

Revista No. 100

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES DOCENTES



Cien ediciones de pensamiento y acción
en el Movimiento Pedagógico

REVISTA

EDUCACIÓN Y CULTURA



Revista trimestral del Centro de Estudios
e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
Colombiana de Educadores FECODE
Octubre de 2013 No. 100

DIRECTOR

Luís Grubert

CONSEJO EDITORIAL

Luís Grubert, Rafael Cuello, Carlos Enrique Rivas, John Ávila, Jairo Arenas, Marcela Palomino, José Hidalgo Restrepo, Alfonso Tamayo, Luís Fernando Escobar.

EDITORA

María Eugenia Romero

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

FOTOGRAFÍAS

Alberto Motta
Prensa FECODE

DIAGRAMACIÓN

Mauricio Suárez

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali-Colombia)

SECRETARÍA EJECUTIVA

Andrea María Henao

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

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

La revista **Educación y Cultura** y su Consejo Editorial presentan un agradecimiento especial a todas aquellas personas y entidades que a lo largo de las cien ediciones han prestado su colaboración y apoyo para que nuestra publicación se haya convertido en un faro y espejo para los docentes de nuestro país así como de América Latina; es innegable su papel como tribuna para el pensamiento, la crítica y la reflexión. Recordamos con especial afecto a las siguientes personas que han ejercido los cargos de directores, miembros de los consejos editoriales, editores, diseñadores, fotógrafos, ilustradores, secretarías y gerentes. Si de los mencionados a continuación se nos ha escapado algún nombre, ello no ha sido intencional. Sería bastante larga la lista de autores y colaboradores; para todos ellos, nuestro sincero agradecimiento.

La revista envía un sincero saludo a:

Abel Rodríguez	Dorian Villa
Felipe Rojas	Juan Blaeu
Alberto Martínez	Juan Guillermo Calle
Jorge Gantiva	Álvaro Carvajal
Gustavo Téllez	Guillermo Peñalosa
Gustavo Escobar	Rodrigo Guerrero
Arnulfo Bayona	Francisco Tonucci
Álvaro Villarraga	Carlos Matallana
Gonzalo Arcila	Henry González
Héctor Fajardo	Mauricio Contreras
Edgar Andrade	Lucila Silva
José Granés (q.e.p.d.)	Luis Eduardo Varela
José Fernando Ocampo	Luis Grubert
Alejandro Álvarez	Rafael Cuello
Carlos Augusto Hernández	Carlos Enrique Rivas
Jaime E. Blandón	Marcela Palomino
Alfredo Camelo	John Ávila
Álvaro Carvajal	José Hidalgo Restrepo
Hernán Suárez	Jairo Arenas
Germán Mariño	Alfonso Tamayo
Jaime Dussán	Luís Fernando Escobar
Rafael Rodríguez	Liliana González
Elkin Gómez	Andrea Salazar
Boris Montes de Oca	Nidian Fabiola Molano
Carlos Higueta	Lucero Ramírez
Ricardo Lucio	Yeimy Pacheco
Víctor Casas	Andrea María Henao
Guillermo Bustamante	Mauricio Suárez
Javier Sáenz	Orlando Varón
Julio Mateus	María Eugenia Romero
Alfredo Ayarza	
Juvenal Nieves	
Miguel de Zubiría	
Víctor Gaona	
Gloria Inés Ramírez	
Jorge Eliécer Guevara	
Raúl Arroyave (q.e.p.d.)	
Witney Chávez	
Senén Niño	
William René Sanchez	
Jhon Brayan Cubaque	
Futuro Moncada	
Nelson Cruz	
Lope Medina	
Reynaldo Dussán	
Diego Herrera	
Víctor Sánchez	
Cecilia Cáceres	
Socorro Delgado	
César Almeida (Kekar)	
Alberto Motta	
Marco Pinto	

EDUCACIÓN Y CULTURA

*Cien ediciones de pensamiento y acción
en el Movimiento Pedagógico*

- 5 *Carta del Director*
- 8 *Maestros: sujetos de la historia***
- 9 *Cartografía de una década de las
movilizaciones por la educación en Colombia
(1998-2007)*
María Cristina Martínez
- 19 *El círculo del tiempo y los maestros*
Patricia Calonje
- 26 *Movimiento Pedagógico***
- 27 *Otra escuela, otros maestros*
Alberto Martínez y Felipe Rojas
- 35 *Los movimientos pedagógicos en tiempos de
globalización*
Marco Raúl Mejía
- 42 *Aportes del Movimiento Pedagógico para
la construcción de proyectos pedagógicos
alternativos*
Víctor Manuel Rodríguez
- 47 *Políticas educativas***
- 48 *El contexto de las políticas: globalización y
sentido de la política social*
José Luis Coraggio
- 58 *Organización mercantilización y
privatización de la educación: la mano dura
de la ley*
Jairo Estrada
- 64 *La profesión docente: entre banqueros y
pedagogos*
Alfonso Tamayo
- 67 *Las estrategias del Banco Mundial y el BID
para América Latina y su aplicación en
programas y proyectos*
Juan Arancibia
- 76 *Privatización de la educación: diez cuestiones*
Pablo Gentili
- 78 *El Estatuto Docente: un asunto estratégico
para la educación y los maestros*
Senén Niño.
- 83 *Autonomía escolar***
- 84 *Autonomía escolar y educación pública*
William René Sánchez
- 88 *Poner en práctica la autonomía escolar. Un
propósito del magisterio colombiano*
José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva
- 93 *Pedagogía: reflexiones y propuestas***
- 94 *Educación y Pedagogía, una diferencia
necesaria*
*Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry,
Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto
Quiceno*
- 100 *El concepto de cultura y la pedagogía crítica:
una manera de volver a Paulo Freire para
pensar el presente de la educación*
John Ávila
- 107 *El aprendizaje a lo largo de la vida, las
subjetividades y la sociedad pedagogizante*
Stephen Ball
- 120 *La lucha por la democracia y la calidad de la
educación: La escuela Fratney*
Libia Stella Niño
- 125 *El sentido político de la educación*
Katia Milena Martínez
- 130 *La pedagogía como campo intelectual:
tensiones en el origen del Movimiento
Pedagógico*
Klaus Runge Peña

Carta del Director

La revista Educación y Cultura y su edición 100

En Colombia es muy difícil producir publicaciones que inviten al debate, la cultura, la producción literaria, la pedagogía, con un sentido crítico frente a las políticas del Estado y que, a su vez, impulsen políticas alternativas; por ello vivimos un acontecimiento muy significativo, con tintes políticos e ideológicos y de orgullo para el magisterio colombiano agrupado en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, porque nuestra revista ha alcanzado hoy su edición número 100. No se trata de una edición más, sino de una revista que establece una marca de continuidad difícil de homologar. Son pocas las colecciones editoriales que alcanzan ese número de ediciones en casi treinta años de existencia y que hayan podido solucionar las dificultades que se presentan en la construcción de nuevas expectativas, frente a la realidad nacional e internacional.

Son muchas las razones que movieron a la Federación a comprometerse en esta empresa editorial, no propia de las organizaciones sindicales, pero entendible por el carácter profesional de sus asociados. Una de ellas es el mandato del congreso de FECODE realizado en la ciudad de Bucaramanga en el año 1982, que oficializó el *Movimiento Pedagógico* en Colombia y que más tarde creó la revista bajo la dirección del CEID como su máxima expresión y como principal contribución a la formación pedagógica de los docentes a su continua actualización y al fortalecimiento de su espíritu democrático.

El avance y la producción editorial han sido posibles en razón de la participación entusiasta de un grupo de docentes e investigadores de diferentes universidades y de centros de investigación y de educación popular. Sus aportes fueron determinantes para darle una prestancia a la revista que aseguraría su continuidad. A partir de entonces, el magisterio de primaria y secundaria, sintiéndose cada vez más interesado en el mejoramiento de sus condiciones laborales y de su quehacer profesional, se ha propuesto alcanzar niveles más altos en su formación, aún cuando los salarios que le son reconocidos no resulten realmente tan significativos.

Educación y Cultura ha escrito y propuesto en su desarrollo debates de la más diversa índole lo cual hace evidente que, son muchos ya los docentes que demuestran un especial interés por mejorar su formación y su práctica; ello es patente en un número significativo de experiencias publicadas como contribución al saber pedagógico.

Otro asunto es el escaso e insuficiente compromiso de la organización escolar para que el maestro logre desplegar todo su saber en el ejercicio de su profesión. Estos aspectos deberían ser más debatidos por el magisterio y las autoridades educativas. La revista y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID han desempeñado un papel muy importante en estos años de existencia editorial, abriendo espacios, generando discusiones, presentando propuestas alternativas, a la vez que ha acumulado saberes, experiencias útiles para la profundización y mejoramiento de nuestra revista. Por ello, estrategias como el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA deben ocupar un espacio importante en las discusiones de la revista. Inclusive, para que los maestros de diferentes ideologías y pensamiento político den un paso importante conducente a equilibrar y compatibilizar sus saberes, poniendo en juego las fortalezas que los distinguen para que la institución educativa y, con ella, las comunidades y específicamente los educandos, resulten beneficiados.

Hoy, además, es relevante y aparece persistentemente como un reclamo importante de los cambios que la escuela requiere, estimular la investigación como labor pedagógica y, con ella, las prácticas interdisciplinarias en los procesos de aprendizaje y demás situaciones objeto de investigación. Tenemos la certeza que la revista *Educación y Cultura* posee toda la experiencia para desempeñar un papel destacado en dicha tarea.

Desde el año 1984 la Federación ha venido cumpliendo el compromiso contraído con aquellos maestros que, por entonces, acogieron con entusiasmo la idea del *Movimiento Pedagógico* y que hoy se prolonga con las nuevas generaciones de maestros y en torno a las preocupaciones del momento.

Por ello, no fue fácil preparar una selección significativa de artículos que complementara la que ya se había hecho con ocasión de los 20 años del *Movimiento Pedagógico*.

El orden de presentación de los artículos lo concebimos en concordancia con el sentido histórico de la celebración y por ello iniciamos con aquellos que se ocupan del maestro como sujeto histórico, continuando con los que toman como tema específico el *Movimiento Pedagógico*, seguido del análisis de las políticas educativas, la autonomía escolar, para finalizar la edición con las reflexiones pedagógicas.

Es posible que ese orden también invite a que la pedagogía ocupe nuestra principal preocupación, de manera especial en las ediciones futuras. Por ello, cada vez más, en este mundo complejo y caótico, se nos invita a que nos reconozcamos como colectivo que simultáneamente siente y piensa y que, consecuentemente propone estrategias.

Esperamos tener como eje central y necesario del debate un punto de encuentro para asegurar la transición generacional entre los antiguos y nuevos maestros. Y, si ello fuese así, es nuestro deseo que la revista cumpla, también allí, un papel destacado y que la Federación, sin perder su carácter gremial, siga contribuyendo a la formación de los educadores, alentando, si se quiere con mayor ahínco, los debates necesarios para posicionar el saber pedagógico como aquella cualidad distintiva de educadores comprometidos con ofrecer la mejor educación para los niños y las niñas de nuestro país.

Estamos seguros que ninguno de los debates abordados antes podría considerarse agotado, porque la pedagogía, como todos los saberes está en permanente construcción, apropiándose de los desarrollos de las ciencias sociales y humanas para dimensionar y redimensionar esa condición humana que nos ocupa con el propósito de profundizarla a cada instante.

Recogiendo y valorando, como legado, los aportes de todos aquellos maestros y maestras fundadores y promotores de la idea editorial de la revista, la herencia de aquellos que aportaron al nacimiento y desarrollo del *Movimiento Pedagógico*, es imperativo que hoy logremos avanzar hacia un saber pedagógico que nos permita contribuir, de manera significativa a la construcción de otro tipo de educación reclamada por nuestra realidad social, política y económica, pero también, por los desarrollos más actuales del conocimiento.

El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA se erige como una opción explorable. Recordemos las palabras de Dn. Simón Rodríguez, *O inventamos o erramos*, y, antes de levantamientos sociales para exigir que la educación responda a las nuevas realidades, debemos anticiparnos, con propuestas realistas pero no lisiadas, con propuestas que no congelen nuestras iniciativas, sino que sepan recurrir a la utopía como motor del pensamiento para ofrecer, la educación que nos pueda servir para delinear los nuevos caminos. Proponemos una educación que nos ilumine a

todos en cuanto a los caminos que nos permiten llevar a nuestra sociedad a un estadio más avanzado de desarrollo, cuyo fundamento esté centrado en la dignidad del ser humano.

La revista *Educación y Cultura* como expresión del *Movimiento Pedagógico*, simboliza las luchas del magisterio colombiano; por ello, es nuestro deber consolidar los esfuerzos de todas las características para que pueda avanzar y continuar ejerciendo el papel político, pedagógico que demandan las actuales circunstancias de la sociedad colombiana.



Luís Grubert Ibarra

Presidente de FECODE

Saludo de la Internacional de la Educación para América Latina

Combertty Rodríguez García

Coordinador regional principal de la Internacional de la Educación para América Latina

La Internacional de la Educación saluda a la revista *Educación y Cultura* en sus 30 años y cien ediciones, logro alcanzado gracias a la tenacidad de un sindicato de la educación comprometido con el pensamiento, la acción y la propuesta pedagógica. Desde que el Comité Regional de la Internacional de la Educación tomó la decisión de lanzar con fuerza, desde el magisterio latinoamericano, la creación de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en constante construcción, se definió que ese lanzamiento tenía que ser en Colombia. Y Bogotá fue la sede del Primer Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano como reconocimiento a la historia y a los aportes que desde FECODE y desde la revista *Educación y Cultura* se han realizado a la construcción de la pedagogía desde la visión sindical.

Es que somos las maestras y los maestros, quienes estamos en el aula quienes tenemos que construir una pedagogía transformadora, crítica, que forme una ciudadanía activa, informada y formada para la América Latina en transformación que nos tocó vivir. En este momento que Colombia enfrenta una fuerte amenaza al derecho a la educación pública y al trabajo docente, *Educación y Cultura* es una herramienta fundamental para unir al magisterio y para sumar a todo el pueblo colombiano al debate por la educación pública para las y los colombianos.

La Internacional de la Educación festeja, junto a *Educación y Cultura*, que sigamos aportando y creciendo en la construcción de una pedagogía alternativa a la impuesta de forma arbitraria en nuestros países y las próximas 100 ediciones nos encuentre siempre renovando y transformando la educación para transformar nuestra realidad.

Saludo del Colegio de Profesores de Chile A.G

Guillermo Sherping Villegas

Director Ejecutivo. Revista Docencia. Colegio de Profesores de Chile A.G.

Santiago de Chile, Jueves 3 de Octubre del 2013

Compañeros y Compañeras de la revista *Educación y Cultura* y de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE

Presente

Estimados Compañeros y Compañeras:

Es con enorme satisfacción que les saludamos desde el Colegio de Profesores de Chile y su revista *Docencia*, con motivo de la edición número 100 de la publicación de la revista *Educación y Cultura*. Ella es un inestimable aporte al desarrollo de la lucha por fortalecer la educación pública, la dignificación docente y una escuela nueva en Colombia y América Latina. Desde siempre hemos estado hermanados por las organizaciones, pero también por nuestras publicaciones lo que

nos enriquece y fortalece en la senda de avanzar hacia la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano en que nos hemos empeñado en la Internacional de la Educación para América Latina.

Les reiteramos nuestro saludo y compromiso con una América Latina Unida, educando y luchando para la libertad, la justicia social y la soberanía.

100 veces reflexión crítica para América Latina

Jorge Inzunza Higuera

Ps. U. de Chile, Máster en Ciencias Humanas y Sociales U. París 10, PhD © en Educación UNICAMP-Brasil.

Estamos en tiempos complicados. Muchos de nuestros gobernantes declaran explícitamente -o encubren tecnocráticamente- su satisfacción por el avance de mecanismos de mercado en nuestra educación, que es cada vez menos pública. Estamos siendo encerrados en una creciente proliferación de instrumentos que combinan burocratización, control, desconfianza y mercantilización de la pedagogía. Es entonces cuando escuchamos la voz de las calles, el clamor de vida de las escuelas, el grito ante las injusticias. Esta es la inspiración crítica de la revista *Educación y Cultura* de FECODE que ha iluminado no sólo a Colombia, sino a América Latina. En sus páginas se desliza la voz de educadores y educadoras de diversos puntos de nuestra América. Sus 100 ediciones son la prueba de que nuestra crítica necesita resistir al tiempo, apropiarse de los calendarios y mantenerse en alerta constante.

Educación y Cultura se erige en un espacio fundamental del debate educacional. No está del lado de las revistas educacionales científicas que buscan mantener su neutralidad política, ni del lado de los medios de comunicación, muchas veces dominados por las lógicas de mercado. La revista representa un ejercicio intelectual político profundo y riguroso. Ella debiese inspirar a muchos otros sindicatos de nuestra región a construir sus propios espacios de análisis críticos. Nuestros sindicatos necesitan establecer nuevos puentes que permitan elaborar discursos con sentido político vital como el que transita en las páginas de *Educación y Cultura*.

¡Un afectuoso saludo para FECODE y para el equipo editorial de *Educación y Cultura*, esperando poderlos acompañar en el camino hacia el número 200!

Saludos desde Brasil

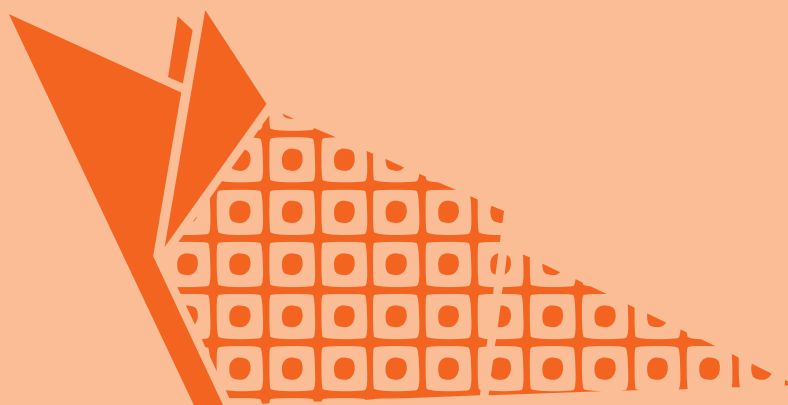
Julián Gindin

Universidad Federal Fluminense – Brasil. Octubre de 2013

Estimados compañeros de la revista *Educación y Cultura*, del Centro de Estudios e Investigación Docentes y de la Federación Colombiana de Educadores:

El trabajo que han desarrollado es un ejemplo para quienes estamos comprometidos con la lucha del movimiento docente latinoamericano por condiciones laborales dignas, por una pedagogía emancipatoria y por sociedades más justas.

En este aniversario de su revista, les envío un caluroso abrazo.



