultados es que un tercio de los jóvenes no logran el nivel mínimo en lenguaje, situación que en matemáticas supera el 50%”.

Finalmente, es relevante destacar que en el período no se genera una mejoría en la eficiencia generalizada para los estudiantes –valor de la constante–, ni tampoco un incremento en los aprendizajes logrados por estudiantes con mayores grados de escolaridad, desafío principal para reducir las brechas de resultados

respecto a los países de OCDE o de similares ingresos a Chile, pero con mayores logros educativos, como el caso de Polonia (Valenzuela, J. P., 2009).

Hasta qué punto los incrementos de puntajes en las pruebas estandarizadas reflejan un aumento real de los aprendizajes de los alumnos y, más aún, un mejoramiento de la calidad de la educación que reciben, es un tema controversial, toda vez que diferentes artefactos metodológicos y factores espurios pueden explicar parte de dicho incremento (Valenzuela, J. P., 2009).

De la misma manera, es importante considerar una característica central de esta evaluación: el estudio PISA no es longitudinal, pues no mide el avance experimentado por un mismo grupo de estudiantes, sino que se trata de dos estudios, por lo mismo distorsiona las comparaciones transversales: dos grupos diferentes de estudiantes, pertenecientes a diferentes escuelas, son medidos en dos momentos distintos y, aunque ambas muestras son representativas de la población nacional al momento de su selección, los grupos pueden, sin embargo, diferir en aspectos asociados con los resultados de aprendizaje de un modo que favoreciese a los alumnos medidos en 2006. Por ejemplo, las condiciones de vida experimentadas por ambas generaciones de estudiantes pueden ser diferentes, el contexto familiar e, incluso, el nivel de escolaridad alcanzado (por ejemplo, dada la disminución de la repitencia, es esperable que el grupo de 15 años en 2006 tenga más años de escolaridad que el grupo de 15 años de 2000).

Se puede concluir que la evolución de los resultados de PISA lectura en Chile da cuenta de una experiencia exitosa en mejorar su promedio, pero de extrema desigualdad. Donde los principales avances se explican a partir de los mayores recursos personales y educativos, pero donde no se generan avances en lograr un mejoramiento de la eficiencia del conjunto de su sistema escolar (Valenzuela, J. P., 2009).

Con estos antecedentes, pretender que Chile es un ejemplo a seguir sin considerar causales y contexto para los resul-

tados, es extremadamente riesgoso pues induce a tomar decisiones con información que equivoca el diagnóstico básico del problema. No se puede extrapolar un resultado de un estudiante en una prueba estandarizada –que enfatiza la memoria, y una cierta capacidad para resolver situaciones descontextualizadas– a una valoración de la calidad de la educación, ejercicio que solo tensiona más a los docentes y a los climas escolares.

La medición estandarizada en educación, en un sistema de mercado, representa un sello de calidad para seleccionar el “bien de consumo”, pero en sistemas educativos no domesticados por el mercado o con gobiernos nacionales, populares con acento en la justicia social, representa una sutil forma de asalto a lo público. Ello porque, al no siempre ser posible privatizar un sistema en toda su extensión, la estrategia neoliberal ha de cambiar de modo radical. En este caso buscará que el sistema educativo adquiera y asimile una estructura de mercado sin que tenga que ser ‘comprado’ o adquirido por una empresa, o simplemente privatizado. Por ejemplo, la promovida alianza público-privada, la responsabilidad social empresarial, las donaciones. Donde los privados no pagan más impuestos, sino que se les reducen y aportan, según su voluntad, en iniciativas educativas y/o sus fundaciones.

Si alguna duda cabe, vamos a la Estrategia 2020 del Banco Mundial, que plantea en educación, entre otros, el apoyo a los sectores privados lucrativos, otorga protagonismo inusual a las corporaciones privadas, señalando que el ajuste fiscal y el aporte de los privados en alianzas con lo público financiará a los pobres, pues así la clase media irá a colegios privados y se liberarán recursos fiscales para los pobres.

Las actuales propuestas oficiales en Chile, alumnos obedientes del Banco, llevan a consolidar políticas que están en el fondo de las causas de los problemas educativos, tales como, la subvención vía *vouchers*, la libre competencia de proveedores diversos, la centralización del currículo y la descentralización de programas, externalización de servicios de apoyo técnico pedagógico, evaluación de la calidad a través de test estandarizados, evaluación docente punitiva y producción de variada

información (semáforos) para una mejor elección de los padres/clientes, por nombrar algunos de los dispositivos que constituyen el “*accountability* de mercado” (Darling-Hammond, L. 2004).

Estas concepciones importan un sutil mecanismo de control que pretende cambiar la compleja y rica cultura escolar propia de la educación, por una cultura de la auditoría, propia de la economía. Sin embargo, en su modalidad auditora de mercado, predetermina y condiciona el concepto de calidad de la educación o mejor de Buena Educación, la formación inicial docente, el rol docente y el currículo nacional (Scherping, G., 2012).

A cambio de la colaboración, del espacio de reflexión de la práctica docente entre pares, de la búsqueda de desarrollo integral y no solo cognitivo, de aprendizajes significativos para la vida y la ciudadanía transformadora, de relación pedagógica entre trabajo y educación, se pretende imponer la competencia individual y discrecional, el comportamiento acorde con lo prescrito en estándares curriculares establecidos centralmente y una concepción de rendición de cuentas como dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de las tareas.

De esta manera, la cultura de rendición de cuentas fomenta la recriminación como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico (Lipman, P., 2009). De este modo lo central pasa a ser una cultura de la actuación o de la teatralidad, con un constante desempeño para el otro, donde los distintos actores planifican y calculan sus acciones con el fin de satisfacer las demandas externas del mercado y el Estado. De este modo se pretende imponer un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral, más cercano a una ética empresarial que a la identidad profesional propia de los docentes, fundada en el equilibrio entre el saber pedagógico y la apropiación de las disciplinas. De este modo se induce a un docente instructor negando al profesional educador.

La rendición de cuentas y la regulación centralizada de las escuelas constituyen un régimen de control social. Este es un

sistema que despoja de poder a directores, profesores, estudiantes y comunidades. A través de la rendición de cuentas el Estado traspassa la responsabilidad del “éxito” y “mejoramiento” a la escuela y los docentes, aunque les da menos autonomía, menos control sobre sus evaluaciones y menos espacio de libertad de acción.

La incorporación de criterios de mercado en educación, sobre todo a partir de las recomendaciones de instituciones financieras que elaboran políticas sociales para los diversos gobiernos a cambio de recursos, tales como el Banco Mundial o la OCDE, han introducido dos elementos claves para la comprensión de las dinámicas y procesos de nuestros sistemas educativos: *Accountability* y *School Based Management* (Rendición de cuentas y Gestión basada en la escuela).

La lógica de la rendición de cuentas ha provocado, desde el punto de vista de la Calidad Educativa o, para nosotros, Buena Educación, la necesidad del mercado de sobre evaluar a los alumnos y al sistema en general. Esto ha implicado una sobrevaloración de instrumentos de medición como el SIMCE y PISA, estableciendo con ello una imagen de supuesta realidad sobre la calidad educativa. Esta sobreexposición a mediciones psicométricas ha provocado una perversión expresada en la reducción de lo que se enseña a lo que se mide y la construcción de rankings arbitrarios y discrecionales en el nivel nacional de escuelas y a nivel de países. En este sentido, la profesora Premio Nacional de Educación 2011, Erika Himmel K. (2011), una de las creadoras del SIMCE, señaló lo siguiente:

Las pruebas dan solo una parte de la historia, la parte que las personas son capaces de producir en un momento dado frente a unas preguntas dadas. Pero mucho más importante es que una persona sea capaz de darse cuenta de qué información maneja y cómo la organiza. Y la que no maneja, cómo y dónde la busca (...)

Como calidad métrica el SIMCE es excelente. Ahora, como uso, el SIMCE es pésimo. Siendo parte del equipo que gestó el SIMCE y antes el PER, nosotros lo hicimos con una intención bien definida: proporcionar información externa principalmente a los profesores y directores, para que tuvieran un elemento más para identificar sus fortalezas y

sus debilidades (...). Es una forma de proporcionar información y punto. No es calidad de la educación (...) nunca estuvo en la mente de nosotros hacer rankings de escuelas.

La concepción de Calidad instalada por los administradores del modelo ha tenido diversos impactos:

- *Sector docente:* sobrecarga de trabajo de aula por sobre procesos críticos y reflexivos de planificación, colaboración entre pares y autoevaluación. Además, ha existido un proceso permanente y creciente de pérdida de autonomía profesional, tanto por el exceso de evaluaciones como por la entrega de material didáctico, planifi-

culo y la evaluación: La lógica siempre ha sido evaluar los procesos educativos en función de los avances que el currículo nacional propone. En este sentido operaba la lógica evaluativa que establecía tres momentos evaluativos (diagnóstico-proceso-resultado), de modo que la evaluación sirva para la toma de decisiones pedagógicas, siempre con fines formativos, con la idea de alcanzar los objetivos verticales y transversales del currículo. Hoy esa lógica se debilita, permaneciendo la idea de evaluación de resultado sobre el diagnóstico y el proceso, llevando la evaluación a la simple me-

“...Esta pulsión por aplicación de pruebas configura un escenario desfavorable para el sistema público, especialmente al privatizar “las culpas” por el fracaso, es decir, se responsabiliza solo a los alumnos y a sus profesores de los resultados en las pruebas estandarizadas...”

caciones e instrumentos de evaluación estandarizados desde las agencias técnicas externas y los propios ministerios, y del sentido de la planificación en contexto y la aplicación flexible del currículum.

- *Currículo:* Se pierde el sentido integral de la formación de los educandos y los propósitos declarados por los programas de estudios. Al requerir sistemáticamente mejores resultados en las pruebas métricas se reduce lo que se enseña a lo que se mide, lo cual ha quedado expresado en las modificaciones curriculares implementadas en los últimos años. Los aspectos actitudinales, valóricos, y en general los aspectos transversales de la formación quedan invisibilizados. Además, otros elementos como la formación artística, la formación ciudadana, la formación reflexiva y crítica han ido desapareciendo del panorama formativo escolar.
- *La consagración y consolidación del currículo y la medición, sobre el currí-*

dición del grado de logro de tal o cual objetivo de aprendizaje, a partir de indicadores de uno u otro estándar.

- *El fin del proceso de enseñanza-aprendizaje entre la relación profesor-alumno, y la instalación definitiva de la instrucción y el adiestramiento:* Este tema está muy vinculado al punto anterior, y tiene relación con la sobrevaloración de la métrica, donde se enseña lo que se mide. Esto se expresa en el proceso de enseñanza reducido a la instrucción mecánica, a la memorización, en la lógica conductista-instruccional que va achatando el rol docente, la formación integral de los educandos y el sentido mismo de la educación y el papel de la escuela⁵.

Recientemente, el Sector Educativo del MERCOSUR, compuesto por los Ministerios de Educación de MERCOSUR y en el que participaron autoridades y representantes de los Ministerios de Educación de la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República Oriental

del Uruguay y los aportes del Estado Plurinacional de Bolivia, que actualmente no participa del Estudio PISA⁶, reunido con el Sector Educativo de las Centrales Sindicales del MERCOSUR, CCSS⁷, y luego de debatir sobre la estandarización, evaluación educativa y prueba PISA, decidieron enviar una carta al responsable de la Prueba PISA en la OCDE, donde se consulta y sostiene que:

La evaluación a estudiantes de 15 años, en el caso de nuestra región, encierra diferencias significativas en relación con su trayecto educativo y su escolaridad. Las recientes políticas de universalización de la educación básica y las estrategias para abatir la deserción, la inclusión y reinserción de los estudiantes generan rezago escolar.

Luego agregaban:

No compartimos la forma de presentación de resultados, poniendo el foco en los rankings de países. Es importante conocer las experiencias y los resultados de otros países para comprender mejor nuestra realidad, no obstante, el efecto de la difusión de los resultados presentados de esta forma no contribuye a generar un ámbito de análisis y debate reflexivo promoviendo más bien la competencia. Se deberían buscar modalidades de divulgación que no se centren en la posición relativa de los países y que contemplen las diferencias estructurales de cada país. En todo caso, los ordenamientos a priorizar deberían ser aquellos que tienen en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de los países, no solo de los estudiantes.

Dada la creciente participación de países que integran el MERCOSUR y la diversidad cultural de los pueblos, se debería asegurar que las pruebas incluyan situaciones apropiadas a los contextos de vida de los jóvenes de la región. Una de las preocupaciones constantes de nuestros representantes en las instancias técnicas y políticas de PISA ha sido atender la adecuación de las situaciones planteadas en las pruebas a los contextos socioculturales de nuestros estudiantes. Este es un aspecto que debería ser mejorado, para que los resultados que produce el estudio nos proporcionen mejor información sobre el desempeño de nuestros jóvenes.

Al mismo tiempo, se adelanta el acuerdo de conformar un Instituto de la Evaluación Educativa, que recogiendo la valiosa experiencia acumulada avance en evaluaciones formativas, contextualizadas, apropiadas y pertinentes a América Latina.

Avanzar en propuestas

El fortalecimiento de una educación pública de calidad integral, que relacione aprendizajes cognitivos con valores, emociones, actitudes, con creatividad y ciudadanía pasa, entre otros, por sistemas de evaluación pertinentes, contextualizados y científicos, donde el aula, los estudiantes y los docentes estén en el centro de las preocupaciones de la política pública.

La experiencia chilena demuestra que la mejor predicción del éxito futuro de los estudiantes son las evaluaciones sumativas y formativas puestas por los mismos profesores (PSU, propedéuticos). Para reducir al mínimo las consecuencias no deseadas, la evaluación sumativa debiera diseñarse con el fin de proporcionar información para propósitos específicos y aplicarse solo cuando exista la necesidad de sintetizar y evaluar los avances. En otras instancias los profesores debiéramos privilegiar el uso formativo de la evaluación.

Deben pensarse evaluaciones que realmente sean útiles para el quehacer de las escuelas y del sistema educativo en general, que restituyan la confianza en el profesionalismo y calidad docente como requisito esencial para valorar la práctica pedagógica cotidiana.

En esta medida, se debe buscar la participación protagónica de los docentes de aula en los procesos de evaluación del sistema educativo. Bajo estas condiciones puede aspirarse a la construcción de un sistema complejo e integral de evaluación pertinente que permita apuntar realmente al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta evaluación debe integrar indicadores cuantitativos y comprensiones cualitativas, incluyendo la voz de los actores educativos. Si se confía en los docentes, no es necesario recoger datos individualizados sino, más bien, seleccionar muestras representativas de estudiantes que permitan retroalimentar las políticas públicas.

Por otra parte, debe construirse otro tipo de instrumentos que apunten a cumplir con las necesidades extra pedagógicas, asociadas a la gestión de las políticas públicas, evitando así, asociar todo a los rendimientos académicos.

Seguir apoyando la defensa de un derecho a una educación integral, con instrumentos de medición amplios, contextualizados, respetuosos de las diferencias, y con una inspiración equitativa, debiera ser nuestro horizonte.

Referencias Bibliográficas

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Osses A. & Sevilla A. (2009). "¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Lenguaje entre Chile y algunos países de la OECD y América Latina?". En: *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* Santiago de Chile: OEI y Ministerio de Educación de Chile.
- Casassus, J. (2009). Actuales escenarios educativos: una mirada desde la democratización de la educación, en *Otra escuela es posible, la Educación puede cambiar*, Documento de Trabajo. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Congreso de la República de Chile. LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, n.º 18.962, marzo 10 de 1990.
- Darling-Hamond, L. (2004). *Standards, Accountability, and School Reform*. Teachers College Record.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (1999). *¿Qué mide realmente el SIMCE?* Estudios Públicos, p. 75.
- Figueroa, B. (2013). Entrevista para Estudio. Dirigente Nacional Encargada del Departamento de Educación del Colegio de Profesores de Chile y Presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores, CUT-Chile. 2013 al pie de texto.
- Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile. En: B. Álvarez y M. Ruiz-Casares (Editores). *Evaluación y Reforma Educativa. Opciones de política*. PREAL.
- Himmel, E. (2011). *Revista Docencia* (n.º 45).
- Lipman, P. (2009). Más allá de la rendición de cuentas: Escuelas para Nuevas Formas de Vida. En: *Revista Docencia* (n.º 38), pp. 26-44.
- Mayol, A., Araya, J. & Azócar R., C. (2011). Desigualdad y Educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público. En: *Docencia*, (n.º 44).
- Meckers, L. (2003). Informe a Comisión Nacional para el Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). CHILE: alineación "Metas Educativas 2021" y "Programas Mineduc 2010". En: <http://www.oei.es/metas2021/noticias14.htm>

Ministerio de Educación de Chile. Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos subvencionados y de los regidos por el Decreto Ley No. 3166. 2010-2012 Hacia la Excelencia Académica. Santiago: Mineduc.

Muñoz, V. (2011). *El Derecho a la Educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago de Chile: Unesco.

Núñez M., S. (2011). Principio de subsidiariedad y mercado educacional. En: *Pasado y presente de la Educación Pública. Miradas desde Chile y Francia*. Claudia Gutiérrez, Alan Martín, Carlos Ruíz Schneider y Patrice Vermeren (editores). Santiago: Editorial Catalonia.

OCDE. (2004). Informe de Evaluación de la Educación Chilena.

Scherping, G. (2012). Docencia: Hablar de Carrera Profesional es hablar de las condiciones de enseñanza que la sociedad ofrece a niños, niñas y jóvenes. Disponible en: www.plumaypincel.cl.

Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En: *Transformaciones del espacio público*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Valenzuela, J. P. (2009). Investigador Principal. Equipo de Investigación: Cristián Bellei C., Alejandra Osses, Alejandro Sevilla. Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas. Santiago de Chile: Universidad de Chile-FONIDE- CIAE.

Entrevistas

Carrasco, A. Académico e investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, integrante del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación -CPPE-, especializado en política Educativa y privatización. Consulta para Estudio en 2013.

García Huidobro, J. E. Académico e investigador. Presidió el Consejo Asesor Presidencial de 2006. Consulta para el estudio en 2013.

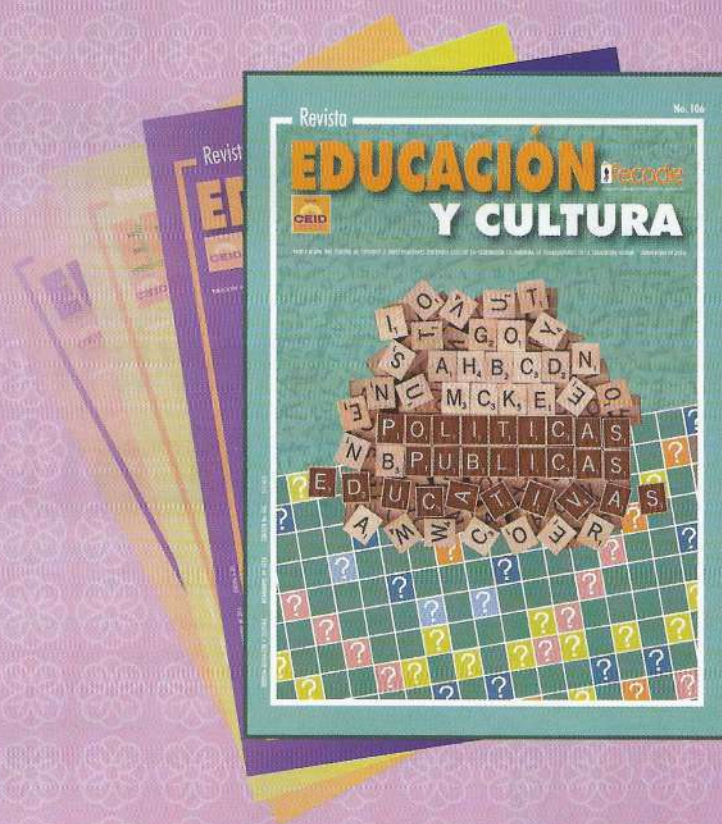
Notas

- 1 El término Calidad, tan en boga, no posee ninguna tradición pedagógica y se le vincula más a procesos productivos.
- 2 Informe presentado en *Conference on Building Latin America's Future: Public/Private Partnerships for Education*. Juan Carlos Tedesco. Washington: World Bank, 4 a 6 de junio de 1998.
- 3 N. del A. Situación que se mantuvo hasta 1986 cuando, por primera vez, se realizaron elecciones democráticas que ganaron los docentes opositores a la Dictadura. Al año siguiente, la Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH, cumple su promesa de unidad que le da origen y se auto disuelve, restituyéndose la histórica unidad del magisterio en una única organización, aunque continúa pendiente la unidad de todos los trabajadores de la educación que existió con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación -SUTE-, disuelto el día del golpe cívico militar. Desde 2011 la CUT desarrolla la iniciativa del Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación que agrupa a quienes formaron el SUTE e incluso va más allá incorporando a los académicos de las Universidades estatales y a los funcionarios de las Universidades Chilenas.
- 4 Entre otros del Colegio de Profesores de Chile.
- 5 Propuesta Programática a los candidatos a la Presidencia, Colegio de Profesores. www.colegiodeprofesores.cl.
- 6 Los representantes de los Ministerios de educación de Colombia y Chile señalaron, expresamente, no firmar la carta.
- 7 Centrales Sindicales que se hacen representar por Sindicatos docentes: CTERA y SADOP, Argentina; CNTE, Brasil; FUN-TEP, Uruguay; UNE, Paraguay; y Colegio de Profesores de Chile.