Maestros: sujetos de la historia

Para que la acción política sea eficaz, para que las actividades de protesta, de resistencia, de luchas del movimiento popular logren sus objetivos antisistémicos, se requiere un sujeto organizador que sea capaz de orientar y unificar los múltiples esfuerzos que espontáneamente surgen y de promover otros.

Harnecker, M. (2006). *Reconstruyendo la historia*. Caracas: El Viejo Topo, 108.

Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia (1998-2007)¹

María Cristina Martínez Pineda



Fotografía - Prensa FECODE

El magisterio colombiano siempre ha sido un baluarte de las luchas democráticas y patrióticas por la defensa de la soberanía nacional y los intereses de la nación y los derechos del pueblo. (Fecode, 2007: p. 15ª)

Palabras previas

En Colombia la década de los años 1990 marca el derrotero para la consolidación del proyecto neoliberal en la educación pública. Bajo la consigna de *reformular el sistema educativo para hacerlo más eficiente*, el gobierno de Pastrana Arango (1998-2002) materializa las políticas de focalización, subsidio a la demanda, satelización escolar, convenios escolares con las entidades privadas, esquemas de cofinanciación, racionalización del gasto público, desmonte del Estatuto Docente, estructuración curricular en función de competencias mercantiles, giros en la gestión ¹ escolar bajo los principios de eficiencia y eficacia, entre otras reformas propias del modelo económico vigente.

Estas estrategias concretaron el *desvertebramiento del sistema educativo nacional*, cuyo móvil² de desregularización se sintetiza en la entronización de las retóricas del mercado al quehacer educativo, en la reducción de los sujetos a la condición de *recurso humano*², especialmente por la reconversión del ideal de la educación como “derecho” a una educación entendida como “servicio” y sostenida en el enfoque de capital humano.

La contrarreforma

Las *contrarreformas del sistema educativo colombiano*, definidas por autores colombianos como Rodríguez (2001) y Estrada (2002), iniciadas en el gobierno Gaviria, e instaladas en forma definitiva con las administraciones Pastrana y Uribe, provocaron un giro en la concepción de educación y en las regulaciones del sistema educativo existente. Se afianzó la noción de educación como *gasto público* y no como *inversión social*, y desde esta lógica, las acciones se orientaron a cumplir las metas de equilibrio fiscal definidas para el país por el acuerdo extendido con el FMI, al margen de sus reales necesidades y desconociendo, en buena parte, las demandas que ocasionaba el recrudecimiento del conflicto social, si se tiene en cuenta que en este período se incrementaron las amenazas, la muerte violenta de educadores y sindicalistas y los desplazamientos forzados en los que se incluye un alto porcentaje de población infantil. Durante el período definido para este estudio, el país asistió al desmonte de la educación pública, a la disminución de las posibilidades de configurar el proyecto educativo, emancipatorio y democrático que venía gestándose con la participación del magisterio en el movimiento pedagógico y que ahora se veía revertido por un proyecto educativo orientado a desarrollar competencias para la productividad, bajo los principios de eficacia y eficiencia y con el afianzamiento de la relación entre educación y empresa.

¿Porqué y para qué cartografiar las movilizaciones?

La cartografía busca visibilizar las movilizaciones que se produjeron durante los gobiernos A. Pastrana y A. Uribe por la defensa de la educación pública, la reivindicación de los derechos adquiridos por el magisterio colombiano y la emergencia de propuestas alternativas. Acciones colectivas que vale la pena evidenciar porque permiten reconocer que a la hora de introducir giros en las políticas, se provoca una diversidad de conflictos, manifestaciones y acciones que dan cuenta de la existencia de multitudes que se organizan para enfrentar y resistir a la avalancha reformista; voces que hablan de un país vivo, con actores y sectores que luchan por sostener las conquistas alcanzadas y por cualificar el sistema educativo. El análisis de las luchas, movilizaciones y demás expresiones de acción colectiva que se gestaron para hacer resistencia a las reformas educativas que se impusieron simultáneamente en los diferentes países de América Latina y que afectaron las políticas sociales en su conjunto, *no es ajeno a otra serie de procesos asociados con la profundización de la crisis económica (recesión, desocupación, pobreza, desinversión pública, etc.) y la inestabilidad política de los gobiernos, la redefinición de las condiciones internacionales y locales para el desarrollo y conocimiento sustentable de las economías y sociedades latinoamericanas y los procesos de pauperización, desigualdad y exclusión social que las aquejan*³. Esta conflictividad se entrecruza con la

presencia de discursos y prácticas políticas alternativas vinculadas a iniciativas que vienen gestándose en el campo de la educación, un escenario no solo legítimo, sino también estratégico en la construcción de lo político y de las políticas. Apuestas que van más allá de la definición de los clásicos *actores de la política*; esto es, el Estado, los partidos políticos, los grupos de presión, quienes tradicionalmente han desarrollado la llamada actividad política⁴.

En este caso son compatibles los planteamientos de Marta Harnecker⁵ cuando expresa que *la política ya no es el arte de lo posible que proclamara Aristóteles, sino el arte de hacer posible lo imposible*; también resulta afín la afirmación de Lazzarato *lo posible no existe desde el comienzo, no está dado, sino que se requiere crearlo*⁶.

Se parte de entender que la cartografía, en cuanto posibilidad de situar en el mismo mapa lo diverso y lo múltiple, tiene una intención sustantiva, no adjetiva. Al construir mapas se busca ir más allá de la descripción, para transitar de una manera distinta por las realidades y hacer trazos, desde otros planos que hagan visibles los cruces de las acciones colectivas y desentrañen claves de reconfiguración de nuevas subjetividades. Se trata de una percepción que permite reconocer las diferencias, pero también los puntos de encuentro, las articulaciones y las condiciones de posibilidad transformadora. Una mirada para sumar y construir desde lo existente —lo instituido— no para calificar, discriminar o diseminar los esfuerzos de acción colectiva, sino para construir lo posible—lo instituyente—.

La noción de acción colectiva, categoría central de este trabajo, requiere de su comprensión como concepto histórico, dinámico, polisémico y relacional; es decir, que sólo puede ser pensado como producto de unas configuraciones espacio-temporales específicas. Por ello, hacer una genealogía política de la protesta en el caso de la educación, exige reconocer las condiciones de emergencia de dichas acciones en el sector educativo, para poder comprender los modos como se han venido configurando las prácticas y formas organizativas contestatarias, reivindicativas y propositivas. Exige también develar las consistencias socio-históricas del régimen político colombiano y desentrañar los dispositivos que reactualizan y dan vigencia al escenario donde hoy se circunscriben las acciones colectivas por la educación. La forma como se asume la categoría de *movilizaciones por la educación* no se reduce al escenario micropolítico de la escuela, ni al sindicato como el actor clásico que la expresa, también supera su referencia a un repertorio más de las acciones colectivas.

Modalidades de movilización social por la educación

Las luchas magisteriales del período objeto de estudio se analizan a partir de sus génesis, algunas devenidas o consecutivas de las expresiones originadas en la década de 1980-1990 como el movimiento pedagógico; otras, surgidas desde la creación de

FECODE, y las que crecen en alternancia o en conjunción con las formas existentes y que requieren de una lectura en contraste con las conflictividades del comienzo de la segunda década del nuevo milenio. Sin embargo, a pesar de la marcada represión de las acciones colectivas en el escenario nacional y local, y de la persistencia de los actores por detener o por imprimir un nuevo giro a las contrarreformas educativas y defender la educación pública, se puede afirmar que hoy se mantienen y fortalecen formas de acción colectiva que se conectan con las tendencias de articulación solidaria con otros sectores y actores locales y globales para emprender acciones conjuntas.

Situados en el contexto nacional e internacional de los movimientos sociales contemporáneos, se puede afirmar que este tipo de acciones se conectan, en algunos casos, con lo que hoy se denomina *luchas antiglobalización, antisistémicas o altermundistas*, expresiones construidas y afianzadas especialmente en los escenarios del Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Educación —eventos que emergieron durante el período de estudio—. Con estos reconocimientos, se puede afirmar que el texto está teñido con la esperanza de que otra educación y otras políticas públicas sean posibles. El acercamiento investigativo permite situar las movilizaciones por la educación surgidas en el período de estudio en tres modalidades: las dinamizadas por Fecode, las agenciadas por organizaciones de maestros y otros actores, y las que hemos denominado movilizaciones glocales. Antes de presentarlas conviene realizar algunas aclaraciones:

- La intención de tipificarlas supera el propósito de crear distanciamientos, su caracterización responde más bien a una organización metodológica que busca hacer visibles las diferentes formas de organización y expresión de las acciones colectivas y de las redes relacionales que se van extendiendo desde ellas, antes que para enfrentarlas, se realiza para encontrar puntos de articulación, conexión y consolidación de nuevas formas y expresiones de movimientos sociales por la educación y la pedagogía.
- Las líneas divisorias entre las modalidades que se presentan son débiles; si bien en todos los casos se manifiesta una diversificación de los sujetos de la protesta y, en algunos casos, se diluyen los adversarios directos, en todos los casos se observa un protagonismo de las acciones colectivas que se definen como pertenecientes a la *sociedad civil*, si se parte de la comprensión de esta categoría como una compleja red de actores, organizaciones y asociaciones diversas y con proyectos de sociedad contradictorios.
- Las categorías de exploración metodológica propuestas para realizar el reconocimiento de las acciones colectivas: manifestaciones, movilizaciones y movimientos, no se presentan empíricamente de manera pura, homogénea y plana; por el contrario, cada una de las dinámicas y expresiones de movilización presentan tensiones, yuxtaposiciones, hibridaciones, rupturas y continuidades. Se hizo necesario ex-



Fotografía - Prensa FECODE

plorar algunos escenarios *bisagra* que de algún modo, dan cuenta de estos encuentros entre elementos o criterios de las tres modalidades referenciadas.

- Las dificultades y vacíos para acceder a la información sobre movilizaciones son un problema común reconocido por diferentes investigadores del tema, por tanto, (...) *la frecuente ausencia, a la hora de realizar este tipo de estudios, de otras fuentes continuadas de datos alternativas a los diarios, las cuales permitirían también la recopilación de grandes catálogos de protestas sociales dispersas en el espacio y en el tiempo, ha provocado excesos en el uso que se hace de la prensa*⁷.
- No existe una metodología segura, precisa, estable e indiscutible para calcular el número exacto de participantes en las manifestaciones, del mismo modo que no la hay para otras situaciones de la misma naturaleza. En muchos casos la información que normalmente ofrecen los medios de comunicación está constituida solamente de apreciaciones acerca de *un grupo, centenares, numerosas personas, una multitud. Si se dan cifras redondeadas, suelen ir acompañadas de matices valorativos, tales como, 'cerca de diez mil, más de mil, apenas un centenar, solo cincuenta, etc.'* datos añadidos en muchos casos por el medio que finalmente difunde la noticia, tratando así de redimensionar en parte el resultado⁸.

Movilizaciones promovidas por FECODE

Se reconocen como movilizaciones agenciadas por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), las orientadas especialmente a las reivindicaciones laborales, la defensa de los acumulados históricos del magisterio, el rechazo de las reformas y contrarreformas educativas y la defensa de los derechos fundamentales. En esta modalidad se agrupan las diversas ex-

presiones de acción colectiva del magisterio, que se caracterizan por el rechazo a las políticas gubernamentales. Se pueden diferenciar dos tipologías de movilizaciones: las primeras que se identifican como manifestaciones de protesta coyunturales y desestructuradas, de corte contestatario y con escaso impacto nacional, que expresan la conflictividad docente y que, a pesar de recoger otras intenciones, no establecen conexiones directas con las demás modalidades. Las segundas se reconocen como movilizaciones que registran cierta continuidad y persistencia en

los motivos de oposición y que ponen en evidencia la capacidad organizativa y movilizadora del magisterio, se consideran más estructuradas, con mayor grado de organización y más sostenidas porque muchos de los motivos que las provocaron atraviesan el período de estudio y algunas permanecen en el tiempo.

A continuación se presenta de forma panorámica las movilizaciones más significativas de esta modalidad realizadas durante el período.

Movilizaciones promovidas por FECODE (1998-2007)

Años	Movilizaciones agenciadas por Fecode	Balance
1998-1999	Contra: La entronización de la política neoliberal en la política educativa. El Plan de Desarrollo del gobierno de Pastrana. Las reformas a las condiciones laborales, salariales y el sistema pensional del magisterio.	El Plan "Cambio para Construir la Paz", fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional, por lo que su aprobación se realizó de manera irreglamentaria. La presión social, y la amplia participación del magisterio, logran que no se apruebe el Plan; sin embargo, no consiguen detener la política.
2000-2001	Contra: La reforma del régimen de transferencias: Pal 012-2000. La privatización de la educación y la defensa de la educación pública. Los secuestros, asesinatos, la violación de los derechos humanos, amenazas y asesinato de dirigentes sindicales y profesores. El Plan Colombia.	Se profundizan las políticas de racionalización del gasto y se introducen las reformas que producen el giro estratégico. Aunque se generan diferentes y profundas luchas y expresiones de resistencia, el magisterio no estaba preparado y Fecode atravesaba por un período crítico. No hubo frentes comunes sólidos, se legitimó la sanción a la protesta.
2002-2003	Contra: La Ley 715 y sus decretos reglamentarios. El referendo. La evaluación sanción, la supresión de maestros, los colegios en concesión. La fusión de instituciones educativas sin acompañamiento.	El magisterio sufre grandes desilusiones, las contrarreformas amenazaron y abolieron varios derechos adquiridos. La movilización contra el referendo se ganó porque el magisterio desplegó una gran tarea pedagógica, este hecho se registra como el más significativo del período.
2004-2006	Contra: La revolución educativa del Presidente Uribe. El concurso de méritos docente. El nuevo Estatuto Docente.	Se incrementó la desvalorización de la profesión docente y las afrentas contra la autonomía del maestro. Se buscó minimizar y regresar a la imagen del maestro subordinado, ejecutor y administrador de currículos preestablecidos, ahora desde "las llamadas competencias".
2007	Movilización nacional contra el proyecto de Acto Legislativo 011 de 2006	Bajo la consigna de La educación no es una mercancía, es un derecho, el magisterio protestó contra la reforma a las transferencias.

Nota. Organización propia a partir de las diferentes fuentes de la investigación.

Movilizaciones promovidas por organizaciones de maestros y otros actores (1998-2007)

La categoría de Movilización Social por la Educación -MSE- resulta clave para caracterizar las formas de acción colectiva emergentes en el campo educativo y las articulaciones intersectoriales que surgen en esa dirección. Este segundo campo analítico de las MSE se dirige a reconocer y reivindicar los discursos, prácticas y experiencias de los sujetos educativos que, desde otros modos de acción colectiva y de movilización, logran resignificar y apropiarse el sentido de las políticas educativas, y a su vez, poner en escena la existencia de nuevas formas de relacionarse con el fenómeno educativo y con la condición política que le es inherente, confirmando que no existe homogeneidad en las formas de hacer educación ni en las formas de expresar las resistencias.

En general, esta segunda modalidad de acción colectiva se configura a partir de las siguientes premisas, que actúan a la vez como criterios de identificación y diferenciación:

- Participación amplia de diferentes actores sociales. Se reconoce que la participación ciudadana e institucional en los procesos de Movilización Social por la Educación, ha posicionado los problemas relacionados con lo educativo como un asunto de interés y responsabilidad pública colectiva; a pesar de que el liderazgo permanece en los maestros, el espectro de participantes y sectores se amplía cada vez más.
- Carácter social, participativo y propositivo de la protesta. Los motivos y objetivos de acción colectiva tienen la intención explícita de comprometer y movilizar a la sociedad en su conjunto para hacerla partícipe de la orientación y la tutela de la educación. Estas iniciativas convocan y potencian las experiencias organizativas de quienes han trabajado en la consolidación de un movimiento social por la educación, con acciones que se basan en la construcción de una voluntad colectiva que fortalezca la capacidad de incidencia de la sociedad en los asuntos educativos, dentro y fuera del sistema escolar, a fin de poder influir desde esa instancia en las políticas educativas nacionales y locales.
- Proyección de trabajo en red. Las interconexiones que se establecen posibilitan articular los esfuerzos de pequeños grupos o colectivos a dinámicas de trabajo más amplias, en espacios, tiempos y actores que a su vez se conectan con otras formas organizativas; una especie de *sistema de red o acción en red* que puede entenderse como factor potencial para el futuro de los movimientos educativos y pedagógicos.
- Conexiones y tensiones permanentes entre acciones instituidas e instituyentes. Este último criterio pone en escena la imposibilidad de encontrar empíricamente, homogeneidad y afinidad pura en las acciones de protesta; es decir, no existen dinámicas de movilización completamente instituyentes ni totalmente instituidas; precisamente este reconocimiento

permite explorar y cartografiar en cada una de las expresiones reseñadas, algunas tensiones y yuxtaposiciones entre expresiones instituyentes-alternativas e instituidas-hegemónicas.

La investigación permite situar al menos cinco experiencias adelantadas durante el período objeto de estudio que cumplen con los criterios que caracterizan esta modalidad de Movilizaciones Educativas y Pedagógicas, y encuentran su objeto de trabajo y reflexión en la educación y la pedagogía; sin embargo, presentan amplias diferencias en su concepción y formas de acción colectiva. Teniendo en cuenta esta salvedad, y para efectos de esta cartografía, se propone agrupar este conjunto de expresiones en dos ejes: el primero, vinculado estrechamente con la vigencia y expresiones actuales del Movimiento Pedagógico Colombiano como punto de referencia histórico-político de esta modalidad de Movilización Social por la Educación cuya acción permite articularlas a expresiones de movilización continentales, hecho que potencia a futuro los movimientos educativos y pedagógicos.

En el segundo eje se ubican aquellas cuya premisa es que la Movilización Social por la Educación no solo se expresa en la resistencia y la oposición; consideran que estas iniciativas también pueden ser impulsadas o apoyadas por el Estado, las instituciones oficiales y los sectores empresariales, que tienen como finalidad explícita vincularse a los asuntos educativos y que en algunos casos, defienden y apoyan con proyectos y recursos las políticas nacionales. En este caso, las iniciativas no solo se definen como Movilizaciones Sociales por la Educación porque reivindican el papel de la sociedad civil, sino también impulsan procesos y proyectos que buscan convertirse en una de las vías necesarias para ampliar los escenarios de participación existentes. Este reconocimiento enriquece las posibilidades de configuración del movimiento educativo colombiano.

La siguiente *tabla* resume las movilizaciones de esta modalidad:



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Movilizaciones promovidas por organizaciones de maestros y otros actores

Génesis de las movilizaciones	Movilizaciones agenciadas por organizaciones de maestros y otros actores	Objetos de movilización
Desde el Movimiento Pedagógico Colombiano.	Redes y colectivos de maestros y maestras. Expedición Pedagógica Nacional (EXPN).	Evidenciar otros modos de formación y constitución de los sujetos- maestros. Visibilizar y movilizar otras formas y lógicas de ser maestro, hacer escuela y construir pedagogías.
Desde el Gobierno, instituciones oficiales y la vinculación de empresarios.	Pléyade. La movilización de la esperanza. Educación, compromiso de todos Empresarios por la Educación.	Reivindicar el papel de la sociedad civil en los asuntos educativos. Impulsar procesos instituidos e instituyentes. Servir de base para ampliar los escenarios de participación existentes.