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el
movimiento pedagógico



1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co



El Movimiento Pedagógico Latinoamericano

y los desafíos emancipadores para el Siglo XXI



Pablo Imen

Director de IDELCOOP, Secretario de Investigaciones CCC Floreal Gorini, y Asesor Pedagógico de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja -AMP-. Buenos Aires, Argentina.

El mundo actual atraviesa una verdadera encrucijada civilizatoria, al organizarse alrededor de relaciones sociales que consagran la desigualdad, la injusticia y la opresión en sus más diversas formas. Solo a modo de ejemplo, las 85 fortunas individuales más ricas disponen del mismo patrimonio que casi la mitad de la población mundial. Las sucesivas invasiones, genocidios y latrocinios de EEUU desconociendo el mandato de Organismos Supranacionales, legislación vigente, los

más elementales principios de humanidad vienen a ser otra expresión brutal de la lógica selvática que impera en el vínculo entre Estados y, por tanto, entre sus pueblos y gobiernos.

El desesperado intento de los fondos buitres' por consagrar un modelo especulativo carroñero sin ningún escrúpulo y sustentado en el valor central del robo del capital carroñero contra los países más vulnerables expresa, tal vez, el más agudo predominio de la lógica de acumulación a cualquier costo y sin medir

ninguna consecuencia en términos sociales, productivos, financieros, etc.

Este capitalismo –cuya crueldad y salvajismo ha sido una constante de su despliegue– tuvo su marca de nacimiento en la conquista de lo que se llamó más tarde América. De ese violento encuentro que fusionó al menos tres continentes emergió Nuestra América y hoy se presenta ante el mundo –con todas sus tensiones, contradicciones y complejidades– como el territorio de la esperanza y de la paz. En su seno se recrea el proyecto de Patria Grande ideado (y derrotado) por nuestros primeros libertadores y se experimentan nuevas apuestas civilizatorias como las que proclaman la posibilidad del “buen vivir” como alternativa eficazmente contrahegemónica de un mundo que viene perpetrando en dosis inéditas (por su extensión y profundidad) procesos de explotación económica, dominación política y hegemonía cultural (neoliberal, conservadora, tecnocrática).

El mundo resulta así, escenario de una disputa aún desigual entre proyectos civilizatorios antagónicos. Uno basado en la continuidad trágica del capitalismo y el otro, emergente, que desafía los poderes establecidos y balbucea (elegimos este término por su estado germinal) otro orden social de rasgos opuestos al predominante.

Ambos proyectos de Humanidad –cuya homogeneidad planetaria, regional o nacional es una simplificación²– contienen, al mismo tiempo, una propuesta pedagógica y un proyecto político educativo predominante y hegemónico³.

El modelo educativo tradicional de instrucción pública –desplegado según los países en el último cuarto del siglo XIX y entre la primera mitad del siglo XX– tuvo como rasgos predominantes, un fuerte papel del Estado comprometido con la expansión de la institución escolar (Estado Docente), una matriz científicista, positivista y autoritaria que disputó con la educación católica hegemónica durante toda la edad media en Europa y en América. Se proponía una escuela primaria común, única, universal y laica, obligatoria y gratuita.

Con la llegada del neoliberalismo, los rasgos pedagógicos más democratizadores del viejo liberalismo fueron arrinconados a los límites del exilio escolar, propiciándose un modelo pedagógico cuyos rasgos fundamentales pueden resumirse en la siguiente enumeración:

- a) Reconfiguración del papel del Estado, que abandona su rol de garante del derecho a la educación y se erige como Estado Evaluador.
- b) Estructuración de un sentido común y dispositivos que alientan la conformación de un verdadero mercado educativo que propicia una dinámica fundada en la competencia entre estudiantes, docentes e instituciones escolares.
- c) Una definición de calidad educativa que supone que un grupo de expertos elabora un paquete de conocimientos legítimos e incuestionables; que las empresas editoriales lo traducen a manuales otorgando a los docentes un paquete pedagógico que deben administrar, embutiendo en los educandos saberes que serán evaluados o bien por el Estado o, en algunos casos, por instituciones de evaluación privadas que profundizan la lógica mercantilista de dicho sistema educativo.
- d) Una subordinación directa a la lógica capitalista, pues se intentó organizar la educación como mercado –como clave de organización del sistema, según ya vimos–; al conocimiento como mercancía –dependiendo las adquisiciones de cada quién según la institución en la cual desarrollará su

trayectoria escolar–; a la institución escolar como empresa, con criterios gerencialistas; y al proceso educativo como formador de trabajadores dóciles y ciudadanos conformistas.

- e) Una creciente proletarización del trabajador de la educación al convertirlo en mero administrador de un proyecto pedagógico enajenante. En otras palabras: esta idea de “calidad educativa” entendida como sinónimo de resultados de operativos, de resultados estandarizados de evaluación, opera como un yugo al privar al educador de toda decisión de los fines y los medios de su práctica; y al condicionar (decisivamente) la práctica pedagógica en la medida en que los resultados de los exámenes apuntan a determinar la estabilidad laboral, el salario y la carrera docente.

Este modelo pedagógico viene adquiriendo, con la consolidación de las Pruebas PISA y la creciente orientación de las políticas públicas en torno a la concepción, el concepto y el dispositivo de la evaluación profundizando un modelo educativo cada vez más privatizado, tecnocrático y autoritario.

Es en este marco en el que se advierten los esfuerzos creadores del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y el papel que está llamado a jugar en Latinoamérica, en alianza con los ámbitos estatales comprometidos con la democratización de la sociedad y en sintonía con los movimientos culturales, sociales, políticos y económicos de inspiración emancipadora.

“...El mundo resulta así, escenario de una disputa aún desigual entre proyectos civilizatorios antagónicos. Uno basado en la continuidad trágica del capitalismo y el otro, emergente, que desafía los poderes establecidos y balbucea (elegimos este término por su estado germinal) otro orden social de rasgos opuestos al predominante...”

Podemos, entonces, ir dando cuenta de la magnitud de la tarea en curso: construir una educación emancipadora en el marco de una batalla de época en torno al camino que seguirá la Humanidad.

Dicha construcción reconoce condicionamientos, herencias, desafíos, incertidumbres, preguntas sin respuesta y, con ello, reclama una sostenida paciencia pedagógica.

¿Cuáles son los rasgos de esta pedagogía emancipadora? ¿Cómo se está construyendo esta propuesta? ¿Cuáles son sus fuentes inspiradoras, sus actores, sus conquistas parciales, sus principales desafíos?

Intentaremos algunas respuestas preliminares y provisionales que expresan un largo camino recorrido que exige el reconocimiento de una historia de luchas y creaciones, así como del reconocimiento de múltiples esfuerzos, invenciones, ensayos que prefiguran la educación emancipadora que soñamos y construimos cada día.

Movimiento(s) Pedagógico(s): una batalla y una construcción compleja

El recorrido sumario que intentamos hacer alrededor de las variantes de la educación funcional a la reproducción del capitalismo permite anticipar, por contraste, algunas de las principales características de una educación emancipadora.

En relación con los aspectos señalados, el Estado asume un papel de garante de derechos y transita una serie de equilibrios que despliega procesos crecientes de participación protagónica de las comunidades en el desarrollo curricular, habilitando inéditos niveles de desalienación del docente, ahora activo co-gobernante de su proceso de trabajo. Con ello, el proceso democratizador involucra al movimiento estudiantil, a las familias, a las comunidades territoriales que deliberan y deciden una construcción curricular que contempla necesidades, intereses, demandas y propuestas de los distintos actores que se convierten así, en gobernantes de los

procesos educativos sin contradecir las orientaciones del Estado que promueve una educación igualitaria y liberadora. El proyecto pedagógico y la política educativa se piensan y se hacen en función de un proyecto de democratización de la sociedad, que avanza hacia un orden fundado en la justicia.

En este contexto más general, emergen nuevas perspectivas de la pedagogía en construcción. A modo de breve enumeración: se fomenta la capacidad de pensar con cabeza propia en lugar de repetir contenidos impertinentes desde el punto de vista social, cultural y educativo; se impulsa la formación integral, de manera que el conocer se imbrigue con el saber pensar, el saber sentir, el saber decir, el saber hacer y el saber convivir. También, ocupa un lugar central el trabajo liberador, de forma que se otorgue a los futuros productores, entre otras cosas, conocimientos sobre los modos de gobernar la producción, la historia de las luchas, los derechos y obligaciones atinentes a un productor libre y solidario; y, de modo complementario, las claves para constituir ciudadanos-gobernantes que efectivicen democracias protagónicas y participativas.

Estas formulaciones presuponen nuevas relaciones entre la educación escolar y su contexto, nuevos modos de planificación, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos; una nueva organización del tiempo y del espacio institucional, de la construcción curricular, del contenido y las formas del trabajo docente. Resulta necesario experimentar inéditas iniciativas de formación inicial y permanente de los trabajadores de la educación y repensar los modelos de gobierno de las instituciones escolares.

Todo el proyecto pedagógico cobra un sentido distinto, y la transformación educativa con pretensiones decididamente contrahegemónicas carece de manuales, de hojas de ruta seguras, de éxitos garantizados de antemano, de certezas inexorables. Más bien, será producto de largas batallas que denuncien el actual orden pedagógico y, en esa resistencia abierta y encubierta, vaya desplegando las nuevas creaciones. Po-

demostramos hablar, tensionados entre la prudencia del juicio, el entusiasmo del *sentipensamiento* y la acción, el optimismo de la voluntad y el pesimismo de la inteligencia, de una verdadera *pedagogía de la transición*. ¿Quién es el “sujeto histórico” de esa transformación? ¿En qué fuentes abreviar para atravesar esta verdadera época de cambios profundos?

Fuentes y sujetos pedagógicos de la Educación Emancipadora

Cuando Simón Rodríguez afirmaba que “o inventamos o erramos” no estaba diciendo, creemos nosotros, que el inventar era sinónimo de éxito ni que el inventar era partir de cero, necesariamente, como si no hubiese pasado al cual mirar para extraer sus enseñanzas, tanto de lo que no había que reiterar como de aquello que había que rescatar.

Nos inclinamos a pensar que en época de Revolución Independentista el gran educador *nuestroamericano* advertía las consecuencias nefastas de sostener la perspectiva colonialista, enajenada y sometida que promovía la continuidad (cultural, política, pedagógica) de la dependencia por otras vías.

Una tarea de primer orden es la de rescatar legados y herencias pedagógicas de quienes nos antecedieron y crearon valiosas creaciones pedagógicas. Hay que aprender de los originarios y su educación ligada a la vida; de Simón Rodríguez y la larga tradición emancipadora que siguió su luminosa trayectoria: José Martí –en la Cuba insurgente del último cuarto del siglo XIX–; la Escuela Rural Mexicana –como parte del proceso revolucionario abierto en ese país entre 1910 y 1919–; Gabriela Mistral en Chile desde 1908; Luis Iglesias, Florencia Fossati y las hermanas Olga y Leticia Cossetini en la Argentina del segundo cuarto del Siglo XX y en Uruguay, Jesualdo Sosa (colega y amigo de Luis Iglesias y las hermanas Cossetini), Julio Castro (maestro desde los años cuarenta, y detenido desaparecido en 1977), Paulo Freire en el Brasil de los sesenta (y en adelante), entre tantos otros. No porque, insistimos, en sus escritos esté la clave para pensar de ma-



nera inmediata nuestras prácticas sino porque constituye nuestro acervo pedagógico y nos provee claves para pensar la pedagogía como construcción colectiva, continental e histórica.

Otra labor tan importante como la recuperación, reconstrucción y reinterpretación de nuestro pasado es el trabajo con las prácticas pedagógicas actuales que, por doquier, crean y producen efectos liberadores y sustancialmente democráticos. Resulta de fundamental importancia la conceptualización de dichas prácticas, el despliegue de formas organizativas que permitan multiplicar las experiencias transformadoras así como dispositivos comunicacionales que vayan permitiendo la difusión de las nuevas batallas y construcciones del magisterio y las comunidades comprometidos con la educación inspirada en los desafíos de cambiar el mundo a favor de la justicia, con sus avances en procesos de redistribución, reconoci-

miento y participación en esa aventura colectiva. En tal sentido, la experiencia del Movimiento Pedagógico Colombiano tiene grandes aportes que realizar a la recuperación de su propia historia y, con ello, una responsabilidad política y pedagógica para comunicar y formar en su acervo, por cierto, tan valioso.

Una tercera tarea es ligar esta construcción entre múltiples colectivos pedagógicos superando las fronteras y barreras entre nuestros países y, con ello, suturar la brecha entre la construcción pedagógica y las esferas de lo cultural, lo político y lo institucional.

Rendición de cuentas

Si Simón Rodríguez marca un punto de partida, en el siglo XX muchas han sido las marcas de esta pedagogía emancipadora –en construcción permanente– y Colombia marcó un punto de inflexión con sus Expediciones Pedagógicas.

El desarrollo de Movimiento Pedagógico en los ochenta, continuado en los noventa por Venezuela, ha generado en este promisorio siglo XXI una plataforma sobre la cual montarse para avanzar.

Se vienen registrando distintas líneas de trabajo que florecen en múltiples espacios de Nuestra América que resulta preciso reconocer, relevar e invitar a sumar, articular, organizar potenciando la fuerza del cambio de época.

En diciembre de 2011, en Bogotá, la Internacional de la Educación lanzó el Movimiento Pedagógico Latinoamericano convocando al impulso y expansión de colectivos educativos (interpellando especial pero no exclusivamente a docentes) capaces de transformar la educación pública y de incidir, en un sentido democrático, en las políticas educativas allí donde esto fuera posible. En noviembre de 2013 se desarrolló un segundo gran encuentro en Brasil, en el lugar donde nació Paulo Freire. Allí se pusieron en común los avances que, en cada capítulo nacional, pudo expresar el Movimiento Pedagógico.

De lo que conocemos (y expresamos preocupados, pero ocupados, la ignorancia sobre las actuales construcciones pedagógicas emancipadoras en curso) vamos relevando la producción de investigaciones que recuperan las experiencias de pedagogos y sus apuestas emancipadoras que comienzan a circular entre nuestros pueblos.

También, la realización de Expediciones Pedagógicas –cancillerías entre Pueblos– que comienzan a reconocer los esfuerzos, las batallas, las derrotas parciales, las victorias incompletas, las tareas recientes que recorren nuestra región. La estructura de estas Expediciones propone dos grandes momentos. El primero es una organización en rutas, donde grupos de expedicionarios recorren instituciones educativas o espacios sociales en los que se despliegan procesos pedagógicos más o menos sistemáticos y dura unos cinco días. Un segundo momento donde se encuentran todas las rutas –por un mismo período de tiempo– en el que se reflexiona, analiza, intercambia, debate y sistematiza



Fotografía - Alberto Motta

lo observado en cada una de las rutas. Se han realizado, en esta última etapa, tres experiencias: una en enero de 2013 en Venezuela, con siete rutas; una segunda en Argentina con once rutas (noviembre de 2013) y una tercera en Venezuela, en enero de 2014, con doce rutas. Estas iniciativas han generado una gran movilización en nuestros países, aunque asumimos que estamos en un momento germinal de este camino.

Encuentros, Congresos Populares, labores diarias de docentes y comunidades son otros tantos campos de combate donde tanto se denuncia el viejo orden pedagógico como se ensayan propuestas preñadas de futuro que anuncian nuevas conquistas emancipadoras.

Resulta especialmente relevante la experiencia de la Asociación de Maestros y Profesores –AMP– de La Rioja, Argentina, donde hace tres años se viene desarrollando, de manera sostenida, un proceso de conformación de colectivos docentes que reflexionan sobre su práctica. El devenir de estos grupos derivó en la constitución de Círculos Pedagógicos, donde convergen docentes que van avanzando en la conceptualización y escritura de dichos encuentros

Los círculos pedagógicos han sido, por un lado, expresión de las definiciones del Movimiento Pedagógico Latinoamericano pero, por otro, han anclado en los Congresos Populares en defensa de la Educación Pública, impulsados por AMP desde 2004.

El camino trazado nos invita, nos convoca y nos interpela a reforzar la marcha, con alegría y decisión. Nuestro campo de lucha, la educación, no es de ningún modo, la clave excluyente de la liberación humana, pero es una inspiración, una práctica social y una herramienta que contribuirá, más temprano que tarde, a consumir esos sueños de justicia para hacerlos efectivos, realidad nueva de dignidades sin intolerables exclusivismos ni inadmisibles exclusiones.

Referencias Bibliográficas

Rodríguez, S. (1988) *Inventamos o erramos* (Pról. Eduardo Cúneo) Caracas: Monte Ávila Editores.

IE (2011) *Declaración final Movimiento Pedagógico Latinoamericano*. En:

<http://movimientopedagogicolatinoamericano.blogspot.com.ar>

Tamayo A. (2006) "El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía". En: *Revista HISTERDBR online*. N° 24, pp.102-113. Brasil: Universidad de Campinas.

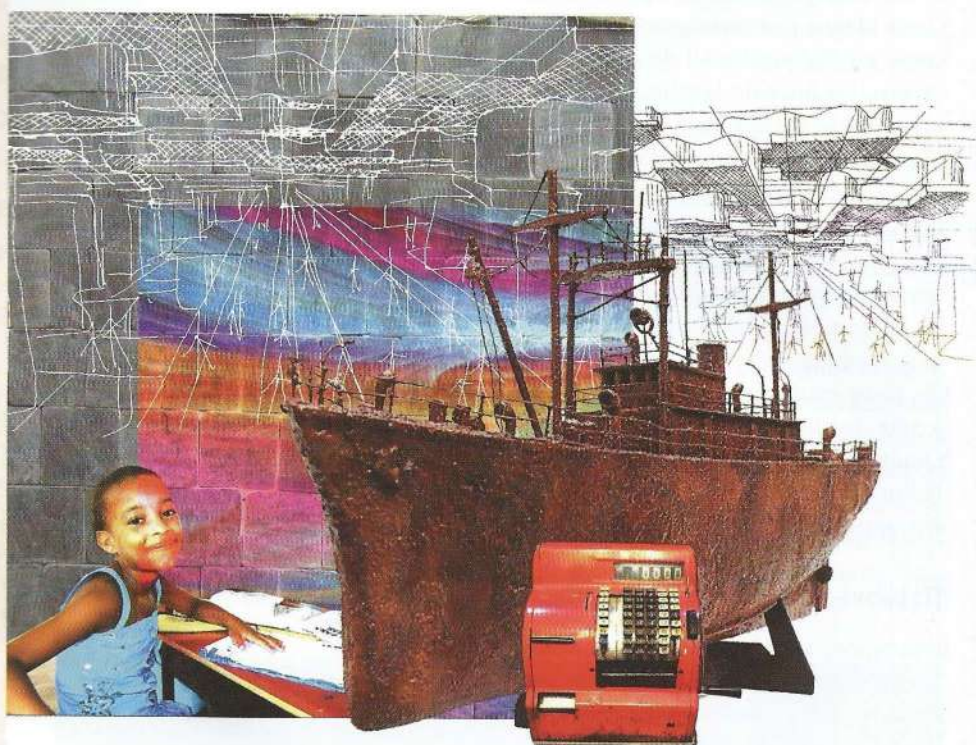
Notas

1 Los fondos buitres son capitales especulativos que operan comprando títulos públicos defaulteados a precio vil e intentan luego, a través de acciones judiciales, cobrar la totalidad del valor de dichos títulos. En el caso que referimos –Argentina–, han comprado en 2008 bonos defaulteados por menos de US\$ 50 millones y lograron que el juez de Nueva York Thomas Griessa hiciera lugar a la demanda exigiendo al Estado Argentino que abone unos \$ 1.500 millones de dólares. La magnitud de esta maniobra y sus implicancias ha

puesto al Estado Argentino en el centro de una controversia mundial y se han expresado múltiples ámbitos institucionales pidiendo el cese de esta lógica que se ha caracterizado como "carroñera".