Nota. Organización autónoma a partir de las diferentes fuentes de la investigación.

Movilizaciones g-locales por la educación

Han surgido algunas formas de acción colectiva que por su especificidad exigen nombrarse de otra manera, a pesar de situarse en el campo de las luchas sociales que se vienen reconfigurando en Colombia y América Latina. Las particularidades en los modos de organización y desarrollo de sus acciones colectivas presentan algunas diferencias que, de cara a los intereses de este estudio y a las tendencias y posibilidades de los nuevos movimientos, ameritan situarlas en otra modalidad que hemos denominado *movilizaciones g-locales por la educación*.

El término *g-locales*, se utiliza para hacer referencia a una modalidad de acción colectiva de carácter intersectorial e interinstitucional que se sustenta en la articulación y convergencia de organizaciones, instituciones y diversos actores de la sociedad civil que coinciden en un propósito común, relacionado con la educación, pero no necesariamente con asuntos pedagógicos. Al utilizar la noción glocal se reconoce, como expresa Santos⁹ que tanto lo *global* como lo *local* son fenómenos interdependientes y socialmente producidos en los procesos de globalización. Siguiendo a este autor, diríamos que nos encontramos frente a acciones de resistencia locales que logran difundirse globalmente o que se globalizan (localismos globalizados), y al mismo tiempo, frente a movilizaciones y acciones colectivas de escala mundial que tienen efectos en los escenarios locales (globalismo localizado). En esta modalidad se reconoce la amplia presencia de diferentes organizaciones de la sociedad civil, especialmente de organizaciones no gubernamentales que convergen en los motivos de lucha por la educación y logran desarrollar otros repertorios hacia una mayor incidencia y participación en las decisiones de política educativa. Un aspecto relevante es que logran establecer conexiones con luchas similares en espacios regionales, nacionales e internacionales.

Son movilizaciones que diversificación y pluralización de los sujetos de la protesta, amplían de los intereses, motivos de articulación y movilización, repertorios, ámbitos, escenarios de lucha y formas de relación con las instancias gubernamentales, configuran un frente común de lucha *por el Derecho a la Educación y por la defensa de la educación pública* y buscan incidir en la formulación de políticas públicas educativas. Podríamos decir que amplían la comprensión de la protesta social en el campo educativo por lo menos en tres aspectos:

- Los motivos van más allá de la escolarización y del sistema escolar y se sitúan en el campo de la educación en general.
- Logran la presencia activa de diversas organizaciones de la sociedad civil, que amplían los motivos, repertorios y ámbitos de intervención.
- Se conectan con experiencias instituyentes y con formas de resistencia de escala global, contra la hegemonía de la globalización en su versión neoliberal. Algunos se sitúan en estrecha relación con las iniciativas y postulados surgidos en los foros sociales mundiales (Foro Social Colombia, 2002) (FSM) y, más específicamente, en los foros mundiales de educación (FME).

La siguiente *tabla* permite esquematizar los escenarios agenciados y las expresiones de movilizaciones g-locales que se reconocen en Colombia, precisando las que aún están vigentes y las relaciones y conexiones con movilizaciones g-locales de orden internacional.

Escenarios y expresiones de las movilizaciones g-locales por la educación

Escenarios agenciantes	Expresiones g-locales de movilizaciónInternacionales	Movilizaciones g-locales nacionales
Desde iniciativas mundiales de movilización social.	Foro Social Mundial. (Vigente). Foro Mundial de Educación. (Vigente). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape), 2003. (Vigente).	Foros Sociales Colombia (FSC).Vigentes. PIDHDD y plataforma colombiana de Derechos Humanos, democracia y desarrollo: Plataforma Desc (2001-2005).
Desde acciones sugeridas por organismos de cooperación internacional: Proyecto "Educación para todos" (De Jomtien a Dakar). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREAL, 2002-2017).	Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CME), 2000. (Vigente). Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (Vigente). Semana de la Acción Mundial por la Educación. (Vigente).	Campaña colombiana por el derecho a la educación 2003-2004. Coalición colombiana por el derecho a la educación (2007- vigente). FLAPE Colombia y Plataforma de Políticas Públicas (2003-vigente).
Desde iniciativas de concertación de actores nacionales.	II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Un escenario bisagra (Bogotá, 2-4 de octubre, 2003).	Movilización Social por la Educación (2003. Vigentes Mesa de Bogotá y otras regiones).

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

El cruce de las miradas: más convergencias que diferencias

Esta mirada está atravesada por una serie de fenómenos sociales que desembocan en un rechazo unánime al sistema económico imperante, especialmente porque afectan visiblemente los intereses, no solo de los trabajadores directamente incluidos en la relación capital-trabajo sino a los diversos sectores y actores sociales. Al mismo tiempo, se sitúa en la esperanza que nos asiste acerca del florecimiento de una multiplicidad de acciones colectivas que construyen alternativas a las formas de globalización capitalista. Aunque aparentemente no se reconozcan los vínculos entre las diferentes acciones y expresiones colectivas de resistencia, al adentrarse en su identificación y análisis, se puede constatar que es cada vez más recurrente el encuentro de sus demandas, sus apuestas y de sus formas de actuación, hecho que abre nuevas perspectivas para los movimientos y movilizaciones sociales, especialmente en América Latina, quizá porque la constante es la búsqueda de alternativas y estas comienzan a encontrar puntos de articulación. Siguiendo la argumentación de Houtart, se trata del inicio de las redes de redes que en América Latina (...) *empiezan a construir el nuevo sujeto histórico, plural y diverso, portador de las aspiraciones altamente cualitativas de la humanidad contemporánea*¹⁰.

Puntos de encuentro

- *Intencionalidad transformadora sustentada en el fortalecimiento de la capacidad de acción e incidencia política de los sujetos educativos*

Entre los principales motivos de estas movilizaciones se encuentra la lucha por una transformación pedagógica de la escuela y la construcción de un proyecto de sociedad democrático que garantice una participación amplia y que asuma la educación como un asunto público. En términos generales, las movilizaciones estudiadas tienen un interés y una intención pública y una intencionalidad política manifiesta especialmente en dos iniciativas: a) La defensa de la educación pública y el trabajo por detener el acelerado proceso de privatización al que el Gobierno accedió y tomó como bandera en sus políticas. b) La lucha por el Derecho a la Educación para todos y desde las cuatro dimensiones: asequibilidad (derecho a la disponibilidad de un cupo), accesibilidad (derecho al acceso a la enseñanza), aceptabilidad (derecho a una educación con calidad) y adaptabilidad (derecho a permanecer en el sistema educativo hasta alcanzar los diferentes niveles).

En todos los casos, los movilizados saben de antemano que las intencionalidades y los propósitos son de largo aliento; en el caso de las gremiales, los movilizados saben que algunas manifestaciones, por más intensas que sean, requieren de otras condiciones para lograr su cometido; así, el valor y alcance político se expresa en la ampliación de la toma de conciencia de los maestros sobre los asuntos públicos, en el posicionamiento del magisterio como defensor de la educación pública ante la comunidad educativa. En palabras de uno de sus dirigentes, el mayor alcance político es *colocar en escena el problema de la educación para que se vuelva un punto prioritario en la agenda nacional*¹¹.

- **Se pluraliza el sujeto social de la protesta educativa**

Uno de los principales puntos de encuentro es que existe una confluencia de actores en temas y eventos de interés mutuo, asuntos, experiencias y repertorios amplios que convocan el encuentro de actores de las diferentes movilizaciones; hechos que ameritan su lectura desde la perspectiva de reconocer las potencias que estos eventos suscitan. Se mencionan dos ejemplos para ilustrar estos aspectos: la Semana de Acción Mundial por la Educación y el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública del 2003. Estos acontecimientos se consideran como elementos *bisagra*, porque pueden ser leídos desde la perspectiva de la construcción de nuevas formas de movimiento social. Ambos generaron encuentros de actores y posibilitaron la articulación de acciones abrieron camino a otras acciones en la que confluyen diferentes actores. Estas movilizaciones promovieron una participación amplia de diferentes actores sociales, además de los educadores que son los protagonistas principales; se caracterizan por la participación de una gran diversidad de instituciones, oficiales, privadas, religiosas, y sindicales, no gubernamentales, entre otras, que dan paso a un diálogo entre diferentes intereses y formas de ver la educación y el país. La Expedición Pedagógica Nacional ejemplifica la forma como se logra la participación de un amplio número de instituciones: educativas de educación básica, media y superior, Secretarías de Educación, Alcaldías, comunidades indígenas, organizaciones pedagógicas de maestros, redes, los CEID, entre otros.

- **Convergencia en los objetos de movilización, sin fronteras de lo político**

Cuando se realiza la pregunta por qué y para qué se movilizan los distintos actores educativos, la respuesta, en el caso de las movilizaciones convocadas por FECODE, es que lo hacen en contra de las políticas que se imponen y que se orientan a legitimar la escuela como escenario de reproducción social, contra la cosificación y desprestigio del trabajo del maestro, contra la privatización de la educación pública. En estos casos el contra quiénes, es decir, adversario directo, es evidente el gobierno nacional (el Ejecutivo y Legislativo).

En el caso de las movilizaciones agenciadas por organizaciones pedagógicas de maestros que asumen los principios del movimiento pedagógico, buscan el posicionamiento y la defensa de la educación como un derecho humano legítimo y al alcance de todos, mientras que las movilizaciones inscritas en la tercera modalidad buscan la construcción y el reconocimiento de un horizonte amplio por la educación, que trascienda las fronteras.

Este cruce de miradas permite poner en escena que las movilizaciones pueden diferir en las formas, pero convergen en los objetos de lucha: el rechazo a las macro-políticas que se imponen y a las condiciones, cada vez más precarias de los procesos educativos y pedagógicos.

¿Desde dónde se definieron los principios de la política educativa de los gobiernos Pastrana y Uribe? Esta pregunta situada en el

contexto de las movilizaciones nos permitió validar que las representaciones que orientaron las acciones de gobierno responden más a exigencias externas que a las demandas del país, contradiciendo el sentido público y político en el que todo ejercicio de poder de toda institución o de toda función política, tiene como referencia primera y última al poder de la comunidad política¹².

Rupturas y aperturas

- **Variación de las expresiones de resistencia y en las condiciones de posibilidad para una participación directa, efectiva y auténtica de los actores de la movilización.**

En las acciones colectivas, especialmente de la segunda modalidad, se reconocen maestros y maestras que muestran rasgos específicos de una subjetividad política actuante. Sujetos que están reflexionando sobre el dispositivo de poder que opera desde las líneas de lo instituido-hegemónico y que traza un formato único sobre el quehacer de los maestros. Parafraseando a Ball¹³, estos maestros manifiestan una *conciencia bifurcada* o un *yo fragmentado* que expresa las contradicciones que subyacen a la tensión vigente entre las lógicas de lo instituido y la potencia creadora de lo instituyente.

De cara a potenciar una ampliación de la ciudadanía, en la primera modalidad de movilizaciones, si bien la condición de gremio se convierte en elemento que agrupa, se generan varias fracturas en los modos de participación y en la construcción de un tejido relacional sólido, especialmente entre las bases magisteriales y entre estas con los directivos sindicales. En la segunda modalidad, la expedición pedagógica y los colectivos y redes de educadores, son dos expresiones que presentan un amplio potencial de participación acorde con las tendencias que hoy se están definiendo.

- **Posibilidades para la configuración de un movimiento amplio por la educación**

Más allá de las movilizaciones contestatarias, se están produciendo reconfiguraciones y emergencias de las movilizaciones sociales por la educación. Expresiones que están revelando hibridaciones y convergencias que se advierten como formas de renovación o reconfiguración de las formas tradicionales (político-gremiales) de organizar y desplegar la protesta en el campo educativo.

La conjunción entre las viejas y las nuevas formas de organizar la protesta permite reconocer repertorios con mayor carácter crítico, creativo y propositivo. Aunque en las tres modalidades se mantiene la conformación de comisiones y subcomisiones de trabajo que devienen de formas organizativas centralizadas, los análisis muestran que sus lógicas no obedecen a estructuras rígidas, sino que colindan con organizaciones red, desde las que se derivan nodos de acción que se articulan con lógicas de nuevas expresiones de movilización. Para los actores de las diferentes movilizaciones la novedad no es la resistencia, sino la convergencia en los objetivos de lucha, y que el referencial de las moviliza-

ciones es su carácter glocal en conexión con las perspectivas de los Foros Sociales Mundiales, entendidos en el sentido que plantea Houtart, no como *órganos de decisión ni de acción, sino lugares de encuentro y espacios de intercambio. Ellos desempeñan sin duda, un papel significativo en la creación de una conciencia colectiva y también ayudan a la creación de redes de acción común*¹⁴.

Reconociendo que la existencia de grupos, organizaciones y colectivos en escenarios locales son la base y la fuerza para la construcción, consolidación y sostenibilidad de “redes de resistencia” conectadas g-localmente, es posible afirmar que las condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevos movimientos sociales son cercanas.

- **Tránsitos de repertorios contestatarios a acciones más propositivas y más públicas**

La noción tradicional de repertorios, que deviene de movimientos sociales tradicionales, se desvanece y amplía con las movilizaciones educativas, pedagógicas y glocales por la educación. Surgen y se posicionan las tertulias, foros, conversatorios, seminarios internos, entre otras acciones que anuncian las llamadas *movilizaciones de pensamiento*. Lugares de encuentro entre los que se hacen visibles intereses, deseos, que expresan diversas formas de ejercicio político de los sujetos, repertorios constituidos por expresiones de denuncia, pero también de construcción y reconstrucción de lo público, que se puede entender como *el modo que el sujeto adopta como posición intersubjetiva en un campo con otros; modo que permite la función de actor, cuyos papeles o acciones se representan ante la mirada de todos los otros actores; papeles definidos desde el relato o narrativa fundante de un cierto sistema político*¹⁵.

- **De la protesta a la propuesta: la incidencia en políticas públicas**

Si entendemos la incidencia política como *los esfuerzos de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos, a través de la persuasión y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros internacionales y otras instituciones de poder [y como] una herramienta para la participación real de la ciudadanía en la toma de decisiones del gobierno o en otras instancias de poder*¹⁶, surgen interrogantes como, ¿qué significaciones dan estas movilizaciones a la incidencia política en educación? ¿Cómo construir propuestas comunes y avanzar más allá de la protesta? ¿Cómo identificar y potenciar la voluntad colectiva y pasar a la construcción de proyectos que alcancen mayor incidencia? En el marco de estos cuestionamientos, sobresalen las siguientes ideas fuerza:

- La mayoría de las movilizaciones por la educación buscan espacios para la incidencia en política educativa, tanto a nivel gubernamental como en la sociedad en general. Sus formas de movilización (en la calle y en otros escenarios) reconocen, asumen y buscan interlocución con otros sectores sociales o políticos, en aras de avanzar en la construcción social y colectiva de políticas públicas pertinentes.

- Las diferentes experiencias de movilización reconocen la incidencia en política pública como una estrategia política fundamental para garantizar el avance y alcance de una participación auténtica de la ciudadanía y las organizaciones sociales en la definición de las políticas que afectan el campo educativo. Varias de las acciones se orientan en esta dirección, por ejemplo, el trabajo local de la plataforma de política educativa, las acciones de la Mesa de Bogotá, el trabajo de la Coalición, sus acciones lideradas por organizaciones de la sociedad civil, la comunidad educativa y la ciudadanía, las convierten en vías posibles para ampliar los escenarios de participación y de incidencia.

Desencuentros y puntos en tensión: se reconoce una cultura política debilitada

Las siguientes expresiones dan cuenta de una cultura política frágil, que se traduce, entre otras acciones, en la necesidad de potenciar la constitución de sujetos sociales con mayor capacidad de organización y de acción colectiva para la construcción de alternativas:

- **Predomina la acción individual sobre la colectiva**

El primer punto de tensión es la falta de continuidad en las acciones colectivas, la escasa permanencia de algunos actores y la baja credibilidad en el alcance social y político de las movilizaciones, cualquiera que sea su naturaleza y modalidad. Podría decirse que es deficitaria la construcción de liderazgos colectivos, hecho que expresa unas subjetividades políticas débiles en su voluntad de acción colectiva, en la persistencia para mantener e incrementar las resistencias y en capacidades para construir y sostener proyectos colectivos.

El llamado necesario e inmediato es a superar los celos interinstitucionales para tejer relaciones y entramados más sólidos, que garanticen movilizaciones más sostenibilidades y fluidas, no estáticas ni cerradas, organizaciones red, tejidas y sostenidas local y regionalmente, abiertas a establecer conexiones locales y globales. Alcanzarlo implica por lo menos dos acciones: construir horizontes colectivos sólidos y asumir formas de convocatoria y articulación que garanticen una participación efectiva y auténtica.

- **Persisten los imaginarios de incidencia anclados a lógicas eficientistas**

El alcance de los objetivos que convocan a los actores a movilizarse situado en la relación medio-fin, o costo- beneficio, continúa en la punta de lanza como el móvil vinculante de convocatoria y permanencia en y para las acciones colectivas; a la vez que predeterminan la credibilidad en las mismas en tanto se consideren como opción viable y posible para las transformaciones sociales y educativas esperadas. Dicho de manera coloquial, muchas personas optan por apoyar las acciones si la cosa va bien, pero si el barco naufraga, retiran su apoyo y las consi-

deran como *perdedera de tiempo*. Se pone en escena la primacía de una racionalidad instrumental que ha generado un debilitamiento del principio de esperanza y de las posibilidades utópicas. Lecturas que, desde la teoría de la movilización de recursos, se conectan con el uso de la acción colectiva orientada directamente a la consecución de un fin específico, desconociendo su poder como potencia para el alcance de resultados a mediano y largo plazo. Dicho de otro modo, cuando las adversidades son tan amplias, la criminalización de la protesta es la constante y las formas organizativas no se corresponden con las realidades actuales, no se pueden esperar resultados inmediatos.

- **Ausencia de memoria en las acciones colectivas**

La ausencia de memoria colectiva en las movilizaciones por la educación se sitúa desde dos planos: de un lado, la discontinuidad, desconexión y desarticulación de las acciones colectivas que hace que cada acción se vea desagregada, coyuntural, aislada y desconectada, por tanto vacía de historicidad y de memoria. De otro, no se aprende de las movilizaciones anteriores porque no se acumulan los balances de pérdidas o ganancias, ni se generan procesos reflexivos sobre las mismas que permitan reconocer y asumir las lecciones aprendidas. Este hecho es determinante en todos los casos, tanto para el afianzamiento y cualificación de las acciones colectivas vigentes como para la construcción de referentes emancipatorios.

- **Se mantiene una condición de subalternidad de los sujetos de la base social en las movilizaciones gremiales**

Los maestros de base que participan en las movilizaciones convocadas por Fecode se encuentran en una posición subalterna, generalmente asumen una actitud pasiva tanto en las decisiones del proceso como en los análisis de los resultados de sus movilizaciones. El carácter y la estructura de la organización sindical los lleva a restringir la participación al plano de elegir sus representantes y acoger los llamados o mandatos para sus acciones colectivas. En general, los maestros afiliados asumen la participación sindical como posibilidad de elegir representantes y acoger los llamados a acciones colectivas, en las que intervienen más por la comprensión de sus propósitos y por disciplina, que por la valoración como mecanismos efectivos de incidencia. Sin embargo, aunque críticos, ellos confían en la importancia de sus sindicatos y reconocen cierta credibilidad a sus dirigentes.

Para continuar el debate

La experiencia movilizadora reconocida en esta cartografía permite identificar la convergencia de diferentes actores en los objetivos de lucha, hecho que contribuye a la creación de una conciencia de trabajo colectiva, a la configuración de otras subjetividades y a la creación de lazos y redes de acción común. Presentamos para ello tres desafíos: i) potenciar la voluntad de acción colectiva de los actores educativos orientada a defender la educación pública, a reconocer y activar los escenarios que se definen

en como líneas bisagra y que se convierten en agenciantes para trascender los bordes y fronteras que se tejen entre lo instituido y lo instituyente; ii) pasar de los modos de organización centralizados a la participación descentrada. En las nuevas experiencias de acción colectiva se fortalecen las alianzas, plataformas, coaliciones, redes, entre otras modalidades que tienden a contrarrestar el carácter jerárquico aún vigente en algunas organizaciones; iii) reconocer y dar lugar a los nuevos repertorios de movilización que han emergido especialmente desde las movilizaciones juveniles y estudiantiles en diferentes escenarios para ampliar y renovar los modos tradicionales de la protesta político gremial.

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura No. 97, 2012, diciembre, Pág. 59-69. Este texto surge a partir de la investigación adelantada por la autora. Para mayor ampliación cfr.: Martínez, María Cristina. Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007. (2011) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Magisterio.
- 2 Modelo que acentúa una relación virtuosa entre crecimiento económico e inversión en recurso humano, se introduce en la jerga educativa para orientar la formación centrada en competencias laborales que contribuyan a cualificar la mano de obra y potenciar el *capital humano*.
- 3 Gentili, P., Suarez, D., Sturbrin, F. y Gindin, J. (2005). 'Reformas educativas y luchas docentes en América Latina'. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educarse acto político*, pp. 107-126. Buenos Aires: del Estante. p. 109.
- 4 Cerroni, U. (2004). *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*. México: Siglo XXI editores.
- 5 Harnecker, M. (2006) *Reconstruyendo la historia*. Caracas: El Viejo Topo.
- 6 Lazzarato, M. 2006. *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- 7 Rio, M. (2008, Julio-Diciembre). 'Usos y abusos de la prensa como fuente de datos sobre acciones colectivas'. *Revista Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº. 16, p.1
- 8 Adell, R. Manifiestómetro: recuento de multitudes y significados de la movilización. *Empiria, revista de metodología de las Ciencias Sociales*, nº. 9. España: UNED, pp.171-208.p.174.
- 9 Santos B. (2005) *El milenio Huérfano, ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- 10 Houtart, F. (2010). '¿De la resistencia a la ofensiva en América Latina: cuáles son los desafíos para el análisis social?'. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, nº 26. Argentina:CLACSO. p.10.
- 11 Chávez, Witney. (2006). *Presidente de FECODE y Secretario General durante el periodo 2000-2001. Entrevista realizada en Bogotá, julio 14 de 2006*.
- 12 Jobert, B. (2004) *Estado sociedad, políticas públicas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- 13 Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. (U. d-F. Educación., Ed.) *Educación y Pedagogía: Foucault, la educación y la pedagogía*, XV (37).
- 14 Houtart Óp. Cit. p. 9
- 15 Dussel, E. (2006). *20 tesis de política. México*. Siglo XXI Editores, Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. p. 20.
- 16 Torres, R. M. (2007). 'Incidir en la educación'. *Revista Educación y Ciudad*, nº. 12. Bogotá: IDEP. p. 29.

El círculo del tiempo y los maestros

Patricia Calonje¹



Fotografía - Prensa FECODE

El maestro, al igual que el Baktiarita, es prisionero no solamente del espacio sino también del tiempo. El maestro no existe para ser algo diferente, para transformarse. No hay tiempo para innovar porque hay que cumplir un programa. El maestro está lleno de conocimientos y su tarea es transmitirlos. Como hay un tiempo para la formación del alumno, hay igualmente un momento en que uno es apto para aprender. La escolaridad se inicia a tal edad, cada programa dentro de la formación se realiza en un tiempo determinado; los años escolares son de tantos meses, la primera dura cinco años y las materias se organizan de acuerdo con una progresión en el tiempo.

Los Baktiaritas y el maestro contemporáneo²

Leyendo el relato de Jacob Bronowsky sobre los Baktiaritas en su obra, *El Ascenso del Hombre*³, he pensado en los maestros. La historia de este pueblo, que hoy en día es uno de los pocos grupos que todavía sobreviven como nómadas, es la historia de luchas, resistencias, pero también de aislamiento, soledad, un constante peregrinaje y un gran apego a la tradición. Es posible establecer una analogía entre este pueblo y los maestros. ¿Cuáles son las similitudes existentes entre la forma de vida de los Baktiaritas y el ejercicio del oficio de maestro tal como emerge y se expresa en las últimas tres décadas?⁴

Los Baktiaritas viven en Irán, en el país de las mil y una noches, los maestros en Colombia. Los primeros configuran una etnia, un grupo-social minoritario mientras que los segundos han sido definidos socialmente a partir de su oficio, la enseñanza y constituyen una fuerza social importante.

Establecer esta analogía permitirá delimitar con precisión la figura del maestro actual, comparándola con la del Baktiarita y a la vez esbozar los lineamientos generales para un programa de formación de maestros que posibilite profundas transformaciones en la enseñanza y la reflexión sobre su papel como fuerza intelectual y cultural.

Los Baktiaritas viven en Irán⁵ en un territorio ubicado en los Montes Zagros, cadena montañosa cercana al Golfo Pérsico y situado al oeste de la ciudad de Ispahan. Su nomadismo es estacionario y se remonta a diez mil años atrás. Este pueblo, venido al parecer de Siria, lleva años, yendo y viniendo de un sitio a otro, conduciendo sus hatos a pastar. Cada año, al agotarse los pastos de las colinas bajas, los Baktiaritas ascienden por las laderas hasta praderas más altas con sus rebaños de ovejas, cabras y reses. Su translación está íntimamente ligada a las estaciones: los rebaños necesitan de los pastizales para poder subsistir y los Baktiaritas dependen de estos hatos para sobrevivir.

La morada de este pueblo ha sido por años la cadena montañosa Zagros. Su vida ha sido y continúa siendo un deambular permanente a través de un espacio único y definido. Su territorio no es tan vasto ni tan inmenso como pudiera parecer y sus posibilidades de deambular libremente estuvieron durante mucho tiempo limitadas a causa de las restricciones impuestas por la dinastía de los Pavlavi. Pese a estas restricciones, los Baktiaritas se desplazan periódicamente, dos veces al año, en busca de pastizales para sus hatos, porque es la única forma de asegurar su supervivencia. Recorren grandes distancias: de 250 a 300 kilómetros en cada viaje. Son prisioneros de sus halos porque sus desplazamientos siguen siempre un ritmo estacional fijado por la desaparición de pastizales en unos agares y su irrupción en otros. Camelan las estaciones y con ellas se originan estos largos recorridos: los Baktiaritas emigran llevando consigo sus pertenencias. De no hacerlo no sobrevivirían porque dependen de sus hatos, se alimentan de su carne y de su leche, se visten con sus pieles y su lana. Este vagar incesante, a través de seis cordilleras, ascendiendo a veces hasta los cuatro mil metros de altura, por parajes y cimas escarpados, es el reto que deben enfrentar cada año si quieren sobrevivir.

El Baktiarita, el maestro y el espacio

El hábitat del Baktiarita lo constituye este espacio. Su morada son los valles, las altas praderas, donde los esperan pasos escarpados por donde deben conducir sus hatos, crecidos ríos como el Bazuft, que habrán de cruzar si quieren llegar a su destino.

Bronowsky nos cuenta que toda la vida del Baktiarita, tanto la de los nombres como la de las mujeres, está centrada en los rebaños. Este pueblo se mueve en el espacio, pero su movimiento no es ilimitado. Siempre se produce un retorno al mismo punto: así estén en una parte o en otra siempre están en el mismo sitio pues su traslado no implica un rompimiento del ciclo o cambios que transformen su existencia. Sus desplazamientos son fundamentalmente repetitivos. Atraviesan las seis cordilleras de ida y de venida cada año, dos veces al año. No se sabe en qué medida cambiaron sus condiciones de vida desde la irrupción al poder en Irán del Ayatollah Komeiny, pero durante la monarquía de los Pavlavi sus migraciones debían regirse siguiendo itinerarios

fijados por las autoridades. Pero con rutas preestablecidas o sin ellas, la situación es prácticamente la misma pues los Baktiaritas escogen un camino y año tras año recorren el mismo sendero.

Así como el Baktiarita tiene un espacio definido, un espacio límite, una rutina constante, la de la repetición, así también el maestro contemporáneo está constreñido a un espacio⁶. La práctica pedagógica se realiza dentro de unas condiciones locativas precisas, existiendo una clasificación del espacio establecida en términos bastante rígidos. Hay una limitación de los espacios en tanto los desplazamientos son controlados. Aun dentro de un mismo espacio físico que puede ser el salón de clase o el patio de recreo hay *sitios prohibidos*. Se definen las posiciones de los sujetos dentro de los lugares, enseñándoles a ocupar el espacio de una manera acorde con el concepto de orden que se pretende legitimar. Las relaciones jerárquicas entre alumnos y maestros se refuerzan porque la regulación del espacio enfatiza estas relaciones al *guardarse las debidas distancias entre unos y otros* o al posibilitar que sea el maestro quien controle⁷.

El maestro, al igual que el Baktiarita, ocupa el espacio siguiendo el mismo itinerario. El reglamento escolar, las Guías, la preparación recibida en las escuelas normales, le indican cómo hacerlo. Año tras año, el maestro trabaja en la escuela, sale a vacaciones y su retorno no implica una transformación de su trabajo. Su movimiento no es productivo, es igualmente repetitivo. El maestro envejece repitiendo, transmitiendo los mismos conocimientos aprendidos en la escuela normal, trabajando con el cuaderno viejo y arrugado de la tía, de la abuela o de la mamá que fueron maestras. En el ejercicio de su oficio, tal como se realiza actualmente, el maestro está *metido* dentro de una vida cíclica, es prisionero del método que no le permite pensar, de los textos, que le indican minuciosamente cómo hacer su trabajo. Hace énfasis en el uso del tablero, de la cartelera, del dictado, de la copia, del cuaderno de notas pero no propicia la discusión de lo que enseña, se limita a informar pero no genera discusiones que permitan a los alumnos plantearse interrogantes. El maestro aprendió a transmitir conocimientos pero no a argumentar, a plantear o a sugerir problemas, a establecer relaciones entre diferentes temáticas. Aprendió a reproducir un programa, pero no a comprender cómo se construye en una disciplina particular un concepto. Por esta razón sólo puede transmitir resultados; de ahí su imposibilidad para explicar los procesos de producción del conocimiento.

La preparación del maestro en las escuelas normales favorece la aplicación de lo aprendido, pues se trata de seguir unas guías. No hay la posibilidad de plantear alternativas distintas porque la misma forma como se relaciona al maestro con el saber se lo impide. Inclusive se hace énfasis en el estudio de la didáctica y de las técnicas educativas porque se espera que el maestro dirija de *manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el manejo de técnicas y métodos*⁸.

El apego a la tradición

Tanto los Baktiaritas como los maestros están apegados a la tradición. Cada uno, de forma distinta, está condenado a la repetición.

Bronowsky cuenta que los Baktiaritas se consideran, junto con otros nómadas, como una familia, los hijos de un solo padre fundador. Su nombre lo adoptaron de un pastor legendario de la era mongólica llamado Baktiar. Sin embargo, añade *todo en la vida nómada es inmemorial*⁹, o tan antiguo que no hay memoria de cuándo empezó... Este pueblo se aferra a la tradición en la medida en que cada hijo desea ser como su padre, repetir sus realizaciones. No hay interrogantes en relación con el pasado, con su historia, con lo que fueron. Sólo interesa el presente y la circunstancia. *Es una vida sin cambios. Cada noche es el final de un día como el de ayer y cada mañana será el inicio de una jornada como la del día anterior. Al amanecer, hay una pregunta en la mente de cada uno de ellos: ¿Podrá el ganado atravesar el próximo paso escarpado?*¹⁰.

Los Baktiaritas no han aceptado cambios fundamentales en sus formas de vida. Si han podido preservar sus tradiciones, sus costumbres se debe en cierta manera a que han viajado siempre solos. Las comunicaciones con otros pueblos o tribus se han dado en la medida en que han necesitado realizar trueques. El andar es más importante que el relacionarse porque de su translación depende su supervivencia. Como poseen una tecnología simple, necesitan de otros pueblos en la medida en que requieren los productos por ellos fabricados. Los Baktiaritas viven el momento y este ir y venir, aferrados a las circunstancias, con un apego exagerado a las costumbres antiguas, sin admitir innovaciones, los ha hecho mentalmente cíclicos.

En este vagar incesante no hay posibilidad de experimentar nada nuevo. El hijo quiere ser como su padre, vivir y trabajar como él: cada joven, al igual que su padre, laborará durante cierto tiempo para reunir un ható importante y efectuar las mismas migraciones arriesgando con ello la pérdida de algunos animales. Las probabilidades de éxito o de fracaso están contempladas pero sea como sea *al final de la jornada, no habrá más que una resignación inmensa y tradicional*¹¹. Las probabilidades de la vida nómada son siempre las mismas, año tras año se repiten.

Así como Baktiarita, el maestro ha estado sumido en la pasividad, sin contacto con otros intelectuales, sin el reconocimiento de su condición como tal y sin la posibilidad de relacionarse con los desarrollos más importantes del pensamiento contemporáneo, ya sea en el ámbito de la ciencia, de la cultura, de los valores éticos y morales, de la filosofía y de la historia. Su formación no lo ha puesto en contacto con los problemas propios de su cultura y de su entorno impidiendo el rescate de los valores culturales autóctonos y la búsqueda de sus raíces¹².

El maestro de las tres últimas décadas en Colombia, para no referirnos sino a este período histórico en particular, es un profesional marginado, cuya relación con la ciencia, la técnica, y las diferentes disciplinas se ha dado por vías esquemáticas. Con-

tido en un repetidor y no en un pensador, es _un experto en técnicas docentes gracias a la instrumentalización que se ha hecho de la pedagogía. El individuo, formado en las escuelas normales, es un maestro sin posibilidades de cuestionar su práctica cotidiana, que opta por conformarse a la rutina, adoptando una posición facilista y aceptando lo establecido, lo que día a día le impone la institución. La formación recibida no ha generado ni la comprensión ni el estudio de su quehacer, de su vida, de su origen y de las distintas prácticas que realiza, ni tampoco ha permitido la recuperación de su experiencia y del sentido de sus realizaciones.

Sobre el maestro pesa una tradición de conformidad. Otros han hablado y decidido por él. La historia del maestro en Colombia, es en términos generales, la historia de imposiciones desde el Estado, de diversos sometimientos sociales y culturales¹³. Desde su formación en las escuelas normales, no están dadas las condiciones para la resolución de interrogantes que el maestro pueda tener frente a su pasado. Las preguntas quedan sin respuestas... Su preparación no ha generado el conocimiento y la comprensión de la historia de su oficio, de lo que es, y de lo que ha sido su formación como sujeto de una práctica. Al maestro de la tecnología educativa no le ha sido dada la posibilidad de conocer y estudiar los orígenes de su oficio, la constitución de las instituciones formadoras de maestros, o la significación social de la escuela en distintos períodos históricos.

Las escuelas normales y las facultades de educación han propiciado una formación que por sus características somete al maestro, porque no le permite la apropiación del saber científico ni posibilita su adecuación a unas condiciones históricas concretas. El énfasis de lo técnico en la formación del maestro, pues se propone hacer de él un *administrador, un ejecutor*, ha permitido considerar a la Pedagogía como un saber puramente operativo, como una técnica, a la cual no se le reconoce su especificidad histórica y social. Tampoco se han dado condiciones para esclarecer la historia del saber pedagógico ni para desentrañar las especificidades de la práctica pedagógica, es decir cuál ha sido el estatuto de la pedagogía, cómo ha sido su ejercicio, cuáles son las características sociales de ella, cuáles los modelos pedagógicos utilizados por el maestro en la enseñanza y cuáles los modelos de maestro que se han ido configurando en los diferentes períodos históricos.

Diversidad de instituciones han contribuido a definir lo que es un maestro. Determinado en su oficio por lo que otros le han definido, el maestro también contribuye a definirse en cuanto tiende a repetir y no a innovar. El problema de la formación recibida en las normales no radica exclusivamente en que al maestro lo hayan relacionado con ciertos saberes y no con otros, sino, además, en la forma en que *han enseñado a enseñarlos*. Se ha privilegiado la instrumentalización de los saberes, recalándose la neutralidad del discurso pedagógico. La preparación recibida no le permite plantearse preguntas frente a las formas, procedimientos y métodos privilegiados en la enseñanza de diferentes saberes¹⁴.



Fotografía - ALBERTO MOTTA

¿Cómo puede el maestro apropiarse de ciertos conocimientos, si se lo ha excluido sistemáticamente de ellos? ¿Cómo incorporar los resultados de la investigación a la educación, a la enseñanza, si no se ha investigado o si no se tiene la preparación tanto teórica como metodológica para hacerlo?

La tecnología educativa ha condenado al maestro a ser *un técnico, un aplicador un organizador del currículo* y esto supone una reducción de sus posibilidades, la imposibilidad de que sea pensado como un intelectual, como un individuo capaz de relacionarse con la ciencia, con el arte, con la literatura, con todo tipo de disciplinas, capaz de producir y de llevar a cabo transformaciones importantes en su práctica. Las innovaciones no pueden tener cabida allí donde hay pasividad, resignación, o donde no ha sido cuestionada la existencia, el trabajo cotidianamente realizado¹⁵.

Las normas han regulado y prescrito el oficio del maestro. La presencia de la normatividad en la vida y trabajo del maestro, sobre todo a partir de la introducción de la tecnología educativa, ha producido ciertas actitudes que llevan la marca de la sumisión. Se ha legalizado e institucionalizado una cierta forma de ejercer el oficio, rechazándose todo aquello que se aparta de la tradición.