- 2 Estamos señalando que las tendencias en disputa creciente, compleja, sin que ninguna de las fuerzas tenga éxito de antemano se hacen presentes en cada latitud geográfica y social, en todos los planos, en todos los niveles y sin descanso ni desmayo. Hay, pues, diferencias por región y por país, en cada terreno de la vida social. En el plano de la economía, por ejemplo, vemos cómo en Europa se viene aplicando en periferia "soluciones" fundadas en las fórmulas del Consenso de Washington, y la troica que está constituida por la Comisión Europea, el Banco Central Europeo y el FMI constituye el núcleo duro que orienta las políticas públicas de, por ejemplo, España, Grecia o Portugal. Pero Alemania o Gran Bretaña no aplican dicho receptor. El mismo conflicto de los fondos buitres con el Estado Argentino pone en cuestión la propia viabilidad del Fondo Monetario Internacional expresando otras tantas contradicciones que tensan el "normal funcionamiento" de las finanzas en el capitalismo global. A la inversa, las promesas del socialismo del siglo XXI en América Latina y Caribeña conviven con gobiernos que asumen como propias las políticas públicas neoliberal-conservadoras. El proyecto de Patria Grande, en este caso, está igualmente atravesado por la lucha de proyectos a pesar de una fuerte tendencia que anuncia la voluntad de crear un nuevo orden.
- 3 Tampoco en el campo de la educación hay un escenario homogéneo, ni entre las fuerzas reproductoras del capitalismo ni entre aquellas que van haciendo nacer otra civilización fundada en los antecedentes que cimentaron la lucha de la Humanidad desde sus orígenes y, muy especialmente, de los aprendizajes del socialismo del Siglo XX. Dentro de la órbita de las tendencias capitalistas, conviven distintos modelos pedagógicos. Unos sostienen propuestas que reconocen la herencia liberal social que generó una expansión educativa fundada en una concepción limitada pero efectiva de ampliación de derechos. Otra perspectiva, en cambio, defiende una propuesta tecnocrática, mercantilista y autoritaria cuya expresión culminante (y masivamente cuestionada) es el modelo chileno.

Impacto de las políticas públicas en el nivel de Educación Básica del sector oficial del Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla: 2008 a 2011



Joel Eliécer Toncel Mejía

Abogado, Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Simón Bolívar. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico
 joeleieceroncelmejia@hotmail.com
 joeltoncel@mail.uniatlantico.edu.co

Resumen

El artículo centra sus esfuerzos en describir, explicar y proponer, respecto a las temáticas de la educación, la legislación y las políticas públicas educativas nacionales que la han regulado, los “Discursos Pedagógicos Estatales”. El trabajo investigativo se orientó desde los postulados del trabajo intelectual que constituyen la cultura científica de carácter crítico social y su tipo de investigación. Además de desarrollarse desde la perspectiva crítica se considera una investigación eminentemente pedagógica

descriptiva, explicativa y propositiva, por cuanto se trata de crear una nueva propuesta formativa de otro tipo de sujeto social: el docente autónomo, crítico, dentro del contexto de un “Estado Social de Derecho”. Se describe la evolución y tendencias de la educación desde cuando nos constituimos en República y su transcurrir durante el siglo XX. Especialmente, desde la promulgación de la Constitución Política de 1991. Desde esta, y a pesar de los preceptos constitucionales promulgados al finalizar los

noventa e inclusive dentro de lo corrido del presente siglo, el sistema público educativo colombiano sigue presentando las mismas tres tendencias:

- La tendencia hacia la privatización del sistema público educativo.
- La incoherencia sistémica.
- La impertinencia sistémica y, por ende, un tipo de calidad de la educación que responde a exigencias sociales de otras épocas, mas no de la actual.

Este estudio tiene una gran importancia debido a razones como la expuesta en la Carta Magna que consagra a Colombia como un “Estado Social de Derecho” y orienta los fines de la educación y del Proyecto de Nación. Para efectos de explicar el impacto contextual de los “Discursos Pedagógicos Estatales”, la muestra con la cual se trabajó en el presente estudio se elevó a un total de: 5 directivos, 25 docentes y 5 padres de familia de las comunidades educativas distritales, que orientan los procesos formativos de 3.029 estudiantes correspondientes a una Institución Educativa Distrital Oficial por Localidad, de la División Política Administrativa del Distrito de Barranquilla.

Palabras Clave

Educación, políticas públicas educativas, tendencias hacia la privatización, incoherencia e impertinencia sistémica e impacto contextual.

Introducción

Desde el acuerdo o consenso de Washington (1984), donde se establece el proyecto del modelo de sociedad neoliberal, se inicia la producción de discursos pedagógicos para construir una nueva actividad educativa coherente con ese tipo de sociedad. Discursos controlados por los centros de poder internacional, léase, Organización Mundial de Comercio –OMC–, el Fondo Monetario Internacional –FMI– y el Banco Mundial –BM–.

Desde su recontextualización se asumen las temáticas de la educación, la legislación y las políticas públicas que regulan

el sistema público educativo colombiano y del resto de América Latina. Ello conllevó a profundas revisiones de los discursos pedagógicos Estatales. Sobre todo, desde finales del Siglo XX. De hecho, según Fernández Lamarra (2004)², para esta época se fortaleció, en Latinoamérica, el estudio de la calidad educativa, a raíz de los efectos de las megatendencias neoliberales hacia la globalización, que incluían al sector educativo en los procesos que hacen parte de las dinámicas del mercado, impuestos por ese modelo neoliberal.

“...Las formaciones socio-económicas van a originar una superestructura política en la cual se inscribe, necesariamente, el sistema público educativo, que garantiza la reproducción ideológica de la elite en el poder...”

Uno de sus aspectos más relevantes es la privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación, el estímulo a la demanda y no a la oferta, la mercantilización y no democratización del acceso a la educación...

Como ya se dijo, en Colombia la educación también se acercó a esta tendencia preocupada más por el factor económico que por la formación del tipo de hombre-mujer y sociedad (el conocimiento mismo) que se plantea en uno de los propósitos del proyecto de Nación que consagra nuestra Carta Magna. Con ello, sin duda, se logró un aumento sorprendente en términos de cobertura pero, también, una agudización de la crisis absoluta del tipo de calidad de la educación dominante. Especialmente la que se imparte en las Instituciones Educativas Oficiales.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional y por ende de las Secretarías de Educación de los entes territoriales, se generaron unas condiciones mínimas de organización y cumplimiento de tales políticas educativas que se denominan “Discursos Pe-

dagógicos Estatales”, que consisten en el cuerpo de enunciados conformados por los articulados Constitucionales, Leyes Estatutarias y Orgánicas, los que integran sus exposiciones de motivos. Y como “gubernamentales”, Decretos, Leyes y Resoluciones, con sus respectivas exposiciones de motivos, emitidas por los gobernantes de turno. Los Planes de Desarrollo –sector educativo–, con sus exposiciones de motivos conforman sus justificaciones. Esas justificaciones, cuando se sustentan en las dinámicas

de los desarrollos culturales propios, existen como contextualizadas. Pero, si lo que hacen es asumir los discursos pedagógicos internacionales, entonces asumen e impulsan culturas educativas re-significadas; pero ante todo re-contextualizadas. Eso quiere decir que esos “discursos”, expresan una política y normas para imponerlas a espaldas de los intereses y de la realidad de la inmensa mayoría de la población de un país y a favor de un sector minoritario –la elite–, y no como un bien común al servicio del interés general.

Planteamiento del conflicto existencial

Las estratificaciones sociales que tuvieron y tienen presencia en el siglo XX y el presente siglo se categorizan como formación socio-económica y permiten su estudio desde el punto de vista de los sistemas educativos. Antes de profundizar en lo planteado, es bueno precisar que la educación es un problema político. Al respecto, Natanson (1971, p. 3)³ decía: “La trayectoria intelectual de Platón, da testimonio del nexo esencial

existente entre la educación y el Gobierno. Si se desea cambiar la sociedad, es necesario transformar las estructuras sociales y políticas, pero hace falta también cambiar al hombre, y el hombre se configura mediante la educación". En la educación primitiva, por ejemplo, la enseñanza era para la vida por medio de la vida. Es decir, no existía un educador ni un educando, era una función espontánea de la misma sociedad. A partir de esto se puede afirmar que el hombre primitivo tenía su concepción de realidad del mundo y como decía Ponce (1971, pp. 40-41)⁴, "el primitivo había alcanzado, por un lado, un grado ínfimo de dominio de la naturaleza, configurado por el habitante histórico y, por el otro, la organización económica de su tribu".

Lo expuesto demuestra que las formaciones socio-económicas van a originar una superestructura política en la cual se inscribe, necesariamente, el sistema público educativo, que garantiza la reproducción ideológica de la elite en el poder.

En el transcurso del siglo XX y el presente siglo, se ve una democratización de la enseñanza, este logro se da en casi todos los países del mundo, en donde se planea la instrucción primaria obligatoria y gratuita como mandato constitucional. Lógicamente, se han presentado algunos acontecimientos que han originado profundas reformas en países europeos y americanos.

En el caso concreto de Colombia, sus logros en el campo educativo tienen raíces en el periodo Colonial y hay que ubicarlo aquí, debido a que no se puede hablar de un modo de producción esclavista ni feudal, porque en el periodo señalado se inscriben ambos ya que se presentan algunas características que son propias de los modos de producción mencionados, es así como coexisten ambos con el irrupción de un modo de producción capitalista. Así las cosas, en el periodo Colonial se determina la formación de una educación con un carácter teológico y orientada hacia el mundo como un medio para legitimar la estructura de la carta existente -Constitución Política de 1886⁵-, (subgándole el Go-

bierno a la Iglesia la responsabilidad de impartir la educación), dando lugar al establecimiento de clases sociales inmutables, castas que se definían con base en el mestizaje social: a las escuelas monásticas no podían ingresar sino niños de *sangre limpia*, es decir, blancos hijos de españoles, y a las escuelas doctrinales los hijos de los caciques para interiorizar las nuevas diferencias de clases e infundir las orientaciones religiosas para que aceptasen resignadamente la nueva situación como dada por Dios.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991⁶ se define al País (Artículo 1º) como un *Estado Social de Derecho* -noción más profunda del "Estado del Bienestar"-, y el Artículo 67, define a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Lo que constituye un cambio del paradigma social y económico de la República de Colombia. Empero, el error de la Asamblea Nacional Constituyente al promulgar la Constitución Política de 1991, fue el no constituir el sistema público educativo colombiano como un gasto público social.

Duerme en los anaqueles del Ministerio de Educación desde el año de 1996, el llamado Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conocido como la Misión de Sabios (*Colombia:*

al filo de la oportunidad, Tercer Mundo, 1996)⁷ donde se elaboró un diagnóstico certero sobre la situación de la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico de Colombia.

Desde el Ministerio de Educación Nacional y, por tanto de las Secretarías de Educación de los entes territoriales, se generaron unas condiciones mínimas de organización y cumplimiento de las políticas públicas educativas. Estos discursos pedagógicos estatales, se dan en consonancia con las megatendencias neoliberales hacia la globalización de los mercados de consumo, uno de cuyos aspectos más relevantes es la privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Sobre todo desde finales del siglo XX donde se da en gran medida el estímulo a la demanda sobre la oferta, la mercantilización y no la democratización del acceso a la educación. Es así como han surgido instituciones educativas no oficiales, más preocupadas por el factor económico que por la formación del tipo de hombre-mujer y sociedad. Con ello se logró un aumento sorprendente en términos de cobertura pero, también, una agudización de la crisis absoluta del tipo de calidad de la educación dominante. Especialmente la que se imparte en las Instituciones Educativas Oficiales.



Fotografía - Alberto Motta

Si tomamos, por ejemplo, al Distrito Especial Industrial y Portuario de Barranquilla (2010)⁸, la oferta educativa en los niveles de Básica y Media es atendida por los sectores oficial y no oficial. El primero cuenta con 171 instituciones educativas –IE– con 208 sedes, en tanto que el segundo presta el servicio educativo con 339 IE. Esta relación indica que un 34% de las IE establecidas en el Distrito son de carácter oficial; en tanto que un 66% son de carácter no oficial, destacándose el hecho de que a pesar de poseer menos cantidad de establecimientos educativos, el sector oficial atiende al 75% de la población matriculada; en otras palabras, en Barranquilla, tres de cada cuatro niños son atendidos en las IE oficiales. Esto indica que el sector no oficial cubre el 25% de la matrícula en los niveles de Básica y Media.

Un aspecto relevante recabado dentro del proceso de investigación, es el hecho de que la cobertura educativa –mal llamada “calidad educativa”– se logra gracias al hacinamiento de los educandos en las aulas de los centros educativos. Es decir, el promedio de alumnos por curso-clase en las IED oficiales del Distrito de Barranquilla es de 45, con la consecuencia resultante de disminuir la calidad de los procesos formativos al tener que dividir la atención de los docentes entre la muchedumbre de educandos. Frente a las Instituciones Educativas privadas, donde en promedio tienen 25 educandos por cursos-clases, hecho este que, por tanto, cualifica los procesos formativos, independientemente de la metodología o didáctica o modelos pedagógicos u actos pedagógicos que empleen los docentes en las aulas.

Otro aspecto importante es el hecho de que Colombia es uno de los países que menos ha hecho inversiones en el sector educativo en el mundo en relación con el Producto Interno Bruto y el Presupuesto General de los gastos públicos (es pertinente aclarar que estos datos fueron recabados antes del “escándalo nacional” que generaron los datos de los “Indicadores Gini⁹,” que

ubican a Colombia en primer lugar de la medición –de abajo hacia arriba– entre todos los países medidos en calidad educativa).

Esto nos obligó a mirar cómo se ha venido dando todo el proceso privatizante de la educación desde que nos constituimos en República, y desenmascarar la realidad de la falta de un Proyecto de Nación que en principio se debe concretizar a través de su sistema público educativo. Todo ello. Desde nuestro punto de vista, ha generado la incoherencia e impertinencia del sistema público educativo colombiano, especialmente desde la promulgación de la Carta Magna de 1991, implementándose (léase improvisándose) en contravía de los preceptos constitucionales puesto que el sistema público educativo colombiano sigue presentando las mismas tres tendencias:

- *Primera: La tendencia actual hacia la privatización de la educación en Colombia. Consecuentemente,*
- *Segunda: La incoherencia entre los discursos pedagógicos oficiales y la vida cotidiana del centro educativo.*
- *Tercera: La impertinencia del sistema público educativo colombiano entre la calidad de la educación neoliberal y la que exige la vivencia del proyecto de nación.*

Referencias Bibliográficas

Constitución Política Colombiana. (1998). Editorial Leyer Ltda. XII Edición, Bogotá, pp. 11, 13, 41.

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de Educación Superior en América Latina. En: *Revista Iberoamérica de Educación*, n.º 35. Mayo-Agosto de 2004.

Misión de Sabios. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo.

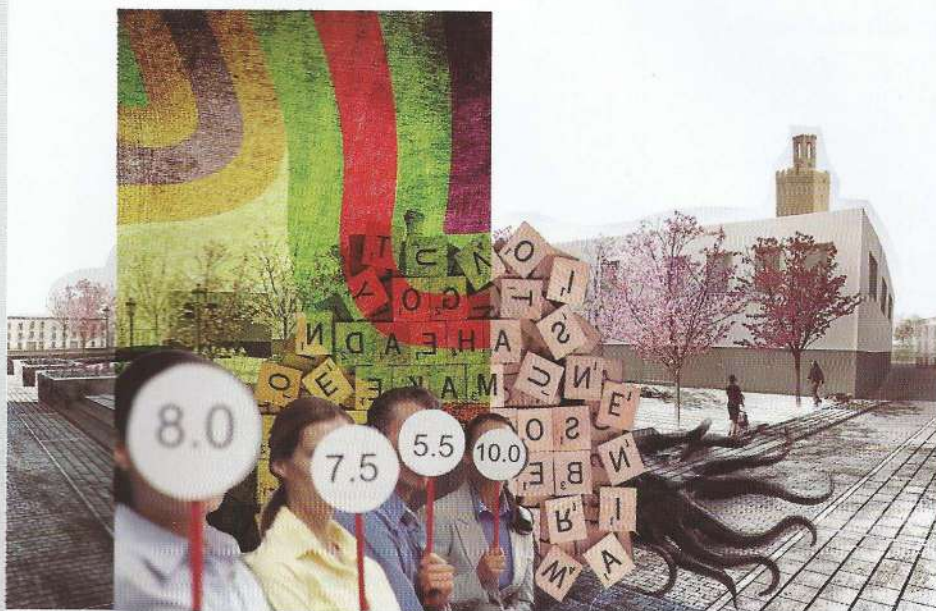
Natanson, J. (1971). *Futuro de la educación*. París: Colección Aurion, p. 3.

Ortega Torres, J. (1984). *Constitución Política Colombiana*. Bogotá: Editorial Temis.

Ponce, A. (1981). *Educación y lucha de clases*. México: Editores Mexicanos Unidos S. A. (4ª Edición), pp. 40-41.

Notas

- 1 Esta investigación fue presentada para optar por el Título de Magister en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico-Sue Caribe, (Barranquilla-Colombia). 30 de Enero de 2013.
- 2 Fernández Lamarra, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. Se plantean en este artículo como fuertes desafíos y como procesos ineludibles frente a la actual situación de fragmentación, de diversificación institucional y de disparidad en los niveles de calidad, en especial a partir de los años 90. *Revista Iberoamérica de Educación*. Número 35. Mayo-Agosto de 2004.
- 3 Natanson, J. (1971). *Futuro de la educación*. Colección Aurion. París, p. 3.
- 4 Ponce, A. (1981). *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos S. A. (4ª Edición), pp. 40-41.
- 5 Ortega Torres, J. (1984). *Constitución Política Colombiana*. Editorial Temis, Bogotá. La constitución política de 1886 –derogada– establecía que Dios era fuente suprema de toda autoridad y que la Religión Católica, Apostólica y Romana, era la oficial de la Nación. Tales referencias fueron eliminadas por el preámbulo de la Constitución Política de 1991; en este los delegatarios invocan la protección de Dios pero no le confieren ningún atributo como fuente de autoridad o dignidad, ni establecen ninguna referencia a una religión específica. Por ello, la referencia que se mantuvo no establece la prevalencia de ningún credo religioso, ni siquiera de tipo monoteísta; se trata, entonces, de una invocación a un Dios compatible con la pluralidad de creencias religiosas (Corte Constitucional, Sentencia C-350 de 4 de Agosto de 1994).
- 6 Constitución Política Colombiana. Editorial Leyer. Ltda. XII Edición, 1998, Bogotá, pp. 11, 13, 41.
- 7 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conocida como la Misión de Sabios (*Colombia: al filo de la oportunidad*, Tercer Mundo, 1996).
- 8 Fuente: Secretaría de educación Distrital de Barranquilla 2010.
- 9 El índice de Gini mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Así, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta. Recuperado de la página web del Banco Mundial, Grupo de investigaciones sobre el desarrollo. Los datos se basan en datos primarios obtenidos de encuestas de hogares de los organismos de estadística del gobierno y los departamentos de país del Banco Mundial. Puede obtener más información y datos sobre metodología, véase PovcalNet (<http://iresearch.worldbank.org/PovcalNet/index.htm>). Fuentes Indicadores del desarrollo mundial.



Las políticas públicas de educación en la evaluación docente del Estatuto 1278 de 2002



Juan Carlos Jaime Fajardo

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional y docente del Distrito de Bogotá, cajafa2005@yahoo.com



Ragnhild Guevara Patiño

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional y docente Distrito de Bogotá, rguevara04@yahoo.com.

Resumen

En este artículo se presenta la reflexión en torno a qué es la política pública y cómo se expresa su proceso, los antecedentes de la política evaluativa en Colombia a partir de la Ley General de Educación, el concepto de evaluación a partir del Decreto 1278, las tendencias predominantes en la evaluación docente y algunas ideas para la evaluación de los maestros del Régimen 1278 desde las pedagogías críticas, dando respuesta al interrogante ¿cómo se expresa la política evaluativa docente en Colombia, como parte de las políticas públicas neoliberales?

La importancia de este documento radica en que la evaluación docente es un término problemático que se sitúa en el contexto colombiano de la Educación Preescolar, Básica y Media, especialmente en el análisis del actual Estatuto Docente 1278 del 2002 y su relación con las tendencias evaluativas (rendición de cuentas, pago por méritos, desarrollo profesional y mejora de la escuela).

Palabras Clave:

Política Pública, evaluación, evaluación docente, estatuto, rendición de cuentas, pago por méritos, desarrollo profesional.

¿Qué es la política pública?

Para comprender lo relacionado con la política pública, vale diferenciar que se presenta una permanente tensión entre la política de Estado, que tiene larga duración, respecto a la política de Gobierno, de corta duración; por ejemplo, los Planes de Desarrollo, sobre todo porque, como afirma Medellín (2004), cada vez que cambia un Ministro cambian las políticas y, finalmente, cambian las agendas públicas. De igual manera, si bien, las normas jurídicas responden a políticas estatales o gubernamentales, la política como acción del Estado, no se limita a lo jurídico sino que circula por CONPES, Planes Decenales, entre otros, que hacen parte de la política pública, pero que no son norma jurídica.