El maestro al igual que el Baktiarita ha estado solo. Esta forma de soledad no ha aceptado las innovaciones, no ha sido como plantea Octavio Paz, *la búsqueda del otro*. Tampoco es ese sentimiento que *posee un doble significado: por una parte tener conciencia de sí, por la otra es un deseo de salir de sí*¹⁶. Este aislamiento no ha permitido crear una necesidad de saber, de pensar, que llevara al maestro a destruir sus opiniones, a construir una mentalidad científica, a relacionarse con diferentes saberes y a generar sus propias respuestas y alternativas.

Bronowsky plantea que el Baktiarita posee y utiliza una tecnología simple. No podría ser de otra manera en razón de las largas jornadas que realiza y de los problemas que tendría que enfrentar si tuviera muchos objetos que transportar. *La simplicidad no es romántica, es cuestión de supervivencia. Todo debe ser lo suficientemente ligero como para poder ser trasladado, armado cada noche y vuelto a empacar de nuevo cada mañana*¹⁷.

El maestro es poseedor de unos métodos y técnicas bastante elementales, que son en su origen y en su constitución complejas pero con relación a las cuales se ha operado una reducción en el proceso de apropiación. La diferencia con el Baktiarita es que éste ha construido su tecnología en su soledad, en su aislamiento, a lo largo del tiempo. No necesitó de otros para hacerlo. La tecnología del maestro le es dada desde afuera. Otros piensan por él, otros diseñan y programan su trabajo, realizan lo que a él, de manera prioritaria, debiera competirle. El maestro ha pasado a ser un mediador, un aplicador. Sus técnicas y métodos son instrumentos que se agotan en el mismo proceso de aplicación. No se producen modificaciones que pudieran transformarlos, ni el trabajo está precedido de una búsqueda de alternativas de solución a los múltiples problemas que afectan su quehacer.

El maestro de la tecnología educativa realiza su trabajo en una situación de conformismo porque sus opciones de cambio están restringidas y coartadas. No puede generar transformaciones paulatinas en la enseñanza, investigar su práctica o comprender su historia quien no ha tenido las posibilidades y condiciones adecuadas en su preparación y en su trabajo. ¿Cómo puede el maestro apropiarse de ciertos conocimientos, si se lo ha excluido sistemáticamente de ellos? ¿Cómo incorporar los resultados de la investigación a la educación, a la enseñanza, si no se ha investigado o si no se tiene la preparación tanto teórica como metodológica para hacerlo? En esta época en que la educación es concebida como un proceso de trabajo, cuyos resultados son considerados *unos productos*, se busca a toda costa la racionalidad de la misma, la eficiencia y rendimiento del maestro. Sólo que conseguir esto tiene un costo muy alto: la atomización del proceso de enseñanza por medio de la aplicación del diseño instruccional y la formación de un maestro en la perspectiva de convertirse en un buen administrador, un experto en técnicas docentes, pero nunca en la posibilidad de llegar a ser ese intelectual que soñaba Foucault: *un*

*destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las inercias y las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incansablemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni qué pensará mañana, pues tiene toda su atención centrada en el presente...*¹⁸.

El Baktiarita, el maestro y el tiempo

Los maestros viven el tiempo como los Baktiaritas el espacio. Son igualmente cíclicos. Parece que no sintieran la necesidad de cambiar, transformar su práctica. Sin embargo, hay entre estos últimos, algunos que han renunciado a su condición de nómadas, escogiendo otra forma de vida. Entre los maestros, hay quienes también se han planteado esta opción, generando prácticas que en sus formas de expresión son diferentes a las formas de enseñanza tradicionales¹⁹. Infortunadamente, este grupo es todavía hoy una minoría.

El apego a la tradición en el caso del maestro significa la aceptación de una rutina, de un tiempo normalizado. El maestro, es también a su manera, un nómada. Su nomadismo está en el Cronos. Trabaja veinticinco, treinta, treinta y cinco años y se jubila sin haber roto el círculo, la cadena de la repetición. El ciclo del maestro es temporal ya que depende de una cronología, de secuencias, de ritmos, de horarios, de un calendario. Para el maestro, el espacio no es tan importante como el tiempo. Lo que cuenta es la circularidad en la que se encuentra inscrito. Su tiempo cronológico es secuencialmente lineal. Cada año escolar es igual al anterior y al siguiente. En este período hará lo mismo que en el precedente y así sucesivamente. Si al maestro lo trasladan, hará lo mismo aquí que allá. Su tiempo es el tiempo de las instituciones, de las guerras, de los movimientos sociales, de los hombres.

El modo de ejercer su oficio tiene como referente el tiempo y es lineal. Todo el trabajo del maestro en la escuela está regulado: las materias que conforman el programa escolar o currículo, la forma como se ha dispuesto su desarrollo, los pasos a seguir, las cadencias, los ritmos. El tiempo regula las relaciones entre maestros y alumnos, define de muchas formas la relación del maestro con el conocimiento, del alumno con los saberes y genera restricciones en la enseñanza, en el aprendizaje, en las formas de relación establecidas entre unos y otros.

Desde que el discurso de la eficiencia y el rendimiento fue introducido en la práctica pedagógica se habla de un tiempo útil. Hay un tiempo para aprender y otro para jugar pero ambos son irconciliables. El aprendizaje lo define el tiempo. *Se debe aprender a leer y a escribir en seis meses, o en primero de primaria. El programa ha de desarrollarse en tantas horas.... El tema tal se trabajará en tanto tiempo.* El contenido de una materia se dosifica y se realiza en un tiempo definido. Las actividades también están reguladas: la campana, el timbre, le recuerdan al maestro el cambio de clases, la suspensión de una actividad y el paso a otra.

El maestro, al igual que el Baktiarita, es prisionero no solamente del espacio sino también del tiempo. El maestro no existe para ser algo diferente, para transformarse. No hay tiempo para innovar porque hay que cumplir un programa. El maestro *está lleno de conocimientos* y su tarea es transmitirlos. Como hay un tiempo para la formación del alumno, hay igualmente un momento en que *uno es apto para aprender*. La escolaridad se inicia a tal edad, cada programa dentro de la formación se realiza en un tiempo determinado; los años escolares son de tantos meses, la primera dura cinco años y las materias se organizan de acuerdo con una progresión en el tiempo.

Para el Baktiarita es también importante el tiempo, aunque menos que el espacio que, podría afirmarse, es determinante en su vida. Su tiempo está ligado a la circunstancia. Hoy hay que atravesar el paso de Zadeku, mañana habrá que buscar nuevos pastizales porque durante la travesía los hatos consumen estos en un solo día²⁰, la semana entrante habrá que cruzar el río Bazuft, etc... Bronowsky relata que *la vida de los Baktiaritas está muy circunscrita para poseer el tiempo o la habilidad de especializarse*²¹. No hay posibilidad de innovar porque falta tiempo...

Un nuevo tiempo para el maestro

En la historia del maestro contemporáneo no todo ha sido pasividad, conformismo. Con formas de expresión propias, con organizaciones sindicales, los maestros han luchado y se han debatido por la transformación de sus condiciones materiales de vida y de trabajo.

Igualmente entre los Baktiaritas también se han producido luchas y resistencias, sólo que han estado encaminadas a la preservación de su condición de nómadas. Durante veinticinco años, entre 1920 y 1945, la dinastía de los Pavlavi, encarnada en la figura del Reza-Sha buscó la sedentarización del pueblo Baktiarita, al considerarlo un factor de inestabilidad política y su modus vivendi como un elemento de desorden. El poder de Teherán, persiguió estas poblaciones e inició una política de aniquilamiento consistente en secuestros, contaminación de ríos, fuentes y abrevaderos y la masacre de los hatos. Los Baktiaritas supieron resistir hasta el momento en que el Reza-Sha abdicó, después de la segunda guerra mundial, en favor de su hijo, el Sha de Irán. A partir de esta época, la campaña de sedentarización continuó realizándose en forma lenta aceptándose ciertos aspectos del modus- vivendi del Baktiarita²².

Los Baktiaritas, al igual que los maestros, han sabido resistir. Las condiciones son diferentes pero en ambos casos se expresa un deseo de lucha para reivindicar un derecho.

Los maestros, a partir del surgimiento y del impulso dado al movimiento pedagógico han continuado la lucha, esta vez por reivindicaciones culturales, a partir de las cuales se propone ganar el derecho de que sea el maestro quien construya una alternativa pedagógica y educativa diferente a la oficial.

Los Baktiaritas, en su resistencia contra el Reza-Sha mostraron su combatividad, su deseo de preservar sus tradiciones, particularmente la oral porque se sabe que tienen una abundante producción de cuentos populares, himnos, poesías y cantos de amor.

Un sector del magisterio ha comenzado a movilizarse, a plantearse preguntas. No se sabe si los Baktiaritas han cambiado... sobre todo debido a las transformaciones que ha experimentado Irán a raíz del derrocamiento de la monarquía de los Pavlavi y de la toma del poder por parte del Ayatollah Komeiny. No se sabe si el Baktiarita continuará siendo siempre el mismo. Bronowsky plantea que el avance experimentado en su forma de vida en diez mil años se limita a un solo aspecto: *Los nómadas Baktiaritas de entonces tenían que viajar a pie y llevar a cuestas sus pertenencias. Sus descendientes ya cuentan con animales de carga —caballos, asnos, mulas— que son los únicos que han domesticado desde aquellos tiempos. No hay nada nuevo en sus vidas además de esto...*²³.

Los maestros en cambio tienen posibilidades de transformar su oficio. La forma de existencia del magisterio ha estado históricamente, y por lo menos en apariencia, ligada a un fin cultural: educar, formar un individuo, civilizar. La transformación del oficio del maestro es posible si se liga a un movimiento en el que participe, junto con otros intelectuales, de manera activa y reflexiva en la discusión de los problemas educativos y pedagógicos, con posibilidades de incidir en los procesos de cambio cultural, en trabajos que, desde las escuelas, generen el estudio de nuestras tradiciones pedagógicas y contribuyan al reconocimiento social y cultural de su trabajo, todo esto enmarcado en la perspectiva de construir una propuesta pedagógica alternativa que asegure su autonomía y establezca condiciones para su formación permanente.

Una formación diferente ha de considerar una perspectiva de relación con el conocimiento completamente nueva, para que el maestro pueda adquirir una valoración de su trabajo basada en el estudio de lo que es, del papel que puede jugar, y de la importancia social y cultural de su oficio. Plantear una formación en esta línea no es establecer una continuidad, es dar un salto, cambiar de terreno, escogiendo como opción una vía de investigación permanente que genere preguntas diversas. La transformación del oficio del maestro será posible si se garantiza una formación centrada alrededor del estudio de las condiciones sociales, políticas, económicas del país, de la región, de la comarca, de lo que ha sido y es la enseñanza en Colombia, de cómo ha sido modificada y replanteada a raíz de la introducción de reformas o decretos institucionales, de cómo ha sido y es pensado el niño.

Esta formación ha de contribuir a crear un nuevo maestro, autónomo, con el control sobre su trabajo, capaz de implementar iniciativas tendientes a favorecer tanto su desarrollo intelectual y cultural como el de sus alumnos, como una clara comprensión de sus responsabilidades como intelectual y trabajador de la cultura. *Afrontar esta tarea significa que este nuevo tipo de intelectual, el maestro, no debe cerrarse en la investigación abstracta, en la solución*

*de problemas en sí, separado de sus términos reales que son aquellos en los que el pueblo siente y vive el problema. Debe afrontar el problema en sus términos efectivos y reales... para llegar a una formulación orgánica superior, en la que el "sentir" del pueblo se transforme en "entender" y por lo tanto en "comprender", al mismo tiempo que el intelectual no sólo sabe sino que también siente y se apasiona por el objeto del saber. Entonces, se convierte en su propulsor, mejor en su dirigente*²⁴. Tal como lo propone Gramsci, la verdadera función del maestro, asumido como un intelectual, es la dirección y la organización, constituirse en un guía, pues la tarea educadora plantea la adquisición, en los individuos, "de una concepción superior de vida". Esta tarea es posible asumirla si al educador se lo relaciona con otros intelectuales, si llega a comprender y a valorizar las experiencias sociales de sus alumnos, sus manifestaciones culturales, sus saberes, a aceptar la pluralidad en las formas y modos de vida, si está en contacto permanente con los debates y discusiones que en torno a los principales problemas sociales, educativos y culturales se han dado en el país, convirtiéndose en un conocedor de la problemática social y educativa. Un maestro así formado tendrá posibilidades de investigar una temática determinada, de contextualizarla y entenderla como un proceso dinámico, complejo, en el cual se expresan multiplicidad de relaciones.

Un programa de formación para docentes ha de propender por la comprensión y el estudio de los problemas educativos y pedagógicos, promoviendo su investigación. Igualmente ha de relacionar al maestro con las diferentes teorías contemporáneas, que aborden el estudio del proceso escolar, considerándolo como un proceso social e histórico, expresión de múltiples relaciones. Este trabajador de la cultura que es el maestro, será conocedor de las múltiples relaciones existentes entre la escuela, la enseñanza, el Estado, la familia, el aprendizaje. Tendrá una relación diferente con los saberes y abordará su estudio desde una perspectiva histórica, de forma que sean revelados sus procesos de formación como disciplinas.

Una formación, así planteada, habrá de posibilitar el desarrollo de *un pensamiento nómada*. Aunque parezca contradictorio, en la vida de los Baktiaritas ha habido conformismo y lucha, resignación y combatividad. Bronowsky habla de su conformismo: *Los Baktiaritas son resignados porque su aventura no los conduce a ninguna parte. Los pastizales de verano son, en sí mismos, un lugar de paso, nada más: a diferencia de los hijos de Israel, para ellos no existe la tierra prometida*²⁵. Sin embargo, cada cierto tiempo, cuando las estaciones se lo indican, los Baktiaritas emprenden una aventura, que necesariamente conlleva riesgos, plantea peligros y los enfrenta en cierta forma a lo desconocido, arriesgando con esto sus vidas y las de los hatos de los cuales depende su sobrevivencia.

Al pensar en los Baktiaritas he recordado las palabras de André Gide *este instinto nómada... siempre en busca de aventura*. No, no toda la historia de este pueblo ha tenido como referente el conformismo.



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Los maestros, a partir del surgimiento y del impulso dado al movimiento pedagógico han continuado la lucha, esta vez por reivindicaciones culturales, a partir de las cuales se propone ganar el derecho de que sea el maestro quien construya una alternativa pedagógica y educativa diferente a la oficial.

El maestro, al igual que los Baktiaritas, ha de emprender una aventura en la cual habrá de vencer muchos escollos, en la cual ha de recorrer un largo camino si desea transformar su quehacer y crear nuevas formas de trabajo en lo pedagógico. Como los Baktiaritas deberá atravesar ríos tormentosos, escalar cimas elevadas, y resistir y combatir todo tipo de imposiciones y sometimientos.

Notas

- 1 Socióloga. Profesora de la Universidad del Valle.
- 2 Revista Educación y Cultura No. 7, diciembre 1985, Págs. 12-19.
- 3 Cf. Bronowsky, Jacob, El ascenso del hombre. Fondo Educativo Interamericano, 1979, Bogotá, Caracas, páginas 60-64.
- 4 El maestro al que se hace referencia es el maestro actual, definido desde la tecnología educativa, cuya introducción y difusión se realiza en Colombia a partir de los años sesentas.
- 5 Todas las referencias sobre la historia de este pueblo han sido extractadas de la obra de Bronowsky ya mencionada y de la Enciclopedia Universalis. Presses de Maury, París, 1980. Tomo 19, página 174 y tomo 9, página 96.
- 6 Cf. Calonje, Patricia, Correa, Miralba, Ortiz, Cecilia. "Análisis del discurso de un grupo de maestros de primaria en relación con sus prácticas disciplinarias". Facultad de Educación. Universidad del Valle. Informe final en preparación. Cali, Valle.
- 7 Cf. Esta caracterización se hace tomando como base un documento oficial: El reglamento para las escuelas primarias oficiales del Departamento del Valle del Cauca. 1978.
- 8 M.E.N. Programa para planteles de la modalidad de bachillerato pedagógico. Bogotá. 1973. Material policopiado, Escuela Departamental de Varones. Cali. Página 21.
- 9 Bronowsky, op. cit., página 60.
- 10 Ibid., página 62.
- 11 Bronowsky, op. cit., página 64.
- 12 Cf. Plan de estudios de licenciatura en educación primaria. Facultad de educación. Universidad del Valle. Abril de 1985. Documento producido por Calonje, Patricia, Atencio, Jaime, Arce, Jorge, Correa, Miralba, Ortiz, Cecilia y Vanegas, Noramérica.
- 13 Pueden consultarse los estudios producidos dentro del marco de la investigación de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Proyecto interuniversitario.
- 14 Plan de licenciatura en educación primaria. Op.cit., página 10.
- 15 Hay varios estudios en relación con las transformaciones operadas en la enseñanza a partir de la transferencia de tecnología educativa en Colombia. Los estudios realizados por Carlo Federici y su equipo sobre el programa de renovación curricular son un aporte en este sentido.
- 16 Paz, Octavio, El laberinto de la soledad. Fondo de cultura económica. 1979. México, página 175.
- 17 Bronowsky, Jacob, op cit., Patina 62.
- 18 Foucault, Michael, Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Libro de bolsillo. Alianza editorial. Madrid. 1981. Página 163.
- 19 Cf. Calonje, Patricia, Quiceno, Humberto. El maestro marginal. Una historia por escribirse, en Educación y Cultura No. 2, CEID. FECODE. Página 64.
- 20 Calonje, Patricia, Correa, Miralba, op., cit., página 35.
- 21 Bronowsky, op cit., página 62.
- 22 Ibidem, pagina 62.
- 23 Enciclopedia Universalis. Presses de Maury. París. Francia. 1980. Tomo 19, página 174, y tomo 9, página 96.
- 24 Bronowsky, op cit., página 62.
- 25 Lombardi, Franco. Gramsci. Ideas pedagógicas. Editores pilas. Página 40.

EDUCACIÓN Y CULTURA



Movimiento Pedagógico

.....Se ha pregonado también ideológicamente que la pedagogía crítica ya pasó, que el esfuerzo de concientización es una antigualla suburbana, sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, sólo queda el entrenamiento técnico al que se reduce la educación. En nombre de la naturaleza humana, de la que tanto he hablado, me rebelo contra este 'pragmatismo' despreciativo y afirmo una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo. A mi entender, ésta es la práctica educativa que exigen los avances tecnológicos que caracterizan nuestro tiempo. Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política neoliberal terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados..

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata, 136.

Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros¹

Alberto Martínez Boom² y Felipe Rojas Moncriff³



Si la pedagogía le confiere identidad intelectual al maestro, la didáctica lo coloca en relación con cada saber, dándole herramientas para el trabajo cotidiano. Sin embargo el Movimiento Pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro como también la del niño, la del joven y la de la escuela.