Existen diferentes enfoques sobre lo que constituye una política pública; incluso, es frecuente escuchar que el Estado colombiano no tiene políticas públicas, porque no las construye de manera democrática o participativa, a pesar de que la nueva gestión pública recomienda procesos de participación ciudadana para tal fin. De acuerdo con Roth (2004, p. 27): “es posible decir que una política pública exista siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático”; es decir, desde esta perspectiva toda política pública pasa por la acción del Estado. A pesar de existir diferentes enfoques respecto a la política pública, puede decirse que en esta se materializa la correlación de fuerzas entre los diferentes actores sociales, de ahí que los problemas sociales se reconfiguren.

Al respecto, siguiendo a Roth (2006), se parte de que existen diferentes enfoques sobre las políticas públicas, las cuales, en términos generales, se pueden agrupar en tres grandes vertientes: 1. Centradas

en la sociedad; 2. Centradas en el Estado y; 3. Las de carácter mixto o intermedio. En síntesis, cualquiera de estas teorías puede ser útil para el análisis de las políticas públicas, sin dejar de tener en cuenta que Colombia es un país de frágil institucionalidad (Medellín, 2004), lo cual lleva a que estos enfoques de las políticas públicas se expresen de manera híbrida, donde fácilmente se mezcla la tecnocracia con el clientelismo y el gamonalismo, incidiendo de manera relevante en su implementación.

La política educativa colombiana

El proceso de las políticas públicas se expresa en ámbitos de discusión, decisión e implementación, como sistemas de análisis. En ese sentido, a continuación se expone la formulación de la política educativa y algunos aspectos de la implementación relacionada con la evaluación y las transformaciones en el quehacer del maestro.

En coherencia con lo anterior, la política educativa colombiana a través del MEN ha venido desarrollándose en 4 ejes: cobertura, eficiencia, calidad y pertinencia. En cuanto a la cobertura, se formuló la política de gratuidad; en cuanto a la eficiencia, las políticas de racionalización del gasto, como la parametrización; en cuanto a la pertinencia, la articulación con el sector productivo, particularmente con un enfoque regional; finalmente, respecto a la calidad, se establecen los estándares, planes de mejoramiento y las evaluaciones.

Como resultado de lo anterior se deciden políticas públicas educativas. Por

ejemplo, desde el 2006 se orienta en Colombia la educación por estándares de competencias, principalmente básicas, ciudadanas y laborales, enmarcadas dentro de la política de educación para el trabajo, lo cual ha promovido los procesos de articulación entre las instituciones educativas de Educación Básica y Media con instituciones técnicas, como el SENA. También, se ha centrado en la formación de capital humano, en estrecha relación con las necesidades del sector productivo, como se acuerda en el Plan Nacional de Desarrollo, PND (2010-2014), prosperidad para todos, del presidente Santos, impulsando tanto el Sistema Nacional de Formación de Capital Humano -SFCH-, como las certificaciones laborales como instrumento evaluativo. Ya desde el 2002, como parte del fortalecimiento de la calidad, se decidieron cuatro tipos de evaluación, para los docentes al servicio del Estado, regidos por el Decreto 1278.

Lo anterior ha incidido en las prácticas de enseñanza a tal punto, que esta se ha generalizado por estándares de competencias y homogenizado los procesos evaluativos tanto de orden nacional como internacional, por ejemplo, las pruebas SABER o las PISA, que se fundamentan en tales competencias, llevando a que las instituciones educativas se preocupen principalmente por estas, antes que por evaluar otras dimensiones del conocimiento, sin desconocer la existencia de maestros críticos en medio de dicho contexto.

Tal reorientación sobre los fines de la educación ha llevado a la medición de los resultados del proceso educativo como cualquier otra mercancía. “Es en

“...Un eje transversal en la cotidianidad docente corresponde a los procesos evaluativos, ya sea en el periodo de prueba, durante el año en su desempeño o para el ascenso por competencias, incluso las evaluaciones externas a los estudiantes, como las Pruebas SABER PRO, ejercen presión sobre los maestros, sobre todo del ciclo quinto de la educación media...”



Fotografía - Alberto Motta

este sentido donde las iniciativas del Ministerio de Educación, a través del Observatorio Laboral de Egresados, para conocer las competencias de los egresados y las que necesitan los empresarios, son un primer paso para solucionar el problema de la sobreeducación en el país” (Mora, 2008, p. 307). Al respecto, se han iniciado procesos de auditorías por parte de empresas privadas, se han efectuado las evaluaciones externas, se ha reestructurado la intensidad horaria de las diferentes áreas y se está adelantando (desde el 2012), un proceso de formación en competencias, por medio de convenios de asociación de los profesores por parte del MEN. Según el informe de la UNESCO (2012) en la actualidad es muy importante volver la mirada sobre las competencias en la educación de los jóvenes que permitan desarrollar actividades productivas en pro de su éxito individual y el de su país, aportando para que este sea competitivo.

Dicha formación en competencias ha instituido una serie de prácticas escolares encaminadas a formar sujetos con habilidades tanto ciudadanas como laborales, que restringen la visión global sobre el evaluado. Esto incide en las cotidianidades escolares como en el quehacer magisterial, pues a pesar de existir la libertad de cátedra, es necesario prepararlos para las evaluaciones externas.

En síntesis, un eje transversal en la cotidianidad docente corresponde a los procesos evaluativos, ya sea en el periodo de prueba, durante el año en su desempe-

ño o para el ascenso por competencias, incluso las evaluaciones externas a los estudiantes, como las Pruebas SABER PRO, ejercen presión sobre los maestros, sobre todo del ciclo quinto de la educación media.

Antecedentes de la evaluación docente en Colombia a partir de la Ley General de Educación

Las actuales reformas están enmarcadas en la Constitución de 1991, en la cual confluyeron intereses neoliberales por parte de sectores políticos tradicionales a pesar de intereses democráticos impulsados por sectores sociales reformistas. A la Asamblea Nacional Constituyente asistieron distintos estamentos de la sociedad sin la presencia significativa de los representantes de la Educación Preescolar, Básica y Media que permitiera incorporar cambios importantes en su legislación. Solo fue después de tres años cuando se nombró, en la Comisión Sexta del Senado, a representantes de FECODE para superar este vacío de participación.

Rafael Díaz Borbón (2004) propone que a raíz de la Constitución Política, producto de la reforma emprendida por la Asamblea Nacional Constituyente, promovida por César Gaviria (1990-1994), se posiciona la ideología del mercado.

“Se concibe al plantel educativo como colegio o unidad educativa pero ya con el significado de empresa educativa por rehacerse, la formación del ser humano

cambia por la administración eficiente del servicio educativo, habilitador de recurso productivo y apto para el consumo, el sentido de conocimiento se da como una mercancía que debe ser ofrecida al mejor consumidor, el educador se convierte en un dispensador y mediador para la venta eficiente del servicio y el estudiante se plantea como un cliente y consumidor. Los padres de familia, convertidos en socios y clientes, mentalizan la autonomía otorgada para escoger un plantel acorde con su capacidad económica (Díaz, 2004).

En 1994, se aprobó la Ley General de Educación, en la que se pueden resaltar aspectos democráticos a defender como los fines de la educación, la libertad de cátedra, la autonomía escolar y el gobierno escolar, pero en esta Ley se funda “el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación” en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES y con las entidades territoriales”, cuya misión es la de velar por la llamada calidad de la educación.

Ese Sistema Nacional de Evaluación incluye aspectos como la evaluación del aprendizaje, de los docentes, directivos docentes y de la evaluación institucional; particularmente, en el artículo 81 de esta Ley se aprobó la evaluación de los maestros.

Es importante precisar que, a pesar de que la evaluación docente es aprobada en la Ley General de Educación, no pudo

ser instituida, debido a la oposición de FECODE frente a una evaluación-sanción. En la Ley General de Educación ya se plantea una visión instrumental de la evaluación con fines de control, exclusión y sanción, con una tendencia de rendición de cuentas, lo cual se profundiza con la ley 715 de 2001 donde, de manera implícita, se efectuó una reforma educativa.

Ante esta reforma de descentralización y mayor privatización, FECODE se movilizó en contra y demanda un proyecto académico de la evaluación en la Ley de Transferencias. Sin embargo no se logra detener y posteriormente la Presidencia aprueba el Decreto 1278 que afectó a los docentes nombrados a partir de esta fecha. Este Decreto fue aprobado después de que el Gobierno había intentado instituir la evaluación de los docentes desde la aprobación de la Ley General de Educación. A partir de este Decreto se estableció la evaluación anual del desempeño de docentes y directivos, se condicionó la permanencia y el ascenso en el sistema educativo y, además, se incorporó la opción del retiro en caso de no aprobar dicha evaluación, esto como herramienta clara de sanción. Se propone también que el ejercicio de la carrera docente debe estar ligado a la evaluación permanente (Artículo 26), que verificará el desempeño de las funciones de los docentes y directivos docentes para justificar la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado.

Desde el punto de vista del análisis de la política pública, se ha venido presentando un proceso incremental en la implementación de la evaluación neoliberal en estos veinte años, sin desconocer que ha sido en medio de luchas sociales, entre el Estado y los maestros como se ha configurado la política educativa.

El concepto de evaluación en el Decreto 1278

El Decreto Ley 1278 de 2002, establece diferentes evaluaciones de docentes y directivos docentes. En primer lugar, el ingreso al servicio estatal solamente es

“...El enfoque de rendición de cuentas genera dos consecuencias inmediatas: una es que cada vez va restando autonomía a los profesores e incide directamente en la desprofesionalización del trabajo docente; otra y simultánea, es que va empobreciendo el propio discurso sobre la evaluación...”

posible mediante un concurso de méritos, en el que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público, pero desde un enfoque funcional. Adicionalmente, de acuerdo con esta norma, el ejercicio de la carrera docente debe estar ligado a la evaluación permanente, por lo que disponen tres tipos de evaluación:

1. Evaluación de periodo de prueba: para docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal después de cuatro meses de servicio, para inscripción al escalafón.
2. Evaluación anual de desempeño laboral: para docentes y directivos docentes que hayan superado la evaluación de periodo de prueba y laborado durante más de tres meses en una institución educativa oficial, para ponderar el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.
3. Evaluación de competencias: para docentes y directivos docentes inscritos en el escalafón que desean ascender de grado o cambiar el nivel salarial en el mismo grado.

Las evaluaciones mencionadas hacen parte del sentido de meritocracia que propone el Nuevo Estatuto Docente, cuyas finalidades son distintas. Integran un discurso de la calidad empresarial, en la que cada empleado debe pasar por etapas como selección, periodo de prueba, evaluación de desempeño y seguimiento de su desempeño laboral. La aprobación o no de estas evaluaciones permite la continuidad del “empleado” en su lugar de trabajo y su remuneración.

Aunque se mencione que la finalidad de evaluar los desempeños repercute en la identificación de mejoramiento y proporciona acciones para su desarrollo personal y profesional, esto dista mucho de la realidad debido a que existe una marcada tendencia de rendición de cuentas que pretende supervisar, inspeccionar, medir, controlar y evaluar para establecer el cumplimiento de unas funciones contractuales o productivas del docente, que no tiene en cuenta los procesos pedagógicos y tampoco reconoce el status ni rescata el rol del docente como investigador en el aula (Álvarez, 2007, p. 14). Explica que el enfoque de rendición de cuentas genera dos consecuencias inmediatas: una es que cada vez va restando autonomía a los profesores e incide directamente en la desprofesionalización del trabajo docente; otra y simultánea, es que va empobreciendo el propio discurso sobre la evaluación.

La evaluación por competencias tiene una lógica de pagos por méritos pues, como se describió, existe un escalafón interno que plantea criterios de evaluación siempre “más objetivos” y de estándares que establecen distinciones objetivas entre los distintos niveles de mérito respecto a un criterio dado.

Para lograr el ascenso y la reubicación de escalafón es necesario aprobar la evaluación de competencias y acreditar nuevos estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado) para el caso de ascenso. Es decir, se conceden aumentos salariales teniendo en cuenta estándares mínimos que especifican los niveles de rendimiento que, se espera, alcancen y mantengan los profesores. El salario según los méritos y la mayoría de las

escalas profesionales emplean estándares competitivos porque proporcionan unos incentivos a los profesores sobre la base de la competitividad.

Según Libia Stella Niño (2001, p. 9), el pago por mérito afecta la remuneración equilibrada establecida, pone a cada profesor a competir para ganar un dinero de más, lo aísla y lo distancia de una lucha colectiva por sus reivindicaciones profesionales y laborales, desarticula el sindicalismo magisterial, acaba con las garantías logradas mediante un escalafón de protección de la profesión.

Tendencias predominantes de la evaluación docente

Se puede afirmar que existen cuatro tendencias claramente diferenciadas, unas que provienen de la visión neoliberal a la que corresponde la rendición de cuentas y la Evaluación de pago por méritos y otras que provienen de las pedagogías críticas, desde donde se ubican la evaluación como Desarrollo Profesional y la Evaluación para la Mejora de la Escuela, lo anterior según clasificación propuesta por Niño Zafra (2001, pp. 45-65). Estas dos últimas presentan propuestas alternativas a las primeras con la pretensión de recuperar nuevamente el papel protagónico del maestro y la entidad educativa como componentes vitales del proceso evaluativo.

En cuanto a la rendición de cuentas, Libia Stella Niño (2001, p. 3), considera que la usada en EEUU desde 1960, ofrece diversidad de sentidos. Para la más común y generalizada de las interpretaciones, rendir cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación.

Para Gimeno Sacristán, citado por Libia Stella Niño (2001, p. 6), esta evaluación está dirigida a resolver “las necesidades del mercado” y “las demandas del consumidor”. “La evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquellos a través de estos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría sobre la enseñanza (*accountability*), para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor”.

Es decir, la lógica empresarial orienta este tipo de evaluación, la cual se argumenta con los criterios eficientistas y mercantiles que las políticas públicas evaluativas han asumido como termómetro de la llamada calidad de la educación.

En cuanto al enfoque del pago por méritos, según Libia Stella Niño (2001, p. 8) “esta evaluación persigue el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes, poniendo por delante el estímulo de lo único que puede conmovir de facto, el dinero, según la sustentación básica de esta tendencia, lo económico”.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ

POSGRADOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

- Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria.
- Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura.
- Especialización en Docencia Mediada por las TIC.
- Maestría en Ciencias de la Educación.

FACULTAD DE FILOSOFÍA.

- Especialización en Filosofía Contemporánea.
- Maestría en Filosofía Contemporánea.

FACULTAD DE TEOLOGÍA.

- Especialización en Educación Religiosa Escolar
- Maestría en Teología de la Biblia.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

- Especialización en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico
- Especialización en Intervención Psicológica en Situaciones de Crisis.
- Maestría en Neuropsicología Clínica

FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES.

- Especialización en Gestión de la Responsabilidad Social Empresarial.

www.usbbog.edu.co

Código Sries

11515-17675-91317-54273-54590-91080-90369-90924-54691-91278-54591-90861

Carrera 8 H No 172-20
PBX. 6671090 Ext. 3000

informacion@usbbog.edu.co

Institución de educación superior sujeta a inspección y vigilancia por el
Ministerio de Educación Nacional. Art 39, Decreto 1295 de 2010

Según Héctor Valdez (2000, p. 23) en este punto de vista se estima que los maestros necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales. Los defensores principales de este punto de vista son el público en general y los funcionarios del gobierno que lo representan. Ellos desean con frecuencia utilizar el rendimiento de los alumnos como indicador del mérito para el que los aumentos de sueldo sirven de recompensa. La aplicación de este criterio puede entrañar la creación de una escala profesional con una serie de pasos vinculados con el desempeño.

Muchas de las propuestas de salario según mérito y escalas profesionales han fracasado porque no evalúan a los profesores para que tenga lugar su desarrollo sino para especificar los niveles mínimos de rendimiento (estándares correctivos) o para fomentar la competitividad entre los profesores con respecto a las escasas recompensas que pueden obtener.

Desde las dos anteriores perspectivas, es desde donde la Fundación Compar-tir está proponiendo el mejoramiento salarial de los maestros, endilgando la responsabilidad del fracaso de la política educativa neoliberal a estos, lo cual repercutiría en su salario, además el enfoque de pago por méritos individualiza la lucha colectiva.

En cuanto al enfoque evaluativo para el desarrollo profesional, Iwanicki (1982), se refiere a la “evaluación de la mejora personal”, definiéndola como “el grado en que el sistema de evaluación del profesorado adopta un enfoque constructivo al considerar las necesidades personales del profesor, así como la naturaleza específica del medio del aprendizaje en que está implicado él mismo” (Iwanicki, 1982, p. 23).

Plantear el papel profesional del educador implica su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida diariamente en el aula y en la escuela, comprendiendo lo que pasa en la educación y no dependiendo de las lógicas empresariales.

Finalmente, el enfoque evaluativo para la mejora de la escuela apunta al mejoramiento de la institución reconociendo el

“...Tanto el enfoque evaluativo para el desarrollo profesional como el mejoramiento de la escuela pueden ser las pautas para proponer el proceso evaluativo para los maestros de Colombia, deslindando claramente de los enfoques de rendición de cuentas y el pago por méritos, que han mercantilizado la educación y precarizado el quehacer del maestro...”

carácter colectivo del proceso educativo y no la responsabilidad individual y aislada de dicho proceso.

Para Darling-Hammond, utilizar el enfoque basado en equipo para desarrollar unos objetivos de mejora tiene varias ventajas. En primer lugar, fomenta la confianza y la colegialidad. Crea una atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden servir luego como base para su evaluación. En segundo lugar, saca parte del proceso de evaluación del despacho del director y lo traslada al lugar donde se desarrolla el trabajo. Una vez que los profesores se han acostumbrado a desarrollar objetivos de rendimiento en equipo, este enfoque lleva menos tiempo que si se desarrollasen los mismos de forma individual con el director. En tercer lugar, a través de este enfoque, la evaluación del profesorado tiene un impacto más visible y significativo sobre la mejora de la escuela que si los profesores trabajasen solos en el desarrollo de sus objetivos de rendimiento. La evaluación de profesorado se considera así, como algo para mejorar las escuelas, en vez de como un material de archivo, como señala Darling-Hammond (1986, p. 20).

Ideas finales

Tanto el enfoque evaluativo para el desarrollo profesional como el mejoramiento de la escuela pueden ser las pautas para proponer el proceso evaluativo para los maestros de Colombia, deslindando claramente de los enfoques de rendición de cuentas y el pago por méritos, que han mercantilizado la educación y precarizado el quehacer del maestro.

Así como propone Tomás Escudero Escorza (2000), las recomendaciones para el cambio hacia el desarrollo profesional que se ofrezcan deben ir dirigidas a modificar la situación del profesor-individuo dentro de un contexto de cooperación y de deseo de rendimiento profesional, motivado intrínsecamente y convencido de que la evaluación y su *feedback* es un valor seguro para el éxito como profesor.

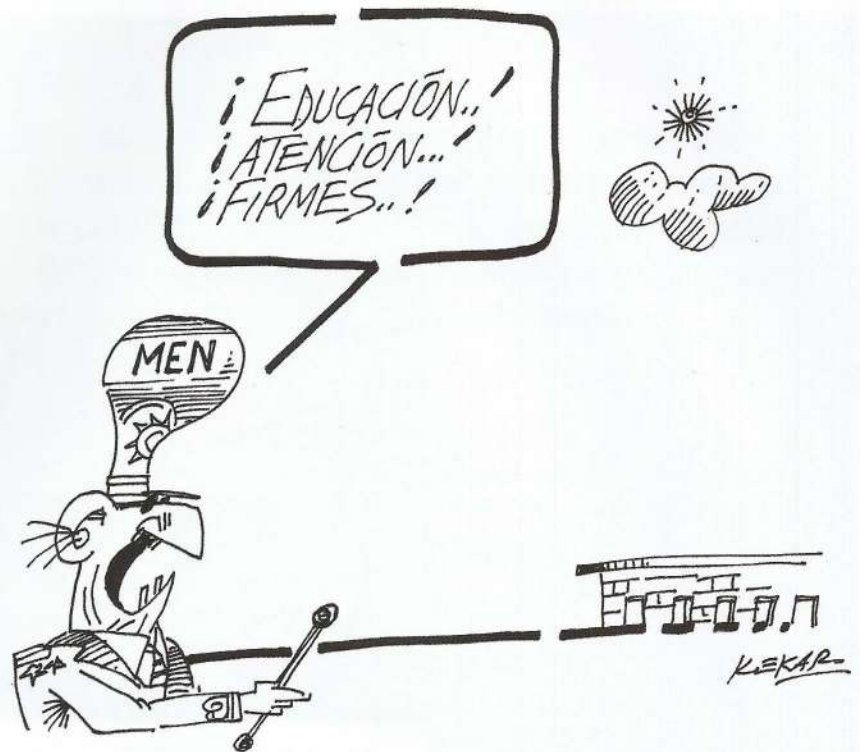
También, se liga el desarrollo profesional con la formación docente. Gallego (1999, p. 5) propone que el desarrollo profesional aparece íntimamente relacionado con el “conjunto de acciones, actividades y procesos formativos en que los profesionales se implican a lo largo de su desempeño profesional para mejorar su preparación y poder mantener su empleabilidad”.

Desde la tendencia de la mejora de la escuela, las recomendaciones implican un trabajo colegiado importante para el desarrollo pedagógico y el mejoramiento de la institución que integra metas comunes.

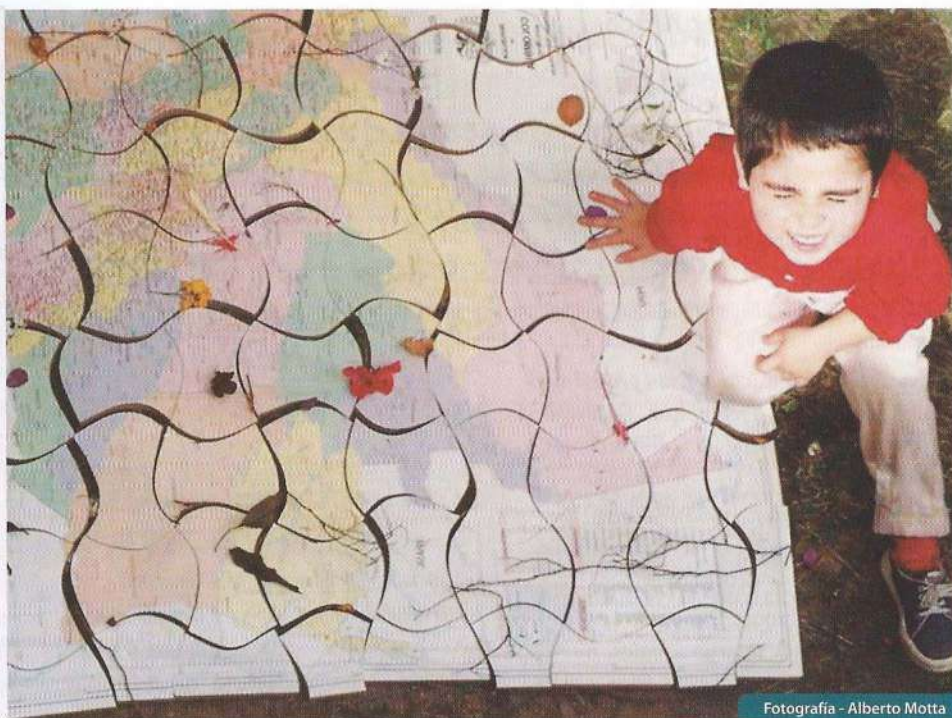
De todos modos las diferentes ideas evaluativas desde el pensamiento crítico están orientadas por el compromiso social del maestro, trascendiendo la lógica de funcionario que la política educativa quiere imponerle. En ese sentido, lo que los maestros han rechazado, tanto los regidos por el Decreto 2277 como por el 1278, son los enfoques evaluativos mercantiles, punitivos y que endilgan al maestro toda la responsabilidad de las dificultades escolares, ocultando los desastres que la política pública neoliberal en educación han provocado tanto en el aprendizaje de los niños, como en el quehacer del maestro.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Argentina: ed. Niño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. En: *Opciones pedagógicas*, n.º 2. Bogotá.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Darling-Hammond. (1986). Valuing Teaching: The Making of a Profession. En: *Teachers College Record* 82.2.
- Díaz Barriga, Á. (2001). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos en: evaluación académica*. México: Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM y fondo de cultura económica.
- Díaz Barriga, Á. (2004). *Evaluación de la docencia. Su generación, su adjectivación y sus retos*. Conferencias políticas en evaluación educativa. Memorias. Bogotá.
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. En: *Revista opciones pedagógicas*, n.ºs 29 y 30. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Escudero Escorza, T. (2000). 1er Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Universidad de Zaragoza.
- Ives, M. & Thoeni, J. C. *Las políticas públicas*. Versión española a cargo de Francisco Morata. 271 p. Barcelona: Ariel.
- Jaime, J. C. (2012). La subjetividad en la escuela neoliberal. En: *Revista viento del sur*, n.º 9. Bogotá.
- Medellín, P. (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Santiago de Chile: Cepal.
- Millman, J. & Darling, H. (1997). *Manual del profesorado*. Madrid: Ed la muralla.



- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulo-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de 1994. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-72061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001. http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley/2001/ley_0715_2001.html
- Molano, F. (2012). La ideología del capital humano: del derecho a la educación para el capital. En: *Revista viento del sur*, n.º 9, Bogotá.
- Mora, J. (2008). Sobre-educación en el mercado laboral colombiano. En: *Revista de economía institucional*, Vol. 10, n.º 19.
- Moreno León, F. A. (2013). *La evaluación del desempeño de los docentes a partir del decreto 1278 de 2002: Problemas, consecuencias, aportes y desafíos- estudio de caso en un mega colegio de Bogotá*. (S.e.).
- Niño Zafra, L. S. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Bogotá. En: *Revista opciones pedagógicas*, n.º 25.
- Niño Zafra, L. S. (2003). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. Bogotá: encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa.
- Niño Zafra, L. S. (2006) El sujeto en la educación educativa en la sociedad globalizada. Bogotá. En: *Revista opciones pedagógicas*, n.º 32.
- Observatorio Laboral del MEN, 2013.
- Ramírez y Lechuga. (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas pedagógicas rurales*. Ponencia VII Congreso latinoamericano de sociología rural. Quito, Ecuador.
- Roth, A. N. (2001). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Edición Aurora.
- Rueda Beltrán, M. & Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*. México: Ed Paidós.
- Salazar, C. (2012). Escuela o empresa: ¿Galton en las aulas? En: www.yoestudieenlapublica.org/descargas/5articuloEscuelaEmpresa.pdf.
- Santos Guerra, M. (1995). *La Evaluación: Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ed Aljibe.
- Valdez, H. (2000). *Ponencia del encuentro iberoamericano sobre la evaluación del desempeño docente*. México: OEI.
- Venegas, V. A. (2012). Experiencia del observatorio laboral del MEN, Bogotá.



Fotografía - Alberto Motta

Avanza la proletarización de los maestros

Resumen

La Ley 115 de 1994, ha sido tomada como una conquista del magisterio colombiano; un punto culminante de la lucha del Movimiento Pedagógico. En ella, se esboza la carrera docente como un ejercicio autónomo. Sin embargo, veinte años después de su promulgación, hay elementos que permiten hablar de un proceso de proletarización docente, entre ellos la subordinación, el control sobre el proceso de trabajo, la pauperi-

zación, la descualificación y la exacerbación de la competencia. Al compartir las condiciones de la generalidad de los trabajadores colombianos se abre la posibilidad de una lucha conjunta por una nueva sociedad.



Oscar Andrés Sánchez Cotrino

Maestro Institución Educativa Distrital
Colegio Las Américas, Localidad de
Kennedy

Palabras clave

Ley 115, evaluación docente, proletarización docente, clase social.

Al celebrarse 20 años de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se esperaría el ejercicio real de la autonomía escolar, la participación activa de la comunidad educativa en el gobierno escolar, la construcción autónoma de los Proyectos Educativos Institucionales y la vigencia de un currículo enfocado en las necesidades regionales y nacionales. Sin embargo, lo que se evidencia hoy es una verdadera contrarreforma efectuada por la seguidilla de Leyes y Decretos que fundamentaron el condicionamiento del proceso educativo a los resultados de las pruebas censales y que tiende a la proletarización del maestro.

En el presente escrito se presentarán los elementos que permiten hablar de un proceso de proletarización de los docentes colombianos, para lo cual se analizará el concepto de clase social, las características del proletariado como clase social, aspectos que indican la ambigüedad de la condición social del maestro, y se concluirá con un vistazo a las perspectivas de acción de los docentes frente a las actuales coyunturas políticas y sociales.

El concepto de clase social

A pesar que Marx no estableció un concepto de clase social, Lenin en su preocupación específica por la toma del poder por parte del proletariado estableció la que se considera la definición más completa de clase social: “las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran frente a los medios de producción (relaciones que las Leyes fijan y consagran), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, por consiguiente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen. (...) Las clases sociales son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse del trabajo del otro por ocu-

“...Se debe constatar, entonces, que los docentes, como trabajadores, están privados de los medios de producción y, en consecuencia, deben vender su fuerza de trabajo para poder obtener sus medios de subsistencia...”

par puestos diferentes en un régimen determinado de economía social” (Harnecker, Marta, 1971 p. 101).

Lo importante de esta definición es que resalta dos elementos centrales de la clase social: de un lado, la posición frente a los medios de producción: ser propietario o no de los elementos necesarios para producir una mercancía, es decir, el dinero, la tierra, las máquinas, las materias primas, los edificios, etc. Esta posición determina la existencia de grupos antagónicos en la sociedad capitalista: La burguesía, dueña de los medios de producción y el proletariado dueño de su fuerza de trabajo, y condiciona también que uno de estos grupos (la burguesía) se apropie de parte del trabajo del otro (el proletariado).

Por otra parte, Gerard Cohen explica que una persona puede no ser dueña de los medios de producción y, sin embargo, no hacer parte del proletariado. Un ejemplo de ello es un arquitecto, pues, a pesar de no poseer medios de producción no es un proletario. La diferencia no solo radica en el nivel de los ingresos; se relaciona más bien con el hecho de ser un trabajador subordinado, es decir, tienen un superior para el que producen y están sujetos a su autoridad directa o delegada, dado que dependen económicamente de estos, tienden a ser más pobres que sus superiores. En este sentido, renta y riqueza reflejan un poder sobre las relaciones de producción y por ello se justifica la inclusión de la renta y la riqueza en el concepto marxista de clase.

En el caso del proletario, “su subordinación viene de que, al carecer de medios de producción, solo puede asegurar su supervivencia estableciendo un

contrato con un capitalista cuya posición de fuerza le permite imponer unas condiciones que suponen la subordinación del trabajador. A través de la sindicalización, los proletarios mejoran su posición negociadora y su consiguiente suerte en las tres dimensiones de la subordinación. Cuando la reducción de la subordinación es sustancial, podemos también hablar de una reducción de la condición de proletario” (Cohen, 1986, p. 77).

Por otra parte, el proletario debe vender su capacidad de trabajar: la fuerza de trabajo y no los productos de su trabajo; esta distinción permite superar la tendencia a considerar exclusivamente al trabajador fabril, como proletario, en la medida en que los docentes venden su fuerza de trabajo y, por tanto, es indiferente que su producción sea inmaterial.

Se debe constatar, entonces, que los docentes, como trabajadores, están privados de los medios de producción y, en consecuencia, deben vender su fuerza de trabajo para poder obtener sus medios de subsistencia. Por este motivo, son trabajadores subordinados, sus ingresos son bajos frente a sus empleadores y frente a profesionales con su mismo tiempo de formación, además, al igual que los trabajadores en general su salario está determinado por el costo de producción de su fuerza de trabajo y no por el costo del producto de su trabajo. No obstante, a diferencia de los obreros clásicos, son trabajadores improductivos, es decir, no producen plusvalía y, por otra parte, gran proporción de los mismos están vinculados al Estado lo que los vincularía a la defensa y promoción de los intereses de la burguesía.

Esta ambigüedad de la condición de los docentes en cuanto clase social lleva a introducir el término proletarización que remite, precisamente, a la transformación de una masa de población de no proletaria a proletaria y constituye una de las tendencias inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista. Para el caso de los docentes, implica su conversión en un grupo de la población que se encuentra expropiada de las condiciones materiales de existencia y que se ve obligada a recurrir a la venta de su capacidad de trabajar (su fuerza de trabajo) para acceder a sus medios de vida, logre o no realizar dicha venta.

Proletarización docente

En términos teóricos, el concepto de “proletarización”, aplicado a los docentes, se ha asumido desde dos perspectivas: primero, en tanto proceso de “descalificación”, producida como resultado de cambios técnicos en el proceso de trabajo; segundo, en tanto “desensibilización y cooptación ideológica” siendo central la pérdida de control sobre los fines del propio proceso de trabajo, esta es la posición de autores como Enguita. En un tercer sentido el término, en su aspecto más generalizado, engloba a toda forma de empeoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de un determinado grupo social. Sin embargo, se deben incluir otros campos que preparan el terreno para la proletarización: como la masificación, la asalarización, la estandarización de la formación y el reclutamiento femenino.

Para este autor, el docente es un trabajador proletarizado pues produce más de lo que gana, es decir, produce plusvalor, y para que así sea, el empleador hace todo lo que está a su alcance para con-

trolar y organizar el proceso de trabajo y, por esta misma razón, el docente ha perdido el control sobre los medios (los elementos necesarios para desempeñar su labor), los objetivos (la finalidad del proceso educativo) y el proceso de su trabajo (la forma de estructurar las actividades educativas). Por ello, es preferible hablar de proletarización, que es un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos, “es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad” (Enguita, Mariano F. 1991).

Esto ha supuesto la división y jerarquización de los docentes, la relativa pérdida de autonomía, la definición detallada de programas, la administración de los tiempos y de los temas, la definición exhaustiva de horarios, programas, normas de trabajo, el control de contenidos a través de los exámenes estandarizados. Las autoridades también limitan los métodos, imponiendo a los educadores formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación y criterios de disciplina para los alumnos.

Para Enguita los docentes pueden considerarse como semiprofesionales, en la medida en que su salario es inferior a trabajadores con la misma formación pero, también, porque a pesar de estar sometidos a la autoridad de un empleador pugnan por mantener o ampliar la autonomía en el proceso de trabajo.

Ricardo Donaire argumenta que, generalmente, se ha descrito un cambio en la posición social de un grupo determinado atendiendo a procesos como: a) la entrada en la esfera de las relaciones asalariadas de la “determinación del valor

de la fuerza de trabajo a partir del valor de los medios de vida necesarios para su reproducción (que incluye su grado de calificación)” (Donaire, Ricardo, 2009, p. 63) y b) a la erosión de la educación como privilegio de los intelectuales y la consiguiente masificación de la educación profesional. Procesos que posibilitan la formación de una masa instruida que excede la demanda de empleo.

Otros fenómenos indicarían, también, este cambio de posición social tales como: la existencia de una masa de reserva, la estandarización de la fuerza del trabajo y del proceso del trabajo mismo, las regulaciones de la compra-venta del trabajo y el acercamiento a las formas de organización y lucha de trabajadores en general. Tener en cuenta estos aspectos es necesario a la hora de elaborar un análisis de la clase social de los docentes, para poder determinar si un proceso de empeoramiento de condiciones de trabajo y de vida de los docentes, realmente está relacionado con un proceso de proletarización o si, por el contrario, mostraría solo un momento coyuntural. Por eso, Donaire señala como características del proceso de proletarización docente las siguientes:

- a) El peso en la estructura social: crecimiento en términos tanto absolutos como relativos, del sector de la población dedicada a la enseñanza relacionado con la expansión del sistema educativo.
- b) La asalarización: las formas embrionarias del proceso de asalarización surgen de la relación entre docentes y organismos públicos.
- c) La formación: La estandarización de la educación de maestros será la que permita el intercambio de los mismos sin alterar la función del sistema.
- d) La composición por sexo, con predominio femenino.
- e) El origen social: ingreso de nuevos sectores sociales a la docencia, incluyendo a facciones de la clase obrera.
- f) La superproducción escolar: alta tasa de desocupación entre los egresados de licenciaturas.
- g) El proceso de trabajo: las formas de organización del tiempo y del espacio de trabajo.
- h) La regulación de las condiciones de trabajo.
- i) La retribución monetaria: bajos salarios en comparación con el nivel de formación y,
- j) organización y lucha,

“...Los docentes comparten características tanto de los proletarios como de los profesionales, por tanto, no se pueden encuadrar completamente en ninguno de los dos grupos...”

conformación de organizaciones sindicales de carácter nacional, coincidencia con las luchas del conjunto de los trabajadores.

Conclusiones

Se debe concluir, en primera instancia, que los docentes comparten características tanto de los proletarios como de los profesionales, por tanto, no se pueden encuadrar completamente en ninguno de los dos grupos. Sin embargo, es posible encontrar en las políticas estatales una clara tendencia a proletarizar a los docentes. Una de las normas más reveladoras de este interés es el estatuto docente establecido en el Decreto 1278 de 2002, no solo por dividir al gremio en dos, sino porque abandona a los docentes del sector privado a las regulaciones de libre del mercado.

De la misma forma, al establecer la evaluación de desempeño pone a los docentes en condiciones de subordinación frente al superior inmediato, el rector, y por tanto, los convierte en objeto de múltiples abusos de autoridad. La evaluación es muestra de cómo el Estado hace todo lo posible por controlar el proceso de trabajo y, por ello, define de la manera más detallada los tiempos (directiva ministerial n.º 1), la estructura de las actividades educativas y la finalidad del proceso a través de la determinación de las competencias, las actuaciones intencionales y las contribuciones individuales. De manera paralela, a través del fetichismo de las pruebas SABER, se ha privado al docente del control del proceso de trabajo y finalidad de las actividades educativas.

Por otra parte, es evidente que la mayor parte de los docentes están sujetos al trabajo asalariado, pero es significativo, también, cómo el Decreto 1278 ha significado la descalificación de la actividad, por un lado, y ha implicado la exacerbación de la competencia, por el otro, al permitir que profesionales de otros campos del conocimiento, ingresen a la carrera docente. De la misma manera, ha implicado un empeoramiento progresivo de las condiciones de vida de los docentes al establecer como requisito de



Fotografía - Alberto Motta

ascenso la evaluación de competencias, la cual es superada, aproximadamente, solo por un 23% de los docentes, lo que implica que la gran mayoría de los maestros se mantiene en el mismo grado del escalafón desde su ingreso al magisterio.

Este proceso de proletarización ha traído consigo el acercamiento de los docentes a las condiciones materiales del conjunto de los trabajadores colombianos. Recuérdese que los docentes del 1278 están en el régimen laboral y prestacional establecido por la Ley 100 y que lo único que conservan del régimen especial es un sistema de salud cada vez más deteriorado, por tanto, solo la vinculación de la lucha de los maestros a la lucha general de los trabajadores del país por la construcción de una sociedad alternativa, en la que el trabajo y la educación sean vistas desde la óptica del bienestar colectivo y no desde el interés individual, permitirá a los docentes encontrar la dignificación de su trabajo y constituirse en un elemento de vanguardia y no de reacción gremial.

Referencias bibliográficas

Cohen, G. (1986) *La teoría de la historia de Karl Marx: Una defensa*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Enguita, M. F. (1991). *La ambigüedad de la docencia: Entre el profesionalismo y la proletarización*. www.usal.es/~mfe/.../Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf recuperado el 10 de Abril de 2013.

Donaire, R. (2001) *Aproximación a una caracterización social del trabajo docente*. Argentina. Recuperado el 10 de Abril de 2013 de la página www.aset.org.ar/congresos/7/10002.pdf.

Donaire, R. (2009) "Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina". En: Neffa, J. C., de la Garza Toledo, E., Muñiz Terra, L. (Compiladores) (2009), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CLACSO: CAI-CyT.

Donaire, R. (2013). *La Clase social de los docentes: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Ediciones CTERA, recuperado de ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&task... el 10 de Abril de 2013.

Harnecker, M. (1971) *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. París: Editorial: Centro de Estudios.

Formación de subjetividades en organizaciones locales¹



Kevin Daniel Rozo Rondón

Estudiante de octavo semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. Es monitor de investigación del grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



Sonia Beatriz Rodríguez Salcedo

Estudiante de octavo semestre de Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Es monitorea de investigación del grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



Resumen

El artículo presenta la manera como la participación en procesos organizativos locales contribuye a la formación de subjetividades con alto contenido político orientadas a la transformación social, atravesadas por valores como la solidaridad y el compromiso mutuo. En particular, se exponen estas relaciones a

la luz del acercamiento a tres procesos organizativos locales de Colombia, a saber, la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (Cauca), la Casa Cultural El Chontaduro (Valle) y la Corporación Con-Vivamos (Medellín). El camino que conduce este estudio comparativo es la experiencia de los sujetos de las organizaciones, por ello se rescatan sus voces

en contexto. Para la recolección de la información se llevaron a cabo talleres grupales, entrevistas semiestructuradas y revisión de material documental de las organizaciones.

Palabras clave

Formación, subjetividad, organizaciones locales.

Introducción

Conceptualmente, esta investigación entiende la formación como *bildung*, cultivo de sí. Noción de tradición alemana que describe el proceso a través del cual el sujeto se enajena en la *otredad*, y, mediante un curso oscuro regresa a la *ipseidad* transformado, enriquecido, cultivado. La *bildung*, según Michel Fabre, no es otra cosa que “trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada una permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad” (Fabre, 2011, p. 216). La *bildung* es, entonces, “la vida en el sentido más elevado” (Fabre, 2011, p. 216).