27

Administrar eficientemente los recursos. Racionalizar los procesos administrativos. Optimizar el rendimiento de las inversiones. Contratar la transferencia de las tecnologías. Supervisar la implementación de los planes de fomento. Estas son las acciones que esperaríamos del consejo directivo de una sociedad anónima, de un grupo de asesores económicos, de una reunión de peritos del Ministerio de Desarrollo Económico,... pero no es así. Son los planes del Estado colombiano para la Educación Pública.

Hablamos hoy de la educación casi sin conmovernos, como si reconociéramos allí un lugar donde todo el horror social es posible. Como colectividad nos hemos acostumbrado a ver construirse ante nuestros ojos un andamiaje institucional de características casi monstruosas, donde se superponen *programas* y *proyectos* con el único fin de administrar lo que queda de esa costumbre llamada enseñanza.

La educación como servicio público

En los últimos 20 años se ha generado un proceso en el cual la educación ha pasado a transformarse en un servicio público equiparable a cualquier otra prestación social que satisfaga las necesidades generadas por las demandas del desarrollo urbanístico, llegando a considerarse que así como la construcción de las redes telefónicas y de acueducto establecen las condiciones para ofrecer estos servicios, colocar los cimientos de una escuela o dotarla de pupitres basta para determinar un lugar para enseñar.

Pero el acto material de construir un espacio físico no produce las condiciones del proceso educativo, porque sería como equiparar la calidad del material del cable telefónico con el sentido de la conversación realizada a través de él. Levantar en un espacio determinado el aula o el laboratorio no será nunca poner en circulación de aquel conjunto de ideas y de prácticas que configuran una cultura.

El Estado colombiano ha restringido su función respecto a la educación casi exclusivamente la *apropiación de partidas* para que lo existente siga funcionando, aclarándose que ni siquiera tal acción la cumple medianamente en forma eficaz.

Se ha ido configurando una estructura organizacional para la enseñanza cuyo propósito central es la producción en serie de un conjunto amplio y amorfo de individuos, diseñados para una misma forma de actuar, cuya vida está dirigida y reglada en el qué hacer y él como hacer y con una estructura mental donde están programados todas las actividades desde el hablar y el caminar hasta el amar.

Han existido otros propósitos...

¿Ha tenido el Estado siempre ésta mirada administrativa? ¿Se ha circunscrito siempre a acciones racionalizadoras de lo puramente fiscal? Distintas han sido las estrategias del poder estatal frente a lo educativo. El debate sobre la educación, desde su iniciación en las últimas décadas de período colonial y continuado durante el pasado y el presente siglo, ha generado diversas posturas frente a sus propósitos.

La instrucción pública fue para la Corona española un elemento fundamental que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo social con miras al proyecto de formación del cristiano y del vasallo. *Se pensaba, y no sin razón, que quien no era cultivado y formado en la escuela, podría llegar a*

constituirse en un eventual violador del pacto social, en un usurpador de los poderes constituidos y transgresor de los principios morales⁴. El intento de mantener la hegemonía imperial, en proceso de desintegración a finales del siglo XVIII, se proyectó a través de la escuela para lograr identificar al hombre americano con los intereses de la corona.

Buena parte del Siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX colocaron en el centro del debate político y social a la Educación Pública, asignándosele diversos propósitos: como formación o como instrucción. Una posición defiende la educación como formación del ciudadano ilustrado, reflexivo y consciente de sus derechos y deberes civiles.

La otra posición defiende la educación como instrucción en un conjunto de saberes técnicos, cuya aplicación posibilitaría el ejercicio de un oficio.

Ambas posturas buscaban superar el agotamiento de la tradición educativa colonial, recreada en nuestro medio cuando en Europa ya estaba siendo desplazada por la enseñanza libre y secularizada de las corporaciones de estudiantes y maestros.

La primera postura enfatizaba la formación de los niños y jóvenes como futuros participantes de la República, de los debates sobre el proyecto nacional, que constantemente obligaba a pasar del ámbito de la vida privada (de los negocios y oficios familiares) al de la vida pública, al espacio político, donde se expresaban los intereses de la sociedad civil y cuya finalidad es el control de las Instituciones del Estado. Esta postura estaba enraizada en la coyuntura histórica de las guerras de independencia porque una vez roto el pacto colonial era indispensable construir un Estado Nacional cuya estructura tripartita del poder exigía de la legitimación periódica a través de las elecciones, preparadas a través de debates sobre las diferentes propuestas del proyecto nacional y expresadas en periódicos y pasquines, panfletos y proclamas, que para ser redactados, impresos y difundidos exigían *ciudadanos - lectores*. Este proceso exigía una escuela de primeras letras abierta a todos.

La otra postura proponía una formación práctica, de inspiración anglosajona, donde las *ciencias útiles* ocuparon el eje de la educación. Esta propuesta estaba arraigada en el *propósito de la época*: El Progreso. Y progreso significaba caminos y ferrocarriles, cultivos comerciales y manufacturas, correos y telégrafos, cartas de crédito y bancos, en fin todos los elementos que convergían a la conformación lenta y tortuosa de un mercado nacional.

También implicaba un esfuerzo para superar un aspecto de la herencia colonial. El profundo desdén del hidalgo español por el trabajo manual, por las técnicas y los saberes que comenzaban a fundamentarlas, las ciencias.

Vemos así que ambas posturas no eran ajenas a las exigencias históricas: la una formaría ciudadanos para la Democracia y la otra, Empresarios para el Progreso. Hombres para crear una democracia liberal y construir un capitalismo nacional.

El maestro ha quedado transformado en un administrador del currículo: Es un simple intermediario entre los diseñadores del currículo (tecnólogos educativos) y sus alumnos. Se dedica ahora a realizar diagnósticos como los médicos y los psicólogos clínicos. Administra. Diagnostica. Prescribe. Pero, ¿Cuándo enseña?

Administradores de la enseñanza

En las últimas décadas una nueva estrategia se ha puesto en marcha desde el Estado. Asistimos a una época donde lo administrativo domina el espacio educativo y se instaura una mirada de contabilidad sobre la enseñanza, que ha generado un énfasis en la medición de los logros escolares dentro de las prácticas pedagógicas.

En el devenir de nuestra educación, el Estado va cambiando la concepción de la escuela como fenómeno cultural hasta asimilarla a un servicio público, que debe ampliar sus instalaciones para satisfacer un número cada vez mayor de usuarios, igualando así democratización a ampliación de cobertura y orientando el proceso educativo a garantizar una oferta ilimitada a la creciente demanda laboral. Esto sucede en pleno proceso de modernización, donde se trastoca el sentido mismo de la educación, al colocarla como una inversión rentable, como producción del *capital humano*, cuyas *tasas de retorno* de la inversión pueden calcularse y asumirse como criterio para decidir los planes estatales.

Esta visión se introduce también en la formación de los maestros. En los planes de estudio de las Facultades de Educación, aparece una nueva disciplina: la Administración Educativa, la cual concibe un plan de enseñanza como un conjunto de etapas contables al igual que los negocios de una organización empresarial. Se planea, se ejecuta y se evalúa en sus resultados. Esta visión se instaura tanto en el interior de la escuela como en todo el engranaje del llamado sistema educativo. Desde el Estado y hacia el conjunto social la Educación Pública es manejada a través de *programas*: Mapa Educativo y Renovación Curricular, Escuela Nueva y Plan de Fomento,...: la idea central es administrar la enseñanza.

¿Y con qué propósito se administra? Se administra la rentabilidad del sistema, su rendimiento específico: el Rendimiento Escolar. El concepto empresarial de eficiencia se vincula a los logros escolares, produciendo una nueva relación entre productos de la instrucción y la clasificación del estudiante.

Los efectos de todo este proceso han penetrado toda la esencia misma del docente, redefiniendo todo su quehacer. El maestro ha quedado transformado en asalariado de un servicio público y en administrador de la enseñanza. La especificidad de su quehacer cultural fue lentamente pasando a un plano secundario. Escuelas Normales y Facultades de Educación fueron dejando de lado la formación pedagógica y centrando su interés y sus acciones en otros saberes: Economía y Administración, Sociología y Psicología.

Quedaba un maestro sin identidad propia porque veía y organizaba su quehacer desde fuera del ámbito escolar. Un maestro que se veía como un asalariado obligado a organizar su acción colectiva en función casi exclusiva de exigirle al Estado la *apropiación de partidas* para pagarle regularmente sus salarios y sus prestaciones sociales.

De una escuela para el entendimiento

En el momento de aparición de la escuela, en el contexto de la instrucción pública, la enseñanza de la ciencia con la participación del entendimiento es el objeto central del discurso pedagógico. Pedagogos como Comenio organizan la enseñanza de la ciencia con la participación del entendimiento a través del método. *El método ya no será para aprender a través del filtro de un autor. No se debe enseñar nada por la mera autoridad sino que todo debe expresarse mediante la demostración sensorial y racional*⁵. Por lo tanto el *maestro ya no conducirá a los alumnos a los autores como el receptor donde podían beber el conocimiento; los conducirá a través del método al discurso tratando de anudar en éste, las palabras y las cosas*⁶. Las opciones posteriores propuestas por otros pensadores y pedagogos (Rousseau, Locke, Pestalozzi) respecto al método de enseñanza, permiten a la pedagogía continuar su lugar de reflexión en aquellas nociones que se refieren a cómo enseñar las ciencias y cómo conoce el hombre. Aquí el proceso educativo establece una relación muy particular entre un conjunto de saberes y valores con el entendimiento. *Sin embargo es preciso reconocer que el método de enseñanza, si bien es cierto que abrió un espacio de trabajo para la pedagogía, ha sido un lugar de control de la escuela y el maestro*⁷. El método ha quedado constreñido solo a aquella parte operativa del conocimiento, cuyo objetivo central ha sido garantizar la uniformidad de los contenidos y de las formas de enseñanza, creando aquellas condiciones propias para el desarrollo de un saber profundamente intervenido desde las instancias políticas.

El método llega a convertirse en la red que atrapa y constriñe al maestro, impidiendo casi siempre el desarrollo de la reflexión sobre el conocimiento y limitando la enseñanza a una actividad instrumental y repetitiva. Los manuales de enseñanza, recetarios de procedimiento pedagógicos se constituyen en el distintivo del maestro y el *ojo mediante el cual se asoman al mundo de las ciencias, y a la propia disciplina que erigió el método como el espacio entre las teorías y el niño*⁸.

Así el maestro va comprometiendo su destino en la aplicación instrumental del método de enseñanza, así es formado en las escuelas normales durante el siglo pasado y los primeros años del actual, impidiéndole esta formación el que pueda apropiarse de la idea y la acción de trabajador de la cultura.

A partir de los años veinte se empieza a introducir un conjunto de transformaciones que tocan diversos niveles de la educación y la pedagogía y marcan el surgimiento de una nueva concepción en el espacio de la enseñanza.

Las condiciones de deficiente salubridad y de proliferación de epidemias posibilitan formas distintas de penetración del Estado en la escuela, fundamentalmente a partir de garantizar una población que sirva para el trabajo. La medicina comienza a penetrar en la escuela y la constituye en lugar importante de su trabajo. Desde la escuela, se dice, hay que empezar a conocer la población colombiana y por lo tanto a controlarla desde los primeros años.

Por medio de distintas estrategias se busca reconocer la enfermedad de la población escolar, porque esa población hay que cultivarla para el trabajo. Se establecen servicios de salud escolar, internados rurales, restaurantes escolares y se crean nuevas formas de control como la *Ficha Escolar*." A través de este registro se empieza todo un proceso de medición del cuerpo del niño que es llevado hasta la medición de sus condiciones intelectuales. Aparecen nociones como la de *cociente intelectual* que detecta en los niños sus posibilidades de desarrollar habilidades y destrezas.

A una escuela para el aprendizaje

La introducción de la medición en la escuela va a colocar a la pedagogía en un lugar precario, por cuanto lo que ahora interesa no es enseñar. ¿Cuál es el nuevo propósito? La pedagogía ya no

centra su interés en el entendimiento y el conocimiento sino en el aprendizaje. Enfrentada al sujeto que aprende se pregunta por la mejor manera de decir y en esta preocupación empiezan a desplazarla otros saberes novedosos como la psicología y la sociología. Los sujetos aprenden, luego es un problema que le compete a la psicología del aprendizaje.

La relación en el proceso educativo cambia: ya no interesa pensar cómo enseñar un conjunto de saberes y penetrar el entendimiento ni el conocimiento y por lo tanto se desplaza al maestro que ya ni siquiera necesita saber enseñar con unos métodos, simplemente debe medir los aprendizajes del niño.

Entra la educación en el destino del aprendizaje y no de la enseñanza con concepciones teóricas e instrumentos provenientes de la medicina (la medición) y de la psicología (el aprendizaje).

Así la pedagogía pasa del campo de la enseñanza al del aprendizaje. Aprendizaje que es definido desde la psicología como aquella práctica que *no tiene nada que ver con el término conocimiento, tiene muy poco que ver con el término instrucción y no tiene absolutamente nada que ver con el término sabiduría*⁹. Este es el papel al que queda reducida la escuela, éste es todo su sentido, nada de sabiduría, nada de conocimiento, solo un poco de instrucción, solo destrezas, habilidades y conductas. A cambio de formación, solo información: A cambio de entender el concepto de adición basta solo la habilidad de sumar.

El maestro ha quedado más constreñido aún en su saber. El método de enseñanza se ha remplazado por el método de aprendizaje, en el que se le prepara ahora para el manejo de unas conductas que lo expresan. De este modo el aprendizaje se perfila como el intento de universalizar un método para cualquier contenido en todos los niveles de la institución educativa.



Fotografía - ALBERTO MOTTA

El método de enseñanza esclavizó al maestro a un conjunto de procedimientos para enseñar en menoscabo de su capacidad teórica y dejándolo en el nivel operativo del conocimiento.

El método de enseñanza esclavizó al maestro a un conjunto de procedimientos para enseñar en menoscabo de su capacidad teórica y dejándolo en el nivel operativo del conocimiento¹⁰. Empeorando aún más su situación, el aprendizaje lo desplaza de la enseñanza, restringiendo a lo definido por el sujeto que aprende y no en orden a los problemas que plantean los saberes ó el lenguaje. En el mismo orden para el niño, sus *facultades intelectuales antes definidas como operaciones del alma, pasan a ser entendidas como funciones de la máquina viviente*¹¹.

El currículo como relación educativa

Sobre esta enseñanza para el aprendizaje la tecnología educativa propone un andamiaje que intenta agrupar todo el proceso educativo: El currículo.

Simultáneamente al afianzamiento de la estrategia administrativa comenzó a proponerse en el país una educación estructurada alrededor de la concepción y la práctica del Currículo.

El currículo ha sido definido como un *sistema dinámico* que tiene los siguientes componentes:

1. Objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables;
2. Actividades coherentes con los objetivos;
3. Material didáctico para desarrollar las actividades;
4. Indicadores de evaluación de los objetivos¹².

Se establece así el currículo como un proceso que se programa, se formula en términos de objetivos de aprendizaje y se evalúa respecto a esos objetivos.

El currículo se corresponde con el propósito de la tecnología educativa definido como una forma *sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos..., empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva*¹³.

Es una forma de asumir la relación del maestro con los niños y con la escuela de una manera instrumental. Se prepara al maestro para que reciba *paquetes de materiales de auto-instrucción que administrarán a los niños con técnicas especiales para manejar el diagnóstico de su estado psicológico y académico inicial y prescribir los objetivos y los medios adecuados a cada quien*¹⁴.

Queda el maestro transformado en un *administrador del currículo*: es un simple intermediario entre los diseñadores del currículo (tecnólogos educativos) y sus alumnos. Se dedica ahora a realizar *diagnósticos* como los médicos y los psicólogos clínicos. Administra. Diagnostica. Prescribe. Pero, ¿Cuándo enseña?

El rendimiento escolar como propósito

Estrechamente relacionado con el proceso de medición entronizado en la escuela surge la noción de Rendimiento Escolar, y es por medio del nivel de instrucción alcanzado a través de los logros escolares que se define el patrón de rendimiento normal.

A través de la tecnología educativa se empieza por *definir lo que se quiere hacer para una población destinataria dada*¹⁵. Este es el paso fundamental para el rendimiento escolar, porque a través de él se definen los *objetivos de aprendizaje*, operacionalizándolos en términos observables y medibles. El proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas pre-determinadas y cuantificables, entronizándose la concepción que establece la enseñanza como un problema de rendimientos.

El paso siguiente consiste en *identificar los problemas que hay que resolver para lograr los objetivos*¹⁶ y señalar aquellas actividades que lograrán que los objetivos se cumplan.

Por último, esos objetivos es necesario evaluarlos y en tomo a la relación objetivos-actividades- evaluación gira todo el proceso. Si este proceso se implementa y en la evaluación aparecen las evidencias del haber cumplido con los objetivos, se ha llegado al *producto esperado*, vale decir se ha producido un alto rendimiento.

Tenemos así una educación para el rendimiento, que no es otra cosa que una educación para el trabajo, consistente en hacer que el individuo se "revele lo antes posible como un empleado útil y en asegurarse su máximo rendimiento incondicional"¹⁷.

Pero el rendimiento escolar no es solo un propósito individual de cada aprendizaje, implica un proceso donde se toman los "programas" y se evalúan sus rendimientos globales. (Por ej. INEM, ITA, CDR-Concentraciones de Desarrollo Rural -,...) las cuales representan verdaderas "empresas de instrucción" regidas por el rendimiento.

Las pruebas objetiva: de medio a fin

Como medio para lograr ésta evaluación de programas se han utilizado las *pruebas objetivas*, desarrolladas desde los comienzos del siglo para la selección en los sistemas escolares.

Aquí volvemos a ver la medición en tanto criterio para establecer la normalidad y la anormalidad en el quehacer educativo: los que pueden permanecer en el espacio escolar tradicional y los que no tienen las *aptitudes académicas* necesarias y deben ser incluidos en nuevos espacios para una *educación especial*. Sin embar-

go las pruebas simplemente habían tecnificado una situación de hecho: quien estudia y quien no, quienes estudian de una forma y quienes de otra.

Pero al devenir las pruebas en *Pruebas Nacionales* y habiéndose establecido su obligatoriedad, vemos cómo un medio se transforma en fin educativo con estatuto de legitimidad propio. Y gracias a la dinámica tecnocrática ya no son las pruebas sólo una forma de evaluar programas sino que se han transmutado en criterio de calidad de los procesos de enseñanza, siendo así los *puntajes* los que dictaminarán el valor del quehacer escolar, mirándose en los resultados de sus alumnos, el maestro pensará sobre su idoneidad profesional. Mirándose en qué lugar de la *distribución de la curva normal* está ubicado su puntaje, el joven decidirá cuál fue el resultado de su paso por la escuela y la profesión que podrá escoger. Mirándose en los puntajes globales del país y ubicando el lugar donde está su institución educativa, el directivo docente decidirá si los criterios, los medios y los fines adoptados están aún vigentes. Una vez más una simple técnica ha devenido en principio indiscutible.

La escuela no solo ha abandonado sus propósitos culturales sino aún los de instrucción: solo prepara en las destrezas y habilidades para contestar una prueba o examen de Estado. Triste destino el de la escuela a la que se reclama la falta de identidad cultural.

El rendimiento como propósito educativo también ha imbuido a toda la sociedad, de tal manera que los problemas de la calidad de la educación son mirados desde una perspectiva pragmática donde las aspiraciones sociales frente a la educación se reducen a las habilidades, destrezas y conductas como expresiones de efectividad de la escuela y como resultados satisfactorios del proceso de enseñanza. Adicionalmente el maestro ha ido asumiendo progresivamente su participación en ese proceso sin plantearse una alternativa para la escuela diferente a la del Estado.

“El movimiento pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, como la del niño, la del joven y la de la escuela”.

Desde nuestra perspectiva aprendizaje, rendimiento y currículo son elementos que contribuyen de manera decisiva al proceso creciente de normalización social generándose una progresiva y asombrosa uniformidad de los individuos, expresada en todas sus formas de acción social.

El currículo y su correlato el rendimiento escolar son los elementos más importantes que contribuyen a garantizar no sólo el control estatal sobre el discurso y el individuo social, sino también y especialmente de una normalización. Normalidad que es una *despersonalización esquizoide, una normalidad en la cual más que sujetos del discurso son objetos hablados transmisores de discursos anónimos y más que objetos de deseo, son ejecutantes de demandas programadas y aspiraciones codificadas con sus*

*respectivos signos*¹⁸. Esa situación crea hombres propicios que son capaces de *precipitarse en cualquier propuesta de identidad que se les ofrezca, una formación colectiva, que como son adoptados en un movimiento reactivo contra la pérdida de identidad, resultan tanto más tentadoras cuanto más paranoicamente garantizadas contra toda crítica, se presenten*¹⁹.

En la educación de nuestro tiempo no se trabaja para fortalecer el espíritu particular de los individuos, para enseñar a pensar, imaginar y diferenciarse socialmente. El aprendizaje, antes por el contrario constriñe el pensamiento, trabaja sobre el resultado, no sobre el proceso, sobre la información y no sobre la formación, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda.

La educación como proyecto cultural ha quedado reducida a la expresión formal de la escuela, a las formas evidenciables de la institución educativa como el currículo, los textos, el salón..., y no como aquel complejo de relaciones que está atravesado por múltiples dimensiones sociales que expresan los más diversos órdenes de la vida contemporánea.

Nuestra crítica apunta no sólo a los modelos de diseño instruccional ó de la educación por objetivos, sino fundamentalmente a todo la concepción y la práctica del currículo, ó mejor aún, a la organización de la educación en tomo al aprendizaje y al rendimiento escolar.

¿Es posible otra escuela...?

La escuela ha devenido en lugar de aprendizaje, de aprendizaje de habilidades y destrezas. Un espacio de oposición al pensamiento no sólo de los niños y los jóvenes sino también del maestro, porque como *administrador del currículo* es mero ejecutor de acciones.

La escuela ha devenido en lugar donde se despoja de la palabra. Y despojar de la palabra es despojar así mismo del pensar, del reflexionar sobre sí mismo y sobre nuestras acciones, sobre nuestros propósitos, sobre nuestra identidad. *Lo que las palabras suscitan son palabras y en la medida en que pensamos más plenamente, las palabras llenan tan exactamente nuestro espíritu que no dejan en él ningún vacío para pensamientos puros y para significaciones que no sean propios del lenguaje mismo*²⁰. Ha sido posible tal situación porque el maestro mismo fue el primer despojado, ya que aprendiendo para que otros aprendieran, se fue perdiendo el conocer, el pensar, el reflexionar y hasta el hablar... He aquí la escuela realmente existente.

Debemos a hora preguntarnos:

¿Qué escuela queremos?

¿Para quiénes queremos la Escuela?

Estas preguntas deben plantearseles inicialmente los maestros y así comenzar a formular colectivamente varios proyectos posibles, donde se expresan todas y cada una de las particularidades del



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Si desde la institución primaria y primera de la educación descuidamos la lengua materna, todos los demás sufrirán las consecuencias. Sólo la reorientación de la escuela primaria permitirá un amplio florecimiento del colegio y la universidad.

país, para evitar de antemano los despropósitos en las cuales han incurrido prácticamente todos los proyectos educativos del Estado: planean y legislan para un país formal, homogéneo, inexistente...

Pero podemos adelantarnos en uno de los propósitos de una escuela posible: la escuela como epicentro cultural. Si los fenómenos culturales se crean por fuera de la escuela, ésta tiene la posibilidad de ser el espacio de encuentro y de síntesis de la vida cultural de municipios, y provincias, desde donde se pulsarían y expresarían las necesidades particulares de cada región. La escuela se convertiría en lugar de confluencia de todo tipo de tradiciones orales y de quehaceres, de diversos saberes no académicos, de manifestaciones artísticas populares..., en fin de la vida misma de vastos espacios. ¿Podría así comenzar a superarse ese profundo hiato que hay entre la escuela y la vida?

Si este es el propósito de la escuela frente al conjunto de la sociedad, con mayor razón debe proponerse otra perspectiva frente a la formación de la infancia y la juventud.

La Escuela que proponemos debe propiciar en el niño básicamente el desarrollo de la lengua materna, como única posibilidad de arraigo social y como única vía al pensamiento. Que la Escuela le enseñe al niño a hablar y por tanto a pensar. La palabra llama y convoca la razón de las cosas. Hay que repetir con Nietzsche esa máxima: *tomad en serio vuestra lengua. Quien no consigue sentir un deber sagrado en ese sentido no posee ni siquiera el germen del que pueda surgir una cultura superior*²¹.

Nuestra lengua en las escuelas ha sido tratada como si fuera una *lengua muerta* y como si no existiera obligación alguna en relación con el presente y el futuro de dicha lengua²².

A través de una sólida enseñanza de la lengua realizada por un maestro culto, formaremos un ciudadano conocedor y arraigado en su cultura, que pueda abrirse al mundo y a la reflexión de otras culturas porque... *la lengua nacional no es espontaneidad absoluta, simple expresividad sino también estructura gramatical, organización del pensamiento, potenciación de los poderes mentales, condición para el desarrollo humano*²³.

Por la vía del lenguaje y de una palabra culta penetraremos la mentalidad infantil haciendo más expedito el desarrollo del pensamiento lógico, que posibilita un camino a la reflexión.

Si desde la institución primaria y primera de la educación descuidamos la lengua materna, todos los demás sufrirán las consecuencias. Sólo la reorientación de la escuela primaria permitirá un amplio florecimiento del colegio y la universidad.

¿...Y otra manera de ser maestro?

Ya es hora de que el maestro cree una mirada propia sobre la Educación, la Enseñanza, la Escuela...

Ya es hora de rechazar el papel de *administrador de currículo* y de simple trabajador asalariado del Estado.

Ya es hora de mirar su propio proceso: su presente y su pasado para así poner en evidencia su saber, el saber pedagógico, y estremeciéndose ante el insólito destino al que lentamente fue condenado, tome conciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quien enseña, transforme a la escuela misma, y al dejar de ser simple ejecutor sea pensador de su quehacer y se dirija a sí mismo.

Todo esto no pueden hacerlo por buena voluntad unos cuantos maestros. Debemos hacerlo todos. Es así como esa voluntad colectiva generará el Movimiento Pedagógico como múltiples proyectos de acción que confluyen en una gran corriente de opinión que generará una capacidad de oposición a las miradas predominantes con otra mirada, con otras razones y propósitos, con otras formas de trabajar cotidianamente.

Los maestros promovemos el Movimiento Pedagógico con el propósito de hacer una gran expedición pedagógica y cultural que signifique como el proyecto del sabio Mutis entrar a conocer cada resquicio de este país, cada cuento, cada leyenda. Expedición Pedagógica que no es un simple pasar como en una campaña de alfabetización, para hacer propaganda y conmovir el país por unos días. No, el Movimiento Pedagógico, no quiere ser noticia, no aspira a ser efímera acción.

Es un proyecto de largo alcance, que sabemos cuando se inicia pero no cuando terminará. Que se propone como una gran corriente de pensamiento para la construcción de maestros cultos. Pero no es un programa organizativo, ni una sumatoria de consignas, ni un recetario de acciones didácticas de cómo manejar tizas y tableros. Es apertura, es debate, es contradicción, es experimentar. Es crear y transformar.

Si la pedagogía le confiere identidad intelectual al maestro, la didáctica lo coloca en relación con cada saber, dándole herramientas para el trabajo cotidiano. Sin embargo el Movimiento Pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro como también la del niño, la del joven y la de la escuela. Lo pedagógico parte de los cimientos mismos de la política, tomada en su sentido más amplio, al concebirla como obra de formación de ciudadanos. Es una obra de cultura que es política en el sentido en que ejercita una tarea de ilustración de los espíritus, de formación y de orientación de mentalidades. Como diría Gramsci: ... *Que una gran masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente es un "hecho filosófico" más importante que el hallazgo por parte de un "genio filosófico" de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales*²⁴. En este sentido es un Movimiento Pedagógico que se vincula con un proyecto ético-político que involucra al conjunto de los procesos culturales y sociales. Es un movimiento que rescata la condición del maestro como trabajador de la cultura.

Sin embargo... *"No hay que olvidar... la inercia y la pasividad, esa inmensa masa de opiniones, hábitos, creencias, rutinas, convicciones, ideas heredadas y usos que forman la tradición.* Palabras que hace ya un siglo Pérez Galdós. ponía en labios de uno de sus personajes...: *"Vemos el instantáneo triunfo de la idea verdadera sobre la falsa en la esfera del pensamiento, y creemos que con igual rapidez puede triunfar la idea sobre la costumbre. Las costumbres las*

*ha hecho el tiempo con tanta paciencia y lentitud como ha hecho las montañas, y solo el tiempo, trabajando un día y otro las puede destruir. No se derriban montes a bayonetazos*²⁵.

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura No. 1, julio 1984, Pág. 4-12.
- 2 Investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Y miembro de la Junta Directiva del CEID.
- 3 Psicólogo. Profesor de la Universidad Javeriana y Director del CEID.
- 4 Alberto Martínez. La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia. proyecciones Educativas, No. 1 1982, P67.
- 5 Olga L. Zuluaga. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: U. de Antioquia, 1982, pág.4.
- 6 Ibidem.
- 7 Stella Restrepo. Descripción de la pedagogía y sus prácticas. Inédito.
- 8 Stella Restrepo: op. cit.
- 9 Rubén Ardila. Psicología del aprendizaje. México: siglo XXI, 1974.
- 10 En la escuela normal y en la escuela primaria el maestro esclavizado al método, no tiene acceso a la discusión teórica, ni a la discusión política. Olga L. Zuluaga. Notas para una reflexión epistemológica sobre la escuela. Estudios educativos, No. 19, Pág. 66.
- 11 Stella Restrepo: op. cit.
- 12 Clara Franco, Pilar Santamaría. Fundamentos teóricos de la tecnología educativa. ...En: transferencia de tecnología educativa en Colombia. OEA / MEN / Colciencias, Pág. 28, s.f.
- 13 Bernardo Restrepo y cesar A. Velásquez. La escuela unitaria en la U. de Antioquia. En: op. cit.
- 14 Humberto Serna. Transferencia de tecnología educativa en Colombia. En op. cit.
- 15 B. Restrepo y C.A. Velásquez: op. cit.
- 16 Ibidem.
- 17 Federico Nietzsche. El provenir de nuestras escuelas. Barcelona Tusquets, 1980.
- 18 Estanislao Zuleta. Tribulación y felicidad del pensamiento.
- 19 Ibidem.
- 20 Maurice Merleau. Ponty La prosa del mundo. Madrid Taurus, 1971.
- 21 Federico Nietzsche. op. cit.
- 22 Federico Nietzsche, op. cit.
- 23 G. Betti. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Barcelona: Martínez Roca, 1976 Pág. 113-114.
- 24 Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México: Juan Pablo Editor, 1975.
- 25 Octavio Paz. Tiempo nublado. Barcelona: Seix-Barral, 1983.

Los Movimientos Pedagógicos en tiempos de globalización

Marco Raúl Mejía J.¹



Fotografía - Prensa FECODE

Estamos urgidos de un debate, que recuperando el pasado sea capaz de encontrar, en la multiplicidad construida -no solo por la fragmentación, sino también por la atomización de las luchas y los actores en ésta globalización- los hitos de esta nueva forma de ser de la crítica y de la construcción de mundos alternativos en este inicio de milenio.

La visión multicultural de una pluralidad de formas culturales representa un triunfo insuperable, pero esto no significa que debemos suscribir a la versión pluralista del multiculturalismo. Por el contrario, deberíamos desarrollar una versión alternativa que nos permita hacer juicios normativos acerca del valor de las diferentes diferencias al interrogarnos sobre su relación con la desigualdad. . . debemos encontrar una manera de combinar la lucha por un multiculturalismo antiesencialista con la igualdad social. Solamente entonces podremos desarrollar un modelo de democracia radical que inspire credibilidad y una política adecuada para nuestra época, un lema prometedor para éste proyecto sería: 'no hay reconocimiento sin redistribución.'

Nancy Fraser²

Un buen abrebocas me da esta cita, para enfrentarme a estas reflexiones que buscan dar cuenta de uno de los movimientos sociales en el ámbito de la cultura, la identidad y la subjetividad, que se ha presentado con particular fuerza en nuestra realidad colombiana y latinoamericana en los últimos veinte años. Esa especificidad que bien muestra la cita en el campo de lo cultural, exige una relectura de miradas ancladas únicamente en lo económico y lo político, para encontrar los mecanismos que nos han de llevar a las luchas de la igualdad, de la justicia, de la redistribución a través de lo cultural y lo pedagógico, en una relectura de éstos que a su vez significa un replanteamiento de la manera clásica de leer lo político y lo gremial, ampliando su comprensión, no negándolos, a esferas más complejas y más amplias.

Curiosamente, la globalización capitalista y neoliberal, con su política transnacionalizada de refundar la escuela para su modificado proyecto de control y poder, ha colocado su esfuerzo de modernización, en la *planetarización*, a través de convertir a su mínima unidad educativa, la institución escolar, en fundamento de su reorganización administrativa (según los principios del *toyotismo*³ en boga). Igualmente, ha promovido una homogeneización en función de la reestructuración productiva, visible en los estándares y competencias y ha iniciado una despeditización de la práctica docente, en coherencia con el discurso más neo-conservador del currículo técnico americano de comienzos de este siglo, y visible en los estatutos docentes que se promueven en América Latina, reduciendo la idea de formación a una raquítica concepción de ciudadanía liberal (ni siquiera la más avanzada de la globalización), fundada en un tipo de individuo de base psicológica que termina siendo muy afín, al individuo promovido por el neo-liberalismo⁴.

En estos tiempos que corren, el asalto sobre la escuela y el control cultural de ella por parte del proyecto capitalista en boga ha llegado desmantelando el acumulado histórico de formación, del ser humano y de la pedagogía, para consumir la escuela productivista requerida por las nuevas condiciones de un proyecto fundado en una visión del conocimiento científico centrado sobre lo racional, la tecnología y el mercado, como criterios dominantes en la construcción de lo humano⁵.

Los veinticinco años del Movimiento Pedagógico centrado en el gremio

Hoy es imperativo reflexionar sobre el *Movimiento Pedagógico* y sobre el lugar de las maestras y maestros colombianos como agentes culturales e ideológicos, para aprender de sus lecciones y reconstruir un horizonte político pedagógico fundado en la infinidad de experiencias educativas y pedagógicas, que conforman hoy desde lo local, el nuevo campo de las resistencias. Ellas están constituidas desde la fuerza de un maestro o maestra hecho en la experiencia del *Movimiento Pedagógico* colombiano, que ha convertido la pedagogía en un saber, el cual construye en el territorio de su contexto, como forma cultural de lucha, a través de una política del aula, donde se juega su identidad y autonomía, por construir su oficio (¿o profesión?) con sentido para ella y desde donde despliega su condición pública por construir desde la geopedagogía⁶, su acción política en el mundo.

Estamos urgidos de un debate, que recuperando el pasado sea capaz de encontrar, en la multiplicidad construida -no solo por la fragmentación, sino también por la atomización de las luchas y los actores en ésta globalización- los hitos de esta nueva forma de ser de la crítica y de la construcción de mundos alternativos en este inicio de milenio. Los caminos iniciales de la resistencia, no constituidos con claridad, insinúan borrosamente algunos de los

elementos comunes de la nueva crítica de estos tiempos mediante los cuales se hacen presentes las otras globalizaciones (alter globalización), que se levantan desde las políticas del aula, desde las nuevas formas de lo gremial en la institución escolar, desde las geopedagogías; que enfrentan universalismos tecnocráticos de las formas del currículo y la pedagogía, y en su aparente fortaleza emergen a través de ellas las viejas fisuras del sistema, que toman otras formas y construyen las nuevas maneras de la impugnación mostrándonos cómo otro mundo es posible.

Las nuevas protestas para enfrentar la globalización neoliberal en marcha dan paso a la configuración de las resistencias, las cuales desde el nodo local inician los procesos para unir esas múltiples prácticas que se dan en los territorios, convirtiendo lo local en una trinchera fundamental desde la que se construyen esos movimientos de hoy, para enfrentar el capital de hoy y su proyecto político-económico, social, ideológico, cultural, escolar y pedagógico, haciendo visibles las luchas del poder el saber y los nuevos sujetos sociales, en el ámbito educativo y pedagógico por ello volver sobre el pasado del movimiento pedagógico, es un ejercicio necesario para reconocer nuestra tradición y encontrar allí los elementos que nos anuden al presente.