En términos generales, la formación como *bildung*, en nuestra indagación, da cuenta del proceso mediante el cual los sujetos de la organización salen de sí, se enajenan en la *otredad*, digamos, en la cotidianidad de la organización, en los talleres, “capacitaciones”, movilizaciones, charlas, en la experiencia de ser-en-común; se enajenan en la vida comunitaria misma. Al salir de sí se dejan seducir por *algunos* de los productos de esa *otredad*, saberes, valores, etc.; acto seguido, estos productos extraños son internalizados por el sujeto enajenado. Finalmente, el sujeto vuelve sobre sí, pero no regresa igual, regresa enriquecido de nuevos saberes, valores, etc., regresa cultivado. Sin embargo, en este contexto, la finalidad no es el enriquecimiento del sujeto por sí mismo, pues aquí el sujeto es, ante todo, sujeto de una colectividad, entonces, los productos de dicho cultivo individual, inevitablemente, son orientados al cultivo grupal, cultivo comunal.

Por otra parte, la subjetividad política, siguiendo a Hugo Zemelman, la entendemos como la potencia del sujeto expresada en la edificación de alternativas que están por fuera de lo instituido y lo dominante, entendiendo que esta potencia no solo se expresa ni se limita a las prácticas concretas, sino que, también, tiene que ver con las internalizaciones de los propios sujetos (Zemelman, 1998). La subjetividad como instituyente, a su vez, posibilita el posicionamiento de un sujeto que retorna a las prácticas sociales como constructor

de su realidad, alude a un proceso de resistencia a un orden impuesto, esta es la diferencia que plantea (Torres, 2006) en torno a *lo instituido* y *lo instituyente*, entendiendo que lo primero hace referencia a las maneras como se legitima y mantiene el poder hegemónico, y lo segundo, a la creación de otras relaciones sociales y de nuevos modos de ver la realidad.

Aquí nos interesan, pues, la formación de subjetividades críticas, alternativas, instituyentes, por ello nos hemos acercado a tres procesos organizativos

“...En términos metodológicos, el proceso de constitución de subjetividades políticas se basa en ubicar las experiencias que identifican los sujetos en su proceso como experiencias que activaron, generaron otras prácticas, formas de pensar y actuar en términos políticos...”

locales de diferentes partes de Colombia en los que, potencialmente, yacen dichas relaciones. Para esta empresa, valoramos las diferentes experiencias que viven los sujetos en su devenir en cada organización, a partir de lo cual hemos encontrado varias relaciones que tres organizaciones con caracteres aparentemente diferenciados comparten y que son decisivos en la formación de subjetividades políticas, instituyentes, alternativas, etc., como son la Asociación de Campesinos de Inzá Tierradentro (Cauca) con un enfoque rural-campesino que apuesta por la seguridad alimentaria, el desarrollo socio económico endógeno, la identidad campesina y la construcción de poder popular; la Corporación Con-Vivamos (Medellín) de orden urbano-popular comunitaria que promueve el fortalecimiento del movimiento comunitario alrededor del desarrollo local y los derechos humanos; y la Casa Cultural El Chontaduro

de reivindicación étnico-cultural que trabaja por la defensa de los derechos humanos y el cuidado eco-ambiental, a través de la promoción y animación a la lectura y la formación artística de niños, jóvenes y adultos tomando el arte como estrategia para la formación de personas críticas, auto-críticas y comprometidas en la búsqueda de soluciones colectivas a la problemática de su contexto local y nacional.

A continuación presentaremos algunas de las relaciones más relevantes tomando como base la voz de los sujetos sobre su propia experiencia pues, “en términos metodológicos, el proceso de constitución de subjetividades políticas se basa en ubicar las experiencias que identifican los sujetos en su proceso como experiencias que activaron, generaron otras prácticas, formas de pensar y actuar en términos políticos” (Gonzales et al., 2013, p. 55).

Vinculación y permanencia de los sujetos en las organizaciones

La vinculación de los sujetos a las organizaciones la asociamos a diferentes factores de su trayectoria personal, como la formación preliminar, participación previa en otras experiencias organizativas, inconformidad con la realidad vivida, invitación de amigos y conocidos ya organizados a hacer parte de los procesos en curso, herencia de los padres y familiares con trayectoria en la organización, o simple curiosidad. Es también generalizado un relevo generacional en términos de la participación de los sujetos en los diferentes procesos de la organización. No solo padres insertan-motivan a sus hijos a que hagan parte de la vida organizativa, sino que en las organizaciones a las que nos hemos acercado ya son frecuentes vínculos, incluso, de terceras generaciones a estos espacios.

Bien, cuando los sujetos ingresan a la organización se sienten recogidos por una totalidad afectiva de la cual ahora hacen parte, el apoyo, la solidaridad, el acompañamiento, etc., son manifestaciones que resultan significativas para los sujetos a la hora de permanecer en la organización. Ellos asocian ese tipo de vínculos a los familiares, pertenecer a la organización es pertenecer a una familia, escuchemos el testimonio de una mujer de El Chontaduro refiriéndose al tipo de vínculos que yacen en la organización:

Una familia donde hay reflexiones, donde alguien te aconseja, donde alguien te da como un apoyo, donde alguien que te da como esa moral. Entonces, a mí me empezó a gustar, me gustó, yo dije: acá lo tratan a uno muy diferente, esta familia es como muy unida (Entrevista realizada a María Elvira Solís Segura, Casa Cultural El Chontaduro).

Entonces, el hacer parte del proceso organizativo propicia significativos vínculos afectivos con los demás sujetos y configura perspectivas de futuro en común orientadas a la búsqueda de dignificación de la vida humana, así como el cambio y la transformación social como opción de vida.

“...A pesar de las particularidades de los procesos organizativos, la construcción de la identidad es un proceso de reconocimiento de su lugar en el mundo, de su historia y de sus sentidos de vida desde lo individual y lo colectivo que generan vínculos, arraigo, compromiso y sentidos de pertenencia a un nosotros...”

En esa lógica, es frecuente que algunos sujetos, tras haberse formado en los diferentes procesos de la organización, adelanten estudios profesionales, estos generalmente son hechos en carreras cuyo ejercicio pueda contribuir al trabajo de la organización, como Derecho, Educación, etc. Sin embargo, esto no quiere decir que la obtención de títulos los diferencie verticalmente del resto de las personas de la organización, por el contrario, la formación profesional parece ratificar el compromiso por la comunidad. Del mismo modo, también es frecuente que algunos sujetos de las organizaciones lleguen a un punto tal de cultivo que sientan la necesidad-compromiso de enseñar ese saber que han adquirido a sus semejantes del proceso. Estas constantes garantizan la continuidad y permanencia de los diferentes procesos de las organizaciones.

Ser sujeto de la organización: lectura crítica de la realidad

Los sujetos despiertan su sensibilidad social al reconocer un *otro* en condiciones más vulnerables que *sí*. Esta responsabilidad del cuidado del otro resulta, incluso, convertida en proyecto de vida. Parece emerger, entonces, una íntima preocupación porque ese *otro* salga de su estado de vulnerabilidad.

Todo empieza porque veíamos a muchos jóvenes, niños y niñas parados en las esquinas, en cambio nosotras, que también éramos jóvenes, por estar en los procesos de Con-Vivamos nunca estuvimos así en las esquinas sin hacer nada (...) me vincula con la comunidad lo vulnerables que puedan ser (Entrevista realizada a Amanda Mejía, Corporación Con-Vivamos).

En ese sentido, evocando la ética del *don*, la ayuda al *otro*, el cuidado de ese *otro* vulnerable, resulta gratificante y valioso por sí mismo para el sujeto que manifiesta su solidaridad.

Otros sujetos despiertan su sensibilidad social mediante la participación en otros procesos-experiencias anteriores al trabajo con la corporación, por ejemplo, en trabajos con otras organizaciones con objetivos similares. Entonces, en términos formativos, los saberes que estos sujetos traían, en la mayoría de casos tienden a complementarse con los adquiridos en el nuevo proceso al que se pertenece. Este transcurso constituye, en todo caso, un enriquecimiento del sujeto. Veamos:

Yo creo que es un complemento porque yo venía trabajando con población vulnerable de infancia del distrito de Agua Blanca y aquí pues llegué a procesos de mujeres, de niños y entonces yo creo que ha habido una complementación y yo sí hoy sé un poquito más de lo que traía (Entrevista realizada a Demetria Ibargüen, Corporación Con-Vivamos).

En suma, de manera general, los sujetos asocian su proceso en las organizaciones a un “despertar”, despertar de un sueño de dominación. Ser partícipe de la organización constituye, en últimas, un proceso emancipatorio. Por efecto, al pensar en sus hijos y nietos, ven la necesidad de que ellos también “despierten”, que comprendan críticamente la realidad, y eso se logra participando de los procesos organizativos. La multiplicación generacional de la vinculación a los procesos organizativos se presenta para los sujetos como una condición para que las futuras generaciones también “despierten” y generen nuevas acciones y prácticas transformadoras.

Por otra parte, los sujetos que participan de las organizaciones cuentan con sueños y utopías asociados a la transformación social y la dignificación de la vida humana, estos fortalecen su vinculación con la organización y orientan su participación en la experiencia organizativa. Los sujetos sueñan con la transformación social en general, y con la transformación nacional y local en particular, proyección en la cual la organización debe ocupar un papel decisivo.

Lo que me moviliza a mí todos los días es pensar que esta sociedad se va a transformar y que yo soy parte de esa transformación. Yo pienso que es posible otro mundo diferente, un mundo donde no haya injusticias, en donde los hombres no valgan más que las mujeres, donde los niños y las niñas sean respetados, donde no haya violencia sexual, donde la gente pueda vivir dignamente, pueda trabajar, pueda contribuir a la sociedad, pueda ser feliz. Eso es lo que me llena de energías para levantarme cada día y hacer lo que hago (Entrevista realizada a Catalina Ospina, Corporación Con-Vivamos).

Otros sueños y expectativas van más asociados a la posibilidad de participación política legítima en la política tradicional para, desde allí, aportar a la transformación social. Lo cierto es que todos estos sueños y expectativas a futuro se enmarcan en proyecciones colectivas, asociadas al cambio social. En todo caso, los procesos formativos de los sujetos en las organizaciones devienen transformación de sus mentalidades respecto a la realidad y dan lugar a nuevas ideas y prácticas sociales. Escuchemos el testimonio de Sigifredo Quira al respecto:

Nos formaron en la escuela de líderes que, en términos generales, se basaba como en organizar a la gente, a las diferentes juntas comunales. Entonces, en esos tiempos ya inició un proceso más de conocimiento y saber que hay derechos y hay deberes que cumplir, y que bueno, sus derechos están como vulnerados, entonces empieza uno a mirarse, y es cuando uno es tan responsable de una comunidad (Entrevista realizada a Sigifredo Quira, ACIT).

Empoderamiento de los sujetos y participación política

Lo instituyente lo leemos en clave en la lectura crítica y resignificación que los sujetos hacen de su realidad, hacer memoria de su contexto y asumir un posicionamiento frente a ella permita generar otras prácticas, otras formas de pensar y actuar; de allí que una manifestación común en las organizaciones estudiadas sea la búsqueda de agencia política en su contexto. Los sujetos de las organizaciones, en su experiencia, se van empoderando de diferentes espacios de participación política e interacción con los otros. Dichos procesos van de la mano de la constitución de una consciencia de existir políticamente. No obstante, toda esta configuración de subjetividad política se enmarca en una perspectiva de participación horizontal, de apuesta por el otro, de compromiso compartido, y de trabajo por la comunidad. A continuación, un testimonio de un hombre de El Chontaduro.

Yo sí podría hablar, personalmente, de un momento en el que me sentí empoderado, que fue como en el momento en que fui invitado a hacer parte del equipo coordinador, del colectivo



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

coordinador para apoyar, aprender, debatir y, además, desde esa idea de reunirnos en círculo, desde lo horizontal, todos teniendo una voz, una manera de decir las cosas y una validez (Entrevista Realizada a Juan Camilo, Casa Cultural El Chontaduro).

En materia de participación política, en la ACIT al igual que en Convivamos ha habido experiencias de vinculación a la política tradicional a partir del lanzamiento o apoyo de candidatos a puestos públicos; sin embargo, dentro de las bases de ambas organizaciones no ha dejado de circular cierta desconfianza por estos medios de participación, pues se asocia el ascenso de sujetos de la organización a cargos políticos con, digamos, una puesta en paréntesis de los intereses colectivos de la organización en beneficio de unos intereses de orden individual, incluso en el plano personal. Por ende, en algunos de los casos los procesos organizativos distan de apuestas electorales que, en ocasiones, fragmentan y disuelven las apuestas colectivas y comunitarias, esto sucede, sobre todo, en la Casa Cultural El Chontaduro.

La identidad en las organizaciones: el *nosotros*, una cuestión decisiva

Los tres procesos organizativos dan un lugar importante a *lo identitario* como un elemento fundamental en el proceso de constitución subjetiva, y es que allí se ubica el sujeto político dentro de la historia, así como en el proceso de definir su participación dentro de un proyecto social compartido. Sin embargo, por la naturaleza diferenciada de cada organización, la constitución de esferas de significación que contribuyan a la delimitación de un *nosotros* se vale de diferentes referentes en cada una, en El Chontaduro es una identidad étnica asociada al reconocimiento humano y cultural de “lo afrodescendiente” y que se vincula, definitivamente, con un enfoque de género, se reivindica la mujer negra; en la ACIT lo que está en juego es la reivindicación de una identidad campesina enriquecida por elementos culturales propios de la vida y tradición campesina que transgreden las determinaciones materiales del trabajo de la tie-

rra; y en Con-Vivamos lo que se potencia y defiende es una identidad popular y comunitaria, nutrida por diferentes elementos de la cultura popular, el vínculo con el territorio urbano y los lazos de solidaridad y compromiso que orientan la acción y la vida en común.

No obstante, a pesar de las particularidades de los procesos organizativos, la construcción de la identidad es un proceso de reconocimiento de su lugar en el mundo, de su historia y de sus sentidos de vida desde lo individual y lo colectivo que generan vínculos, arraigo, compromiso y sentidos de pertenencia a un *nosotros*.

Por otra parte, la memoria es muy importante en las organizaciones, la reapropiación del pasado en común trae al presente algunos hechos y personajes que han sido decisivos en su trayectoria, ello contribuye, de manera decisiva, a la configuración de la identidad de la organización y le provee sentido a los procesos que allí se llevan a cabo.

Vicisitudes y dificultades: crisis de los sujetos en las organizaciones

Los sujetos en su devenir en la organización pasan por varias vicisitudes personales, problemas de salud, problemas emocionales, etc., que los desmotivan un tanto a seguir con la organización; sin embargo, los vínculos afectivos y el compromiso que tienen frente a la ella hace que sigan en pie.

Incluso, funcionarios y fundadores de las organizaciones reconocen que el trabajo comunitario no es fácil, siempre hay dificultades. Reconocen que suelen tener momentos de crisis motivados por diferentes causas como la estigmatización y el hostigamiento provenientes de agentes detractores del trabajo comunitario, la poca respuesta de las personas del territorio en los procesos que propone la organización o la falta de apoyo de los miembros de la organización y de la población del territorio en general en las elecciones, en los momentos que han lanzado o apoyado a candidatos en la política tradicional; sin embargo, su trayectoria de trabajo comprometido y la esperanza-convicción de que otros mundos son posibles los animan a seguir adelante. Así, una forma de manejar las crisis es conversando con otros sujetos de la organización, socializando sus malestares y ratificando los lazos que los vinculan al trabajo en común.

Formación de subjetividades políticas en las organizaciones

Los sujetos reconocen que la formación en la organización contribuye a su constitución como sujetos políticos. Es recurrente que asocien dicha formación al conocimiento de los derechos humanos y a la inserción en diferentes mecanismos de participación social y política; no obstante, en algunos casos, además de formarse políticamente en formas de participación alternativa, también se forman para tomar posición consciente en la política

“...El sujeto que se forma en las organizaciones, es ante todo, un sujeto político, presto a la participación activa en diferentes espacios, orientado por valores como la solidaridad, el compromiso y una firme intencionalidad de promover la transformación social que garantice su emancipación individual y, sobre todo, colectiva...”



Fotografía - Alberto Motta

tradicional, en términos de la consciencia del voto y la participación en política oficial.

La formación es menester en las organizaciones, la mayoría de sus espacios, acciones y encuentros están direccionados de una u otra forma a la formación de sus integrantes. Ello se hace evidente, por ejemplo, desde el hecho de realizar talleres frecuentes para el cultivo de la población, organizar encuentros políticos para discutir sobre la coyuntura, participar en encuentros nacionales y regionales de orden político, educativo u organizativo, visitar y acompañar a las familias, realizar proyectos en los territorios, salir del territorio para formarse profesionalmente, escuchar y crear programas de radio, hasta invitar a “expertos” a hablar de temas de interés, entre otras acciones.

Los sujetos aseguran que su experiencia organizativa ha sido definitiva en el curso de sus vidas y la de sus familias. El cultivo de sí logrado en el contexto de la organización transforma la vida de los sujetos. En ese sentido, los procesos formativos en la organización se presentan como una potencia emancipadora del sujeto cultivado.

Ser partícipe de procesos formativos en las organizaciones genera nuevas formas de ver el mundo, los sujetos cultivados toman consciencia de sus derechos, de las injusticias sociales, de género, etc., y su accionar empieza a demandar cambios en sus relaciones con otros como el respeto a sus derechos, igualdad de género, etc., que en el contexto de una vida dominada resulta conflictivo con su ambiente familiar, vecinal, laboral, etc., pues se generan rupturas en las formas tradicionales en que se relacionaban antes de participar de los procesos de la organización.

Con todo, en las tres organizaciones la constitución del sujeto es percibida en términos de procesos, es decir, el sujeto de la organización no está dado, ni se construye en un punto para siempre; en las organizaciones estudiadas el sujeto está en una continua constitución de sí, y de sí en relación con los otros, es un constante proceso dándose, es un devenir inacabado (Gonzales et al., 2013). El sujeto que se forma en las organizaciones, es ante todo, un sujeto político, presto a la participación activa en diferentes espacios, orientado por valores como la solidaridad, el compromiso y una firme intencionalidad de promover la transformación social que

garantice su emancipación individual y, sobre todo, colectiva.

Referencias bibliográficas

- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, n.º 59.
- González, I., Aguilera, A. & Torres, A. (2013). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En: Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P., *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y Sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En: *Revista Colombiana de Educación*.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos, CRIM, UNAM.

Nota

- 1 El presente es un artículo breve de investigación que presenta los resultados parciales de la investigación *Formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales* desarrollada por el grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales, con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica –CIUP– iniciado en Agosto de 2013 y aún en curso.



La autonomía y la evaluación de la calidad de la educación en el 1290, ¿verdad o norma enunciada?

La libertad no es la ausencia original de condicionamientos, sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad.

Fernando Savater



Blanca Flor García

Docente Colegio Juan Luis Londoño Mosquera - Cundinamarca. Magíster en Educación.

Introducción

En las últimas décadas, los Organismos Internacionales han realizado una serie de diagnósticos de los sistemas de educación en América Latina de los cuales han resultado una serie de recomendaciones, tales como la implementación de currículos generales para la población, mayor autonomía para las instituciones y la creación e implantación de distintas formas de evaluación (Díaz Barriga, 2004). Con esto se han

generado cambios a partir de los años 90 en las Leyes Generales de Educación de los países y en las normativas expedidas en cuanto a la evaluación de la calidad de la educación a educandos, profesores e instituciones. Esto se ha hecho con el fin de responder a las exigencias de Organismos Internacionales, quienes hacen estas recomendaciones de obligatoriedad a cambio de la financiación que ofrecen para el desarrollo de

los sistemas educativos. Las posiciones que han generado las recomendaciones de las Organizaciones Internacionales han sido muy diversas y contrapuestas debido a que, a pesar de que los gobiernos las consideran de gran importancia en su aplicación, para gran parte de la comunidad académica y teóricos en educación, estas imposiciones generan problemas y limitantes en la concepción y fines de la educación para la sociedad así como también, en la construcción de sujetos integrales.

La idea central que se manejará en este artículo es que la implementación de las nuevas normativas en Evaluación, con el Decreto 1290 de 2009, limita la posibilidad de una verdadera autonomía en las Instituciones Educativas que vaya más allá de las normativas en que se enuncian.

Las políticas en evaluación particularizan el proceso evaluativo en las Instituciones Educativas como una herramienta de exclusión y sanción, no de reflexión sobre los procesos llevados a cabo.

Considerando el primer eje de discusión sobre la autonomía, podemos observar que las discusiones sobre el mejoramiento de educación en América Latina han tratado este tema como fundamental. La autonomía educativa se ha considerado indispensable para el desarrollo de toda política educativa en las discusiones que refieren a la calidad de la educación en los últimos años; con esto, se busca establecer, mantener y proyectar la calidad como un fin necesario para mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje y la calidad de vida de los ciudadanos, siempre y cuando esta no se justifique solamente en los intereses políticos y económicos sino, también, en los aspectos sociales y culturales del individuo y de la comunidad.

La intención de este artículo no es tocar la transición del Decreto 230 hacia el 1290, sin embargo a manera de antecedente y con la necesidad de entender cómo se manejaba la evaluación y autonomía antes de esta Ley, hablaremos de algunas críticas que generó el cambio de normativas en cuanto a evaluación y calidad de la educación. El Decreto anterior al 1290, el 230 de 2002, fue du-

ramente criticado por desarticular y flexibilizar el propósito de generar procesos evaluativos serios y enmarcados en la autonomía, debido a que en él se establece claramente el interés del Estado por la inspección, vigilancia y la fijación de unos criterios para evaluar el rendimiento escolar basados en una evaluación continua de carácter integral en la que los recursos humanos académicos y físicos son indispensables para llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional PEI (Decreto 230, 2002), elementos que, a simple vista, reflejan interés por la autonomía de las institu-

La autonomía, en este caso, es válida siempre y cuando se propenda a la aplicación de la norma como tal, esto hace que la calidad abarque un solo aspecto de la cotidianidad, el económico, pues su pretensión conlleva a la individualización, competencia y la formación de sujetos eficaces, productores, técnicos y preparados para recibir órdenes y para el mundo laboral ofreciendo mano de obra barata.

La resistencia y los malos resultados del Decreto 230, establecido por el Estado, bajo las directrices de los Organismos

“...La implementación de las nuevas normativas en Evaluación, con el Decreto 1290 de 2009, limita la posibilidad de una verdadera autonomía en las Instituciones Educativas que vaya más allá de las normativas en que se enuncian...”

ciones educativas desde lo teórico, pero que se deslegitimizan en lo práctico, ya que cuando estas pretenden ser aplicadas, tal como están escritas, su funcionalidad se ve restringida por la misma pretensión del Decreto por medio del cual el Estado ejerce control en la práctica educativa, a nivel institucional y por tanto hacia los docentes, estableciendo las bases del currículo, sus estándares y el esquema de la estructura del Plan de Estudios, además de cómo será la Evaluación de los Educandos y su promoción automática.

De allí que la evaluación en este Decreto se asuma como una estrategia para el recorte presupuestal en la educación y que se refleja en las instituciones educativas en la promoción automática y la masificación escolar, contradiciendo los principios de autonomía, calidad de la educación y evaluación, propendiendo a la desintegración de las áreas, individualización y competencia docentes, privilegiando unas áreas más que otras.

Internacionales, generaron críticas hacia el sistema asumido como, por ejemplo, la tendencia hacia la mediocridad en los estudiantes al pasar por Decreto y la falta de autonomía para los profesores para llevar a cabo la evaluación de los educandos (en el sentido en que aunque les fuera mal, solo podría perder el año el 5% de los estudiantes a pesar de estar mal preparados). Esto se visualizó en las pruebas nacionales en las que se mostró que los estudiantes no estaban siendo formados según las expectativas del mercado laboral y competitivo como lo proponen Organismos Internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– y que se necesitaba un cambio de modelo. Sobre lo anterior, frente a los Organismos Internacionales, cabría preguntarse ¿si lo que se necesita es un cambio de modelo educativo que responda a las necesidades de un mercado o un cambio orientado hacia las

necesidades de la sociedad en general? Valdría señalar que es muy difícil, por no decir imposible, aplicar unas pruebas internacionales a niveles locales y nacionales sin tener en cuenta otros contextos y esperar buenos resultados.

Con estas dudas y con la asesoría de las mismas Organizaciones Internacionales, se deroga el Decreto 230 por el 1290 del 2009. En este se proponen cambios radicales frente a la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media, incorporando elementos significativos para la educación comprendidos en el ámbito institucional, nacional e internacional; en este se pretende resaltar más el principio de la autonomía respecto a la evaluación de los estudiantes, que deben estar sustentados en sus PEI. Tener en cuenta aspectos como: criterios de evaluación, escala de valores, estrategias, acciones, la entrega y periodicidad de los informes, hasta la participación de la comunidad, todo ello con el fin de darle autonomía a las IE, dejando que ellas decidan los acuerdos y resuelvan sus inconvenientes. En este Decreto se resaltan aspectos que se pretenden visualizar como avances en la autonomía de las instituciones. Para hablar solo de algunos de ellos, se pueden observar los artículos 6 y 7; en el primero se habla de la libertad de los establecimientos para decidir los requisitos para la promoción escolar y de porcentaje de asistencias para su promoción. En el artículo 7 se habla de la autonomía de las instituciones para decidir cuándo se da una promoción anticipada.

A pesar de estas supuestas muestras de autonomía, hay varios aspectos que ponen en duda esta autonomía de la que se habla. En primer lugar, se habla de una autonomía en la evaluación y en las formas de promoción escolar para los estudiantes pero, a la vez, se interponen mecanismos externos e internacionales que deciden si estas evaluaciones y aspectos que se consideraron para la promoción de los estudiantes fueron suficientes o de "calidad". De esta manera, la autonomía que se promulga queda sometida a los propósitos y objetivos que tienen los Organismos Internacionales,

"...El Decreto 1290 no genera el desarrollo de una autonomía escolar más allá de las normas, que no pretenden el desarrollo del conocimiento, sino la satisfacción de las necesidades del mercado..."

propósitos y objetivos que responden a dinámicas de la globalización, alejándose de las realidades y necesidades de los contextos en los que se encuentra la población. Por medio de estas pruebas se profundizan aún más los intereses de control y sanción en el ámbito nacional e internacional, además de institucional, con lo que se privilegian los resultados en las pruebas en detrimento de los resultados del proceso llevado a cabo a nivel institucional, ya que en el Decreto se promulga de manera directa que la institución educativa y todos los procesos implementados en el PEI dependen de los resultados y las pruebas externas: ICFES, SABER, PIRLS, PISA.

Otro de los aspectos a señalar en cuanto a esta supuesta autonomía es su falta de aplicabilidad en el colegio, que se visualiza en las presiones que se ejercen en cuanto a la obtención de resultados de los colegios en las pruebas estándares, situación que genera que se pase por alto la normatividad correspondiente y se aplique de tal manera que pareciera que rigiera aún el Decreto 230 y el porcentaje del 5%. En el colegio Juan Luis Londoño de Mosquera, por ejemplo, se promulga y visualiza que se cumple el Decreto 1290 pero, lo cierto es que al final del año lectivo los rectores se ven obligados a interferir en las decisiones de los profesores sobre las personas que deben repetir el año, porque así como tienen que asegurar el cupo del repitente, tienen que tener en cuenta variables como la cobertura, además, se genera un miedo a las repercusiones que pueda traer la disminución de la llamada "calidad" del colegio, lo que puede generar cambios en la planta profesional, disminución de los subsidios educativos, entre otros, te-

niendo en cuenta que, según el Decreto 1290, la responsabilidad de los procesos y resultados de evaluaciones nacionales recae sobre el colegio y los educadores.

La finalidad esencial de la autonomía es la mejora de la educación en el país. Y esa finalidad se consigue con unas miras generales y no meramente particularistas. El "sálvese quien pueda" hará que los más débiles perezcan. ¿De quién es la responsabilidad de lo que le suceda a estos últimos? ¿Solo de ellos por no haber sabido sobrevivir? Preocupa, ante todo, la dimensión social y ética de la autonomía, no tanto sus componentes técnicos, aunque es inevitable referirse a ellos ya que aquellas dimensiones están vinculadas a estos (Santos Guerra, 2001).

Continuemos con el tema de la autonomía, pero ahora enfocándola hacia los maestros. El Decreto enuncia la autonomía de los profesores para participar en la elaboración y selección del currículo, pensando que esto generará innovaciones y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, esta autonomía también resulta ser aparente: el maestro tiene derecho a seleccionar y organizar un currículo, pero en cualquiera de los casos dicho currículo debe responder al currículo "estándar" propuesto desde el MEN en el cual se establecen los lineamientos básicos y contenidos que se evaluarán en las pruebas estandarizadas y sobre los cuales serán categorizados estudiantes y profesores. Entonces, ¿Cómo es la participación en esta "supuesta" autonomía? Una autonomía real tendría que propender por la construcción de un currículo estándar pero que responda a una construcción social con la participación de los diferentes sujetos inmersos en el proceso educativo, contando con maestros, directivas, estudiantes y padres de familia (por muy utópico que suene).

En el caso de los estudiantes, ni siquiera se contempla en el Decreto su participación pues solo se limita a procesos de conocimiento y cumplimiento de los procesos de evaluación institucional. Desde este punto se obliga a maestros y educandos a tomar la evaluación como problema normativo. Entonces, se limita al estudio de las normas y a la adaptación de los currículos, estructuras, organizaciones, instalaciones, planta docente, etc., para cumplir las exigencias de los diferentes organismos de implementar sus políticas (ONPE, 2005), es decir, la calidad circunscrita nuevamente solo a lo económico-político desde los resultados ignorando, una vez más, lo socio-cultural sin tener en cuenta comunidades, sociedades o contextos.

En principio, otorgar mayor poder a los centros escolares para decidir, puede ser algo que promueva la diversidad, la innovación y el desarrollo profesional pero, paradójicamente, eso también se utiliza como mecanismo neoliberal para provocar la competitividad entre los centros, introduciendo estándares de privatización en el sistema escolar público. En lugar de una revolución en la toma de decisiones puede ser una forma más sutil de control... (Bolívar, 1996).

Ahora, refiriéndonos a la segunda idea central expuesta y en relación con las reformas educativas que en los últimos 15 años se han llevado a cabo en la aplicación de políticas públicas educativas, estas se han complementado con un componente evaluativo (sancionatorio y excluyente) que ha sido una constante y coincide con la aparición de filosofías neoliberales que buscan instaurar su hegemonía con el único propósito de responder a intereses económicos internacionales, alimentados por conceptos como "calidad", "mercado", "competencias" y "globalización".

Vale la pena, pues, analizar en este Decreto el concepto de evaluación, concepto que es utilizado para la medición de aprendizajes en los estudiantes y para responsabilizar de los resultados a los docentes y directivos docentes. Los estudiantes son evaluados bajo unos estándares de desempeño para desarrollar las competencias solicitadas por el mercado y que en realidad no aportan

al proceso de formación integral de los sujetos (entendida no solo como formación para lo económico, también para lo político, lo cultural...). En estos términos, la evaluación funciona como herramienta efectiva para la ejecución e instauración de un currículo estandarizado y para perpetuar la evaluación como medidora de competitividad de las IE (Díaz Ballen, 2011) pero, a la vez, limitando el desarrollo de esta competitividad con la aplicación de estándares externos de evaluación, lo que quiere decir que, por obligación, se debe preparar al estudiante para dichas pruebas, y delegar la responsabilidad de los resultados en los docentes y directivos docentes quienes se ven obligados a cumplir estos estándares que solo corresponden a necesidades del proyecto político y económico neoliberal.

La Evaluación, desde este enfoque, se constituye en un mecanismo de control del acontecer en la Escuela. Con la incorporación de políticas en materia de



Fotografía - Alberto Motta

Evaluación Educativa, el Estado busca conocer al detalle el gasto social en Educación, cumplir con los requerimientos de los organismos multilaterales y reducir los emolumentos que tiene el sistema. De allí que se instauren mecanismos de control y seguimiento.

En este seguimiento, para el Estado es indispensable que todos los niños y jóvenes que asisten a la escuela sean promovidos automáticamente, lo que significará una disminución considerable de lo que cada estudiante reprobado le "cuesta". Frente a este hecho solo hay que ver el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009, aunque uno deroga al otro, los fines que persigue en torno a este tema siguen siendo los mismos.

Niño Zafra (comp.) (2010, p. 119), declara:

En el contexto de la globalización neoliberal, las reformas educativas del currículo y la evaluación se constituyen en ejes centrales para la dirección de las políticas que han de incidir en los cambios fundamentales del trabajo pedagógico en las instituciones educativas. Se destaca el rol ideológico, político, pedagógico, curricular y operativo de la evaluación, que influye en el pensar, decir y hacer de los sujetos y de las instituciones con el propósito de responder a las necesidades de la sociedad de mercado.

El Decreto 1290 de 2009 en el que se crea el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIEE-, se va desfigurando en el seno de las instituciones educativas del sector público, especialmente. Con una aparente aplicabilidad de procedimiento lejos de ser asumido como facilitador del aprendizaje se ha convertido en elemento obligatorio de total cumplimiento, camuflado en criterios de autonomía, formación y participación. Esta participación es asumida como mecanismo legitimador más que como recurso o estrategia de autorreflexión de la práctica docente, de la evaluación y del currículo.

En tal sentido, es común, desde la incorporación de este Decreto en la normatividad educativa, ver cómo las instituciones y sus directivos, preocupados por cumplir la Ley, llevan a cabo reuniones con todos los estamentos del Gobierno Escolar (Consejo Académico, Consejo Directivo, Consejo de Padres, reunio-

nes por áreas o departamentos...) con el propósito de “construir” el SIEE, pero partiendo de unos presupuestos básicos, es decir, las orientaciones que enmarcan los propósitos del sistema basados en los postulados de la ideología neoliberal dominante (Luis A. Cifuentes, *Ensayo Decreto 1290*, Universidad Pedagógica Nacional, *Evaluando_nos*, marzo de 2013).

Así se desfasa la afirmación de autonomía que tanto se afirma en el Decreto 1290, en el sentido de que la evaluación actúa aquí no como medidora de calidad de la educación, sino como la forma de controlar el cumplimiento de la implementación de un currículo estandarizado, orientado a unas demandas de la economía, dejando de lado otros aspectos de la educación de los sujetos que, como se establece en la Ley General de Educación de 1994, deben ser educados integralmente, no solo por y para el mercado, sino también, para ser ciudadanos de Derechos, conscientes de su contexto y capaces de lograr transformaciones en la sociedad. Esta es la formación integral de la que se habla. Por lo tanto, la evaluación debe tener en cuenta a un sujeto integral, no solo en los aspectos mínimos que exige el mercado. Este contexto que ha generado el Decreto 1290 pone en situaciones complejas a los sujetos partícipes del proceso educativo. Los profesores, por ejemplo, expresan que se ven presionados cuando los resultados no son favorables en las evaluaciones externas, viéndose desvalorizada su práctica pedagógica y la construcción de saberes en el aula.

Estas formas de evaluación se empiezan a masificar dentro de todo el sistema educativo. Es así como los profesores, constantemente, se ven sometidos a evaluaciones externas que pretenden evaluar sus capacidades y conocimientos; inclusive, para poder validar una Maestría culminada se hace necesario presentar un examen que valide este título. Esta evaluación de los maestros, en principio, no tendría problema si los estándares curriculares no se enfocaran

solo a exigencias del mercado global y sí a las necesidades de las IE. Pero, desafortunadamente, los estándares no se orientan hacia la evaluación de conocimientos y capacidades generales y necesarias para una educación con calidad aprendidas en una Maestría o en un trasegar académico; estas evaluaciones pretenden identificar qué profesores no cumplen con las expectativas de construcción de sujetos que necesita el proyecto neoliberal dentro de las reformas educativas.

Conclusiones

En conclusión, el Decreto 1290 no genera el desarrollo de una autonomía escolar más allá de las normas, que no pretenden el desarrollo del conocimiento, sino la satisfacción de las necesidades del mercado. Por esto se pierde la perspectiva de unos intereses comunes que deben acompañar la educación y son remplazados por una visión fragmentaria e individualista. Para romper esto y lograr mejores resultados a nivel de calidad y autonomía es necesario que se establezcan nuevas dinámicas que fomenten la igualdad de condiciones y la participación, propiciando espacios que permitan la innovación desde la escuela a través de intervención en el currículo sin depender de las pruebas estandarizadas diseñadas desde fuera de los contextos escolares. Al mismo tiempo, se debe repensar la competitividad y propender por el desarrollo de redes de trabajo que mejoren la educación en lo organizativo, conceptual y metodológico entre otros aspectos.

Así mismo, el Estado debe permitir y afirmar la autonomía de las IE pero no solo en el sentido de las normas y de toma de caminos demarcados. Para lograr esta autonomía es necesario que los estándares no dependan de pruebas externas internacionales con enfoques y objetivos ajenos al contexto y a las necesidades reales de los ciudadanos de cada lugar. Si se quiere evaluar la calidad de la educación, esta tiene que ser medida desde la formación de sujetos

integrales, tomando todos sus aspectos y no tratándolos, en esencia, como mano de obra calificada.

El reto que ahora tienen los docentes y directivos docentes es, precisamente, asumir las diferentes variables que son inherentes a cada contexto educativo en el que se vive, reconocer que existen elementos determinados que deben tener un tratamiento especial, para contribuir de manera crítica y reflexiva en la implementación de este tipo de normativas, nacidas en la homogenización, pero que requieren llevarse a la particularidad en la relación docente-estudiante. El ser capaces de reconocer las múltiples variables que afectan el proceso educativo, permitirá una evaluación centrada en la diversidad y en la individualidad, favoreciendo un óptimo desarrollo del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1996). El lugar del Centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la restructuración y la descentralización. En: Pereira, M. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Díaz Ballén, J. E. (2011). *Hacia la transformación del currículo y la evaluación*. Artículo *Evaluando_nos*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En: *Revista opciones pedagógicas*, pp. 29-30.
- República de Colombia. Ley 115 de 1994.
- República de Colombia. Decreto 230, 2002.
- República de Colombia. Decreto 1290 de 2009.
- República de Colombia. *Revolución educativa*, fundamentación y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.
- Revista ONPE, septiembre 2005.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Enseñar o el Oficio de aprender*. Organización Escolar y desarrollo Profesional. Homo Sapiens Editores. Buenos Aires.

Programa Encuentro



Juegos Nacionales del Magisterio



Jairo Arenas Acevedo

Secretario de Prensa Fecode,
Director del Programa Encuentro.

Con éxito total y rotundo se realizaron los Primeros Juegos Deportivos Nacionales del Magisterio en la capital de la República, del 6 al 10 de octubre del presente año, evento que no solamente sirvió para notar y calificar las habilidades deportivas de los y las maestras, sino también para generar integración del magisterio.

El 6 de octubre de 2014 quedó grabado en las mentes de los 1700 docentes colombianos que participaron en los primeros Juegos Deportivos Nacionales, porque ese día el multicolor, las exhibiciones motrices y los actos cargados de alegría fueron para ellos, para decirles gracias por el esfuerzo que hacen cada mañana, cada tarde, cada fin de semana, para dejarle su mejor cara y

todo su conocimiento a nuestros niños, jóvenes y adultos que se forman con sus mentes llenas de metas y sueños.

Allí estuvieron quienes ganaron esta política, los maestros y su unión, el Presidente de FECODE que representa las múltiples voces de los trabajadores de la educación, la Ministra de Educación Gina Parody, el Director

de COLDEPORTES, Andrés Botero, y la Presidenta de ASOCAJAS, Marta Isabel González. Ellos manifestaron que los Juegos Nacionales del Magisterio significan trabajo en equipo, cualificación de talentos, integración, cuidado del cuerpo y la posibilidad de dar y recibir, enseñar y aprender.

Luis Grubert Ibarra, Presidente de FECODE, manifestó que estos Primeros Juegos Deportivos del Magisterio fueron fruto de una iniciativa de la Federación como producto de una negociación con el Gobierno años atrás, que dejó el compromiso de realizarlos.

Todos sabían que este evento deportivo fue en realidad un vaso de agua en medio del desierto, un ventilador en un clima muy cálido, algo que le inyecta vitaminas espirituales a los maestros para vencer tantos virus en el sistema educativo como la pobreza económica, la falta de tecnologías, el hacinamiento y la carencia de una política que les permita acceder a maestrías y doctorados.

Era una luz que faltaba para iluminar mejor el sendero porque aún queda mucho por hacer: más tiempos, más contenidos profundos y pertinentes, salarios profesionales justos e infraestructuras adecuadas, bien dotadas y sin riesgos. Seguramente, la unidad gremial que reivindicó estas justas es la que se necesita para poner los derechos por encima de la guerra.

Valle se coronó campeón general de los Juegos

En la medallería, Valle logró 16 galardones de oro, 13 de plata y 11 de bronce, por eso se coronó campeón general de los Juegos Nacionales del Magisterio. Las lágrimas y las expresiones de alegría en torno a su bandera fueron algunos de los símbolos que reflejaron toda su lucha para alcanzar el máximo de los títulos.

Nota: Agradecemos a Prensa Fecode por permitirnos la publicación de esta sección extraída del Programa Encuentro que se transmite por el canal uno los sábados a las 7:00 a.m.

Clips Programa Encuentro

- FECODE se solidariza con los maestros de Palestina, rechaza la violencia indiscriminada y clama por que se respete la vida e integridad física de nuestros niños.
- Los docentes vinculados provisionalmente en los diferentes entes territoriales no son objeto de evaluación de desempeño, por no estar vinculados en propiedad.
- La Ley 1635 del 11 de junio de 2013 puso punto final al debate sobre la Ley de Luto para los servidores públicos. Señaló que se concede en caso del fallecimiento del cónyuge o compañero permanente o de un familiar en segundo grado de consanguinidad, primero de afinidad y segundo civil, licencia remunerada por luto de cinco días hábiles.
- Al auxilio funerario por fallecimiento del pensionado, tiene derecho la persona que sufrague los gastos del sepelio del docente pensionado por el FNPSM y presente la factura de los gastos.
- El auxilio por enfermedad profesional lo tiene el docente afectado por enfermedad sobreviniente como consecuencia de la labor o el medio que desempeña, la cuantía del auxilio es el 100% del salario.
- El tiempo laborado por los maestros por orden de prestación de servicios sirve para la pensión y deben reconocérsele cesantías, vacaciones, entre otros beneficios. Las reclamaciones deben hacerse ante la entidad territorial y para ello deben asesorarse de la organización sindical.
- El Decreto 2943 de 2013 expedido por el Gobierno Nacional modificó, luego de 15 años, la forma en la que se liquidan las incapacidades. Los dos primeros días de incapacidad serán pagos sobre el 100% del salario del educador, con lo que los trabajadores pierden un día de descuento, respecto a la norma anterior.
- La Semana por la Paz realizada del 7 al 14 de septiembre consolida la propuesta de FECODE de transformar la escuela en territorio de paz y

la fortalece, porque docentes y estudiantes reflexionaron sobre las condiciones para la paz y los derechos humanos, temas que encuentran el escenario propicio para el debate en el aula.

- La Ley 115 de 1994, en su artículo 117 determinó la correspondiente formación y el ejercicio profesional del educador, es decir, que el docente se debe desempeñar en el área de formación para la cual fue nombrado. Por tanto no se le puede cambiar la asignación académica a voluntad de los colegios.
- Todas las instituciones educativas deben conformar el Comité Escolar de Convivencia integrado por el Rector, Orientador, Coordinador, Docente, Personero y Presidente del Consejo de padres y estudiantes.
- FECODE sustentará ante el Consejo Directivo del Fondo, el reconocimiento y pago de algunas prestaciones hasta ahora no tenidas en cuenta a los docentes territoriales vinculados al 31 de diciembre de 1996, y aportará elementos para modificar el Acuerdo 34 de 1998 sobre el trámite de cesantías parciales de los docentes, para que el reconocimiento se haga conforme a las normas vigentes y no con obstáculos que extienden en el tiempo este proceso.
- El Ministerio de Educación se comprometió a reunirse con los Secretarios para que implementen y cumplan la normatividad vigente relacionada con el Régimen Especial del magisterio contemplado en la Ley 91 de 1989 y en el Decreto reglamentario 2831 de 2005. Además, organizará reuniones con el Ejecutivo de FECODE para socializar los informes de los Comités Regionales del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales y coordinará soluciones a las problemáticas que se encuentren.
- “Ni el Estado ni los particulares pueden válidamente imponer patrones estéticos excluyentes como faltas disciplinarias en la prestación del servicio público de la educación”. Sentencia SU-641 de 1998.

La ridícula idea de no volver a verte

Seix Barral Biblioteca Breve

Rosa Montero

La ridícula idea
de no volver a verte



El relato de Rosa Montero sobre la vida de Marie Curie –dos veces Premio Nobel– conforme a la tarea de derrumbar el mito para que permanezca en pie.

Una de las satisfacciones de la vida de viejo es conversar con los jóvenes sin la mediación de evaluar calificativamente. Algunos de ellos están ahí como indiferentes pero se miran entre sí denunciando algún desconcierto inconfesable. Otros ponen los ojos bien abiertos y no parpadean. Los menos numerosos sueltan una expresión que alguna vez rondó por su vida y ahora

les ataca la lengua. Eso fue lo que aconteció mientras conversábamos con un grupo de estudiantes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, sobre la novela de Rosa Montero *La ridícula idea de no volver a verte*.

Hablábamos, primero, de la literatura escrita por hombres que son como los patriarcas de nuestro tiempo. Autores que toman un vagabundo que deambula entre las fugas de Bach y los salones de baile de *fox trot* como Harry Haller, el protagonista de *El lobo estepario* la obra de Hermann Hesse, tanto como lo hace Franz Kafka que tematiza un emplea-



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" (tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

“...Tal vez ese sea el secreto: construir una vida paradigmática, un gran referente sin apelar a la adjetivación; solo con la narración de los acontecimientos y la descripción selectiva del entorno...”

do mediocre como Gregorio Samsa, y lo metamorfosea en un horrible insecto presionado por todos a abandonar su cuarto para irse a trabajar. En todos los casos se trata de narrar los acontecimientos de la vida con la perspectiva de trascender. Tal vez ese sea el secreto: construir una vida paradigmática, un gran referente sin apelar a la adjetivación; solo con la narración de los acontecimientos y la descripción selectiva del entorno.

La magia de la literatura, dijo una joven con carita de bruja buena. Esto nos obligó a llegar al tema, la novela de la escritora española Rosa Montero tan comentada y apreciada en la literatura de género femenino.

Madame Marie Curie, dos veces premio Nobel es, por sí, un paradigma femenino. Jovencita que rompió las imposiciones y limitaciones con las que su familia patriarcal trataba de imponerle el modelo de su condición femenina; inteligente, entregada a su labor científica a costa de la propia salud, junto a su marido o sin él, acreedora al más grande reconocimiento mundial a la investigación científica; primera mujer admitida en el cuerpo profesoral de la Universidad de la Sorbona; mujer premiada por mujeres en reconocimiento a la importancia de su descubrimiento de la química del radio y su aplicación en el diagnóstico del

cáncer en el cuerpo femenino. Y mil razones más para nombrarla protomujer, pero tal vez ninguna para nombrarla en el montón.

La escritora española –según cuenta ella misma– estaba entregada a preparar un trabajo de los que le han merecido su aprecio como narradora, cuando le enviaron un fragmento del diario de Madame Curie de la época subsiguiente a la muerte de su marido, Pierre Curie. El reordenamiento de las prioridades fue inmediato. Suspendió sus indagaciones y se sentó con semejante desconcierto apoyado en las rodillas, metido entre los ojos, anidado en el sentimiento y peleando por convertirse en palabras para decirle al mundo lo que percibía y valoraba tras la desesperanza.

Así nació y así se lee *La ridícula idea...* Así vio la luz una especie de engendro contradictor de la masculinidad literaria. Ni *Ana Karenina*, ni *Madame Bovary*, escrituras de varones que describen la tragedia de la feminidad, se le parecen. Según los respectivos relatos, Ana y Emma tratan de colmar su ambición de ser sí mismas: sus anhelos de amores que no las sometan ni dobleguen, lograr admiración y envidia, justicia contra el aburrimiento de las acciones amorosas que provienen del mismo hombre repetido, el estacionamiento al margen de la vida de unos maridos que las miden

como objetos de compañía, etc. El dolor y el suicidio son la expresión profunda de su grandeza.

En *La ridícula idea...*, Madame Curie es, en sí, el paradigma; ella misma es y significa la grandeza de las mujeres. De manera que el procedimiento narrativo hace su obra al contrario. Toma el ícono ya social e históricamente aceptado y, con base en las expresiones del diario real, trata del desgarramiento y las costuras que, necesariamente, se ocultan en la cotidianidad. Al deshacer el mito, Madame Curie aparece como cualquier mujer que necesita de la compañía de su hombre, que se somete al amor aprendido en el hogar tradicional, que se quiebra ante las obligaciones de la crianza de sus hijas, que tiembla ante los recuerdos desatados por los perfumes de flores y hazañas compartidas con su héroe masculino.

No en vano esta narración referencia a Marie Curie junto a las historias de otras tantas mujeres, incluyendo la propia autora. Eso permite mostrar que ella, como todos los paradigmas, son seres que sufren la soledad, las tareas arduas, los señalamientos sociales y la presencia de la muerte en la inmediatez de la vida cotidiana. En este sentido, *La ridícula idea...* es un libro revelador y urgente de ser leído. Es diáfano que la genialidad no riñe con la vida plana y sus temores.

Luego de escuchar las voces de jóvenes levantadas en uno y otro lado sobre el tema general de las mujeres, terminamos diciendo que si bien reiteramos todo lo dicho, no se debe confundir esta literatura con una sociología de la feminidad. No se trata de esa pretensión sino de una lectura desde la condición misma de la mujer que se sabe y se explora en un universo oculto a la visión de los sabios de la antropología filosófica.



Tristeza por el fallecimiento de Stella Maldonado

Secretaria General de la Confederación
de Educadores de la República Argentina –CTERA–.

Los Trabajadores de la Educación Argentina y Latinoamericana entera, han perdido a una de sus históricas y luchadoras dirigentes: Stella Maldonado, Secretaria General de la Confederación de Educadores de la República Argentina –CTERA–, falleció el pasado 13 de Octubre de 2014, luego de luchar contra un tumor cerebral.

Stella fue siempre reconocida por su carácter comprometido y luchador. Maestra Normalista, egresada del Colegio Inmaculada Concepción de La Plata; Asistente Social, egresada de la Escuela de Técnicos en Bienestar Social de La Plata. En el campo docente, fue Maestra de adultos y Maestra de grado en la Provincia de Buenos Aires. Fue Secretaria de Derechos Humanos del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires –SUTEBA– (2000-2006) y Secretaria de Educación de la CTERA (2004-2007).

Actualmente ocupaba el cargo de Secretaria General de la CTERA y era miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación –IE–, desde donde emprendió la tarea de la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoameri-

cano y la defensa asidua de la educación pública, de la educación como derecho humano, contra la mercantilización y la estandarización de la educación.

En la última década lideró la lucha por la defensa de los derechos de los trabajadores en las mesas de negociación y paritarias con el Gobierno Nacional, en donde se lograron varias de las conquistas que hoy se siguen sosteniendo como bandera de lucha.

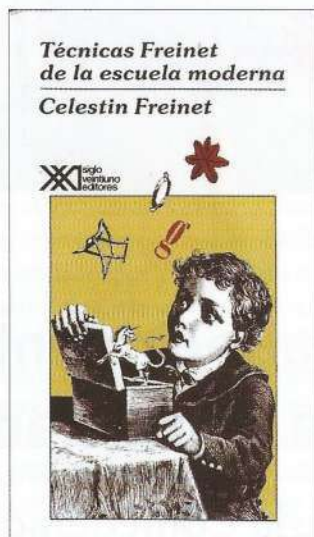
Su ejemplo de persistencia, compromiso y lucha, será el más importante legado que hoy deja a sus compañeros, amigos y familia. En nombre de quienes tuvimos la posibilidad de conocerla y compartir con ella reflexiones sobre la educación, la pedagogía, la política y la vida, un sentido mensaje de solidaridad y afecto profundo. Esperamos estar a la altura de los desafíos que conjuntamente emprendimos y que hoy nos obligan a seguir el camino de construcción que compartimos con Stella y que seguimos tejiendo con la CTERA.

¡Buen viaje, querida compañera!

Diana López

Técnicas Freinet de la escuela moderna

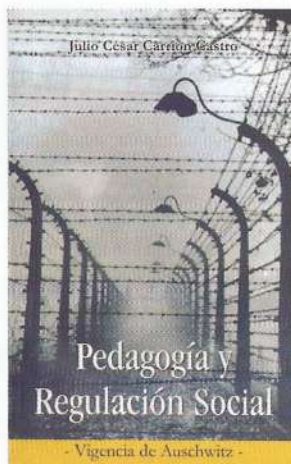
Autor: Celestin Freinet
Editorial: Siglo XXI Editores S.A.
Páginas: 145
ISBN: 978-968-23-1796-5



La preocupación por renovar los métodos y técnicas de la enseñanza primaria y secundaria quiere hacer de los individuos seres libres, seres que puedan desarrollar con mayor facilidad su personalidad e imaginación así como su capacidad creadora: quiere humanizar la enseñanza haciendo del trabajo escolar un placer para maestros y alumnos; quiere que las experiencias vitales y no las lecturas sean el material escolar: la escuela debe ser parte de la vida. He aquí las metas que han orientado los esfuerzos del maestro francés Freinet durante toda su vida. Este libro expone la concepción de estas nuevas técnicas, los primeros ensayos, las diversas dificultades que han retardado su aplicación, sus éxitos y, sobre todo, su valor y el esfuerzo constante de profesores que se empeñan en un campo tan importante para la sociedad como lo es el de la educación en todos sus niveles. Este texto recobra un inusitado interés en tiempos de reforma e innovación pedagógica y didáctica porque nos muestra de una manera real y concreta, como los colectivos de docentes pueden poner en práctica sus ideas transformadoras aplicando lo que el autor denomina, mas que modelos o métodos infalibles, técnicas para el maestro como la prensa escolar y el relato libre.

Pedagogía y regulación social - Vigencia de Auschwitz -

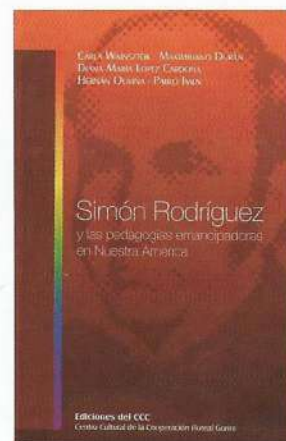
Autor: Julio César Carrión
Editorial: El Poira Editores e Impresores S.A.
Páginas: 78
ISBN: 958-33-8268-X



“Oponer resistencia significa establecer el recuerdo como base de una nueva teoría de la justicia, de la ética, de la política y, por supuesto, de la pedagogía. Fundamentar la exigencia de que el horror no se perpetúe, connota un trabajo pedagógico alrededor de la memoria. Se debe trabajar, entonces, desde la educación y la cultura, para que este proyecto de amnesia colectiva no se cumpla, para que el velo tecnológico, esa fenomenal sobrevaloración y fetichización de la ciencia y de la técnica no lo cubra todo, tras un supuesto eficientismo que no se cuestiona por los daños colaterales que causa la defensa de este modelo de desarrollo y progreso y que, además, oculta con el manto del perdón y del olvido los crímenes de Estado, los genocidios y la muerte administrada... Esta vida moderna que se nos ha enredado tanto, que se ha vuelto tan especializada, tan competitiva y consumista, ha querido cargar sobre el sistema educativo una serie de exigencias que lo desvirtúan y equivocan, centrándolo tan solo en los intereses compensatorios y olvidando por completo los intereses emancipatorios y la formación de seres humanos integrales, sensibles y multidimensionales. Tenemos que retornar a la senda perdida de la pedagogía y entender que el sentido de la educación es hacer frente a la barbarie o, dicho positivamente, enseñar a vivir humanamente”. Estas palabras, tomadas de las consideraciones finales, expresan fielmente la importancia de este escrito que, a través de un análisis del holocausto Judío en Auschwitz, acude a la pedagogía como una trinchera para defender la humanidad de tal manera que nunca se vuelva a repetir.

Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América

Autores: Carla Wainszok, Maximiliano Durán, Diana María López, Hernán Ouviaña, Pablo Imen
Editorial: Ediciones del CCC. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Páginas: 152
ISBN: 978-987-1650-53-8



Simón Rodríguez fue el pedagogo de la Primera Emancipación Americana. Planteó un proyecto pedagógico para la creación de la Patria Grande. Se trataba de formar Pueblos y Repúblicas. Su pensamiento y, sobre todo, su acción, expresaron en términos filosóficos, políticos y pedagógicos un proyecto en aquellos tiempos de la primera independencia. Construyó entonces una pedagogía cuyas características tuvieron el signo de una ruptura total con la educación colonial. El objetivo de reconstruir un proyecto político-pedagógico desde nuestra tradición, en nuestro presente y aspirando a un futuro de justicia, demanda labor de producción, intercambio y comunicación. Los debates de este libro dan un paso en ese sentido, sin olvidar que, en el camino de esa aspiración, deben engarzarse en un proceso histórico social mucho más complejo y profundo, los desarrollos teóricos son un aspecto de un proyecto pedagógico que reclama el concurso de maestros y maestras, estudiantes, familias, especialistas, organizaciones populares en el pensar, en el decir, en el sentir y en el hacer. Este aporte se inscribe en la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano que promete recuperar el acervo de nuestros antecesores como contribuciones concretas a una educación liberadora, a tono con los tiempos de cambio que atraviesan Nuestra América esperanzada.

Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil

Autores: Graciela Fandiño Cubillos e Inés Elvira Castaño Silva

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional

Páginas: 242

ISBN: 978-958-8650-84-5

Reseñado por: José Ignacio Galeano Borda



El libro presenta una recopilación del trabajo investigativo de 2006 a 2010 en una línea de investigación en educación poco explorada: los problemas de la enseñanza en el primer y tercer año de las maestras principiantes en su ejercicio profesional. Las autoras son profesoras del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, y elaboran una síntesis de los problemas más sentidos por las maestras en su primer año de trabajo y una comparación de cómo va variando su percepción de estos problemas en el tercer año. Se constituye en un aporte sustancial de información para la reflexión de estudiantes y profesores de programas de Educación infantil, los formuladores de políticas, maestros principiantes, y las directivas de instituciones, sobre las condiciones y características de este "mundo" de maestras principiantes de educación infantil. Acude, en rigor conceptual para desentrañar y contextualizar el problema de investigación, a autores del ámbito mundial, latinoamericano y nacional como Carlos Marcelo, Veenman, Esteve, Imbernon, Lacey, Cornejo, Jiménez y Moreno. El estudio es un trabajo riguroso que tiene como enfoque la investigación cualitativa, fenomenológica, interpretativa, porque se preocupa por la comprensión de la experiencia humana, de ahí que tenga un carácter exploratorio y descriptivo. Asume la técnica de los Grupos focales de discusión, en tanto además de proporcionar

información sobre el conocimiento de las maestras principiantes sobre los problemas de enseñanza, puede constituirse en una experiencia formativa al discutir y explicar sus problemas en sesiones grupales. La pregunta central ¿cómo viven las maestras de Educación Infantil su inserción laboral en nuestro contexto específico?, pone la iniciación a la enseñanza como una "etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, en el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un equilibrio profesional" (Marcelo, 1999). Presenta la realización del trabajo en dos etapas, una primera centrada en el primer año de trabajo y la segunda en el tercer año, mostrando los problemas de enseñanza en el primer año de trabajo y el análisis de cómo estos varían en el tercer año.

El análisis de la información adoptó la técnica de Análisis de contenido. Abordó la organización de categorías generales de modo deductivo y dentro de éstas se estructuraron categorías emergentes o inductivas.

Sus conclusiones se centran en los problemas de las maestras principiantes, desde: a) Nivel social: problemas que tienen que ver con las condiciones laborales, la búsqueda de empleo, el salario, las formas de contratación; b) Nivel institucional: problemas que tienen que ver con las normas institucionales, las exigencias de horarios, las jerarquías y las directivas, la relación con colegas y padres de familia; c) Nivel didáctico: problemas que enfrentan en el trabajo de aula, en relación con lo aprendido, en su formación académica. Las exigencias metodológicas de las instituciones, relacionadas con el aprestamiento, rutinas, métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, tareas; d) Nivel personal: tiene que ver con cómo las experiencias previas en su vida personal, afectiva y familiar afectan la profesión de maestro; así como las presiones y las crisis que enfrentan ante circunstancias como la no consecución rápida de un empleo, la jornada laboral, las demandas que exige el trabajo con niños. El potencial de este trabajo, con su indagación sobre los problemas de enseñanza, produce conocimiento en dos direcciones: hacia los programas de Educación Infantil de las universidades, es decir, en cuanto a qué elementos de la problemática pueden ser trabajados en la formación inicial; y por otro lado, hacia la posibilidad de diseñar formas de acompañamiento en estos primeros años.

La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.

Autor: Philippe Perrenoud

Editorial: Colihue

Páginas: 250

ISBN: 978-950-5638-01-7



En este texto, el destacado investigador ginebrino Philippe Perrenoud ingresa y se extiende sobre un tema recurrente en la discusión didáctica y pedagógica actual: la evaluación de los aprendizajes y su relación con la fabricación de las clasificaciones de las que dependen el éxito y fracaso escolares.

La evaluación de los alumnos desentraña la relación entre evaluación y decisión que impregna de sentido las prácticas de evaluación en las que se involucran actores individuales o institucionales, casi siempre provistos de razones cuyas racionalidades son limitadas y, muchas veces, contradictorias.

Es, desde esta perspectiva, que el autor se interesa por desplegar en su complejidad el problema de la evaluación de los aprendizajes, como parte de un sistema de acción en el que se articulan diversas lógicas de trabajo: la de la selección y la formación, las del reconocimiento y la negación de las desigualdades.

El abordaje se realiza desde un enfoque sociológico que considera los aportes de Pierre Bordieu y Michel Foucault, pero sin dejar de lado los de la didáctica, los de la docimología, la psicometría y la psicopedagogía.

El lector encontrará una presentación de la evaluación formativa como una propuesta que introduce una ruptura con la evaluación tradicional, normativa.

La verdadera evaluación formativa-nos dice Perrenoud-está unida a una intervención diferenciada y adquiere sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades.

(Tomado de la contracarátula.)

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- **Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- **Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- **Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- **Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la **naturaleza del artículo**, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos... etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS, ..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.



Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 12:30 a 1:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



facebook/fecode



@fecode



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