Aprendizajes de su origen histórico

El *Movimiento Pedagógico* colombiano sólo puede ser entendido en la dinámica de cuatro procesos históricos de su momento: a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación colombiano; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnan contra los modelos en boga. Igualmente, d) con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer. La gran enseñanza es que hace 25 años el movimiento pedagógico salió al paso al intento de reforma curricular de corte conductual por vía de la tecnología educativa que intentaba desarrollarse en el país. El paquete de la *taylorización*⁷ era completo, con un currículo que se denominó en su tiempo *a prueba de maestros*. No sólo nos hablaba de los contenidos, sino del diseño de las actividades mismas a desarrollar y los resultados a obtener en el proceso educativo. Este movimiento generó una respuesta crítica y de resistencia y desarrolló procesos alternativos que dieron una respuesta que permitió ubicar con precisión la manera como esta concepción pedagógica de la reforma en marcha no correspondía ni a los desarrollos más progresistas de la modernidad ni a un proyecto pedagógico coherente con nuestras particularidades culturales, y se develó la manera como entreteja un pensamiento único y la construcción de una hegemonía pedagógica, que fue uno de los elementos más contundentes de la respuesta en el proceso de la época, en cuanto se respondió con una eclosión de pedagogías y concepciones críticas de las más variadas vertientes.⁸

Este movimiento consolida un intelectual colectivo ligado a las causas no sólo de los sectores sociales populares (en el grupo que veníamos de la educación popular para ampliar la caracterización remito, a la entrevista colectiva publicada en la revista *Educación y Cultura* No. 50) sino que logra una alianza más amplia, une diferentes y múltiples actores y logra encauzarlos para construir una política educativa alternativa que va a tener una expresión muy concreta en la esfera de lo político pedagógico o de lo pedagógico-político, énfasis que significaban visiones diferentes sobre el problema y que marcaban una manera de entender la acción educativa en ese contexto específico de nuestra realidad. Esta capacidad del movimiento de agrupar la intelectualidad crítica de la época, ligada a las tareas que el movimiento comenzaba a arrojar, mostraba lo que sería la primera gran fortaleza del movimiento: la capacidad de construir un proyecto común desde múltiples vertientes, sin hegemonías ni controles, en una libre discusión de ideas para construir propuestas para ese momento.

El *Movimiento Pedagógico* también mostró su asociación con las luchas sociales de esa época. En ese sentido, hoy sigue siendo uno de los elementos a ser tomados en cuenta en las lecturas de los movimientos sociales que emergieron en los años 1970 y 1980. Éste, en específico, desbordaba la mirada político-gremial y de satisfacción de necesidades del grupo de interés, complementando esos énfasis y enlazándolos de otra manera en la construcción política como elemento central a su configuración. El *Movimiento Pedagógico* muestra en su constitución la emergencia de otra manera de ser de estos movimientos, en cuanto construía lo que serían los primeros nexos prácticos en el campo educativo de algunos movimientos sociales que iban a estar centrados en la subjetividad (ser maestro) y la identidad (con un saber propio: la pedagogía). En ese sentido se alejaba de movimientos que se habían conformado a partir de las reivindicaciones inmediatas y las necesidades urgentes de grupos específicos de la población, construyendo desde los procesos de identidad del maestro y de su oficio, una forma más compleja de las luchas sociales políticas de la época, sin negar el aspecto político-económico de la organización gremial.

Por las razones anteriores, el *Movimiento Pedagógico* visto retrospectivamente, se convierte también en germen de los movimientos sociales que se configuraron en la segunda mitad del siglo XX de los que tanto se ha hablado en las ciencias sociales, y podría afirmarse con cierta fuerza, que no suficientemente estudiado desde esta perspectiva lo cual va a exigir hacia el futuro un trabajo más de fondo de los estudiosos de estos movimientos mediante una búsqueda por archivos, bibliotecas, organizaciones sociales, encuentre los nexos de un fenómeno nacional y que rompe y desborda los esquemas con los cuales los movimientos habían sido entendidos en la época.

Este movimiento se hizo posible en un proceso de descentramiento de la subjetividad moderna existente en la pedagogía. El proceso de curricularización vivido a lo largo del siglo XX, había

convertido al maestro en depositario de saberes y de modelos de enseñanza que él repetía mecánicamente y que lo hacía un portador de ellos los cuales por vía de la instrucción devolvía a sus alumnos. El *Movimiento Pedagógico* al enfrentar esta mirada produce una revolución de la subjetividad, en cuanto hace que la pedagogía esté en el maestro y en la capacidad no sólo de su reflexión sino de un maestro que fruto de su autonomía obtiene su mayoría de edad en la práctica profesional recuperando la pedagogía como acumulado de saber y experiencias de conocimiento del cual eran portadores sus practicantes y desde ella inicie una reflexión para gestionar procesos en los cuales los docentes se constituyeron en sujeto de saber. En este proceso los docentes se dedicaron a hacer innovaciones pedagógicas, a construir experiencias alternativas, a buscar en su práctica las potencialidades que lo liberaban de aquello que Paulo Freire enunció como una "*educación bancaria*".

Los maestros del *Movimiento Pedagógico* se rebelaron con razones prácticas y con alternativas pedagógicas y educativas a los modelos de la taylorización⁹. Se abrieron a la búsqueda de caminos alternativos y resistieron los esfuerzos de coloniaje sobre sus mentes y sus cuerpos inaugurando una forma de protesta con propuestas que le mostraban otros caminos a la práctica sindical del magisterio, ampliando sus luchas y diferenciándose del asalariado tradicional, fundado sobre su fuerza de trabajo material y enriqueciendo la impugnación y los proyectos de transformación de la sociedad, llenando de nuevos contenidos sus elaboraciones. Los maestros del *Movimiento Pedagógico* dialogaron como pares con los intelectuales de la época; consecuentemente se produjo una renovación en el pensamiento mediante una alianza que transformó prácticas, discursos y saberes constituyendo el poder de unos asalariados del conocimiento y lo pedagógico. Por ello, su momento culminante es el I Congreso Pedagógico Nacional de 1987, en donde la expresión de lo político pedagógico tuvo un clímax que llegaría hasta los debates para la constitución de la Ley General de Educación y que llega con influencia propia a la constituyente que reforma nuestra Carta Constitucional en 1991.

Esta suma de hechos: enfrentar la taylorización, construir sujetos sociales de pedagogía, ligarse a los movimientos sociales desbordando sus entendimientos tradicionales, corría por múltiples caminos de individuos, instituciones, organizaciones, que durante la década de los años 1970 habían visionado cambios estructurales que pasaban por la modificación de las prácticas sociales de individuos y colectivos. Es así como cierta sabiduría institucional en el sindicato de maestros al comenzar la década de los años 1980 entiende que la pedagogía como saber propio del maestro modifica la forma de ser sindicato y hace de la práctica pedagógica un ejercicio que no se resuelve en la simple producción capitalista de artefactos (no es un sindicato de *línea de producción* manufacturera), y entonces aparece un horizonte gremial capaz de reconocer el lugar de la pedagogía en la lucha social y política operando a través de la política en el aula, de la política en las

didácticas, de la política en el control y la disciplina, en la política del espacio escolar, de la política en los modelos pedagógicos, de la política en los paradigmas educativos, en la forma de administrar, es decir se politizó el ejercicio de la profesión.

Esta dinámica encuentra un cauce organizativo para que esta eclosión político-pedagógica adquiriera una expresión social. Y allí aparecen con claridad también unos intelectuales orgánicos que fueron capaces de entender en su momento no la *pedagogización de la política* como decían algunos críticos, o *el reformismo gremial* como cuestionaban otros o *el pedagogicismo* como también intentaron designarlo algunos, sino que se avanzaba a una forma más compleja y nueva de entender el ejercicio de ser sindicalista en el campo de la educación y esto llevó a que con la oficialización del movimiento pedagógico en el congreso de Bucaramanga de 1982, el sindicato nacional de los maestros, FECODE, se convirtiera en ese *intelectual orgánico* que con un planteamiento plural fue capaz de recoger múltiples expresiones fragmentadas que corrían por organizaciones no gubernamentales, universidades, organizaciones sociales, organismos de izquierda y construir con la suma y la diferencia de todos ellos una riqueza que da origen a una institucionalización de esas múltiples formas de movimientos pedagógicos que andaban por ahí; pero que allí comenzaban a tener una vida propia, en una coordinación nacional mayor, e iban a ser decisivas en los diez años siguientes de las políticas educativas en nuestro país¹⁰.

Vigencias actuales del movimiento pedagógico

No se trata de recuperar el *Movimiento Pedagógico* de los años 1980, se trata de construirlo hoy de tal manera que a partir de las agendas de este tiempo encuentre su vigencia y el proceso con el cual va a elaborarse lo político-pedagógico de este nuevo milenio. En ese sentido, mi propuesta es que el *Movimiento Pedagógico* debe ser deconstruido para reconstruirlo; se requiere un análisis concienzudo y detallado de lo que es y ha sido, para recuperar sus grandes vetas críticas; no es posible ir a lo nuevo sin un pie en la tradición. También se requiere un análisis juicioso de los nuevos dispositivos de saber y conocimiento que se desarrollan, para encontrar las fisuras que va dejando el modelo en boga y desde éstas construir crítica y propuestas¹¹.

El escenario está servido: una contrarreforma educativa en marcha que afecta por su perspectiva neoliberal toda la vida escolar y el derecho a la educación¹², sometida a criterios de eficiencia y eficacia del mercado y de la producción, que termina consumando a nombre de la cobertura una escuela pobre para pobres, que al trabajar la calidad como pura eficiencia interna o como meta en sí misma, olvida las particularidades sociales de nuestra formación social y termina construyendo una tecnocracia escolar sin contexto. Así como ayer el taylorismo fue enfrentado, hoy el

La capacidad del Movimiento Pedagógico de agrupar la intelectualidad crítica de la época, ligada a las tareas que el movimiento comenzaba a arrojar, mostraba lo que sería su primera gran fortaleza: la capacidad de preparar un proyecto común desde múltiples vertientes, sin hegemonías ni controles, en una libre discusión de ideas para construir propuestas para ese momento.

escenario toyotista está dispuesto para que los nuevos agentes críticos vengan a construir y hacer visible toda una nueva práctica y teoría pedagógica.

La premura de un conocimiento pragmático, ha ido construyendo un discurso objetivo, que conduce a la inestabilidad de los estándares y competencias, en función de la reestructuración formativa en marcha, y por lo tanto una especie de saber técnico y tecnológico neutro, que va haciendo de la educación un hecho técnico, exento de intereses y administrado por tecnócratas, que saben hacia dónde conducirnos desde su objetividad, los cuales, convertidos en evaluadores, construyen una convalidación de esa cultura y esa forma del conocimiento hegemónico.

Existen numerosos actores dispersos a manera de múltiples expresiones de esos movimientos pedagógicos, que siguen pululando en las escuelas y en las nuevas instituciones escolares. Son esa continuidad histórica e intentan darle sentido y consistencia a las nuevas maneras como hoy tiene expresión lo político pedagógico. Infinidad de experiencias en los bordes del sistema y por fuera de las políticas oficiales y en sus instituciones, nos muestran que *resistencias y proyectos alternativos en la globalización* están en el campo de la práctica de los maestros. Allí van surgiendo múltiples formas en disputa¹³. Allí la subjetividad de muchos maestros que vienen del *Movimiento Pedagógico* aparece con fuerza propia en cuanto abandonaron ser portadores de saber y se convirtieron en los sujetos de dicho movimiento; hoy desde sus producciones se reclaman como constructores y productores de saber y conocimiento. Algunos de ellos hoy ya están en las universidades y han vuelto a un quehacer intelectual tradicional, pero ellos mismos representan la construcción de ese proceso que en los últimos veinte años hizo presencia en la vida social y educativa colombiana, y están esperando unir lo que crean en su cotidianidad a grupos mayores que reconstruyan la comunidad educativa de estos tiempos desde otra perspectiva crítica.

Algunos de los formados se han convertido en ejecutores de las políticas de despedagogización, en Ministerios y Secretarías de Educación. Paradójicamente, en nuestro país con la llegada de gobiernos alternativos en algunos municipios y departamentos, han iniciado una política de resistencia y construcción de alternativas desde el centro de las políticas. Es muy temprano todavía para una evaluación de estos procesos, pero requieren un estado de alerta y acompañamiento para garantizar que allí la confrontación y construcción de nuevas propuestas se mantenga. Sólo faltan los actores colectivos que tal vez no van a poder ser contruidos a la manera del pasado; muchas formas de lo intelectual no están esperando ser orgánicas ni dentro de lo intelectual, sino parte de una inmensa red que reconstruye una expresión crítica y política de la pedagogía en este país. Por ello, el punto de partida es reconocer la diversidad múltiple y variada como hoy existe en los múltiples movimientos pedagógicos y ser capaz de construir una coordinación no centralizada que permita conectar lo existente, así como en las particularidades de su época se dio a comienzos de los años 1980 desde el gremio: esta significa una necesidad urgente en este comienzo de milenio.

Su deconstrucción y reconstrucción no serán de la misma manera, requerirán gran sentido de imaginación y capacidad de creación colectiva para aglutinar sin fijar hegemonías. Las tareas comienzan a vislumbrarse porque asistimos no sólo a la emergencia de un nuevo discurso crítico sino a un tejido social en donde se discurre sociedad desde la educación en medio de las resistencias y la construcción de alternativas diseminadas en los espacios locales y en infinidad de comunidades de escuelas y aulas. Darle unidad a estos procesos manteniendo su diversidad, respetando su expresión de arco iris múltiple, complejo y variado. Va a ser la sabiduría de esta época para aunarlo.

Aparecen tres tareas prioritarias en esa recomposición necesaria y urgente para estos tiempos: a) reconstruir la idea de derecho a la educación,¹⁴ que ha sido poco a poco privatizada y pauperizada desde la idea de servicio; b) construir una expresión político-pedagógica de resistencia y construcción de alternativas que enfrente y muestre caminos a la reorganización curricular de tipo tecnocrático ordenada por la orientación del trabajo toyotista que hace carrera a través de la Ley 715 de 2001 y sus reglamentaciones. c) reconstruir las formas organizativas de la protesta y la impugnación desde los escenarios culturales, educativos y pedagógicos. Una primera iniciativa todavía en una fase de elaboración y discusión es la *"Movilización social por la educación"*¹⁵, en un horizonte de construcción de movimiento social, en una perspectiva educativa; allí la educación vuelve a conformarse como una red de organizaciones que no renuncian a su especificidad, con la intención de volver a colocar la educación y la pedagogía como unos asuntos públicos y de incumbencia de toda la sociedad, y no sólo como un servicio o un bien en función del mercado¹⁶. La movilización inició su despegue en 2005.

Para ello ha organizado un proceso de cuatro estrategias:

- a. Construcción de lo público, con un eje fuerte en Derecho a la Educación y Ley Estatutaria de Educación y construcción de los nexos internacionales, en la perspectiva de un proyecto educativo y pedagógico alternativa que dé forma a los nuevos fines de la educación hoy.
- b. Organización y movilización con la organización de mesas locales, municipales e institucionales de la movilización y un relacionamiento nacional e internacional, de cara al Tratado de Libre Comercio que convierte a la educación en un servicio.
- c. Sistematización y producción de saberes. Entendido como visibilización de lo local, tanto en experiencias como en producción de saber crítico, que permita la producción de pensamiento y prácticas alternativas; su actividad central será el Congreso Pedagógico Nacional; divulgar el informe sobre el Derecho a la Educación, para que los actores correspondientes lo conviertan en factor de movilización.
- d. Comunicación. Trabajándola en el doble sentido de hacer visible las acciones de la movilización, como en el debate sobre la democratización de los medios y la elaboración de una propuesta alternativa sobre la tecnología y la comunicación trabajada educativa y pedagógicamente.

Se han venido dinamizando una serie de redes de maestras y maestros, quienes a partir de su práctica pedagógica, comienzan a generar grupos de discusión y profundización sobre sus prácticas, generando líneas comunes de modificación de ellas y elaboración sobre sus avances, mostrando otros caminos de política de la experiencia. Grupos de estudiantes experimentan formas de democracia escolar y de participación, así como acciones de comunidades educativas que construyen la escuela como parte de su proyecto de construcción de comunidades democráticas organizadas donde se encuentran estos centros.

La Expedición Pedagógica sería otra de las expresiones del movimiento pedagógico en este comienzo del siglo XXI, que recupera una larga tradición colombiana que se ha desarrollado durante los últimos 200 años, en donde se han desarrollado en los siglos anteriores, la Expedición Botánica, la Expedición Corográfica, y la Expedición Humana. Esta idea fue recogida por los maestros del *Movimiento Pedagógico* en FECODE, llevando a cabo esta actividad en los departamentos de Caldas y el Vichada. Posteriormente, fue recogida en el Plan Decenal de Educación y fue configurándose como una apuesta desde la región, para pensar la educación y pensar la nación. Es así como se convierte en una oportunidad en las negociaciones de la profesionalización docente que realiza FECODE, el sindicato de maestros, y la constitución del fondo MEN-ICETEX. El proyecto es elaborado desde el equipo de redes e historia de la práctica pedagógica al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes convocan a un

amplio acuerdo y concertación que permite la llegada de 250 instituciones del más variado cuño y diversidad de criterios. Allí participan instancias sindicales departamentales, organizaciones no gubernamentales, universidades, organizaciones sociales.

El proyecto se concibe como un desarrollo institucional centrado en el maestro en calidad de actor fundamental y en la escuela como territorio del acontecimiento escolar. Es así como llegan a prepararse para realizar el viaje a través de la geografía colombiana 450 maestros quienes recorren 192 municipios del país visitando las escuelas y construyendo un encuentro con el saber invisibilizado de los maestros y las maestras en la geografía colombiana. Desde esta mirada, el proceso encuentra cerca de 3600 experiencias de transformación y modificación escolar que hace visible esas múltiples maneras de hacer escuela y que desde su especificidad buscan la manera de *enredarse* para construir otra forma de organización y movilización. La Expedición Pedagógica representa una movilización social y educativa, en cuanto se realiza como un viaje físico que hace un reconocimiento de la especialidad que toca estableciendo un territorio geográfico y a la vez construye un movimiento de encuentro sobre las huellas de pedagogía que existen en cada uno de estos lugares por donde se pasa. Es también una movilización en el pensamiento porque muestra esas múltiples maneras de ser maestro y hacer escuela, inscribiendo su proceso como un desarrollo del *Movimiento Pedagógico* (1980-1990).

La Expedición cambia la mirada que ha existido sobre el maestro colombiano y en los viajes que siempre se han hecho desde las instancias más altas para nombrarlo y normatizarlo; ella propone que maestras y maestros se miren a sí mismos y como sujetos den cuenta de su quehacer. Intenta salirse de la mirada diagnóstica e investigativa desde disciplinas del saber no educativas ni pedagógicas que han venido homogeneizando y construyendo un maestro a partir de sus carencias que ha dado pie para que durante tanto tiempo se trabaje en el estrecho marco de las fortalezas y debilidades. Al romper con estas miradas la Expedición parte por creer que en este país existe una riqueza y una diversidad pedagógica no visibilizadas porque han sido ocultadas por el tipo de mirada que las ha buscado. En ese sentido, ve en la región y en el territorio una interacción profunda con el tipo de escuela que construye. La mirada expedicionaria busca hacer visible las múltiples maneras de hacer escuela y de ser maestro en este país, construyendo a través del viaje (físico, del pensamiento e interior) una visión colectiva como una polifonía o un calidoscopio que muestre la pluralidad de enfoques y la multiplicidad de propuestas metodológicas que van más allá de la simple innovación; ellas hacen visibles las geopedagogías en cuanto no es sólo el nuevo territorio contextual sino también conceptual de las nuevas teorías, territorio-tecnológico de los nuevos desarrollos del saber en estos tiempos, comunicativo, para recoger las nuevas formas de la construcción de lo humano y su interacción forjada en la revolución científico-técnica.

Las nuevas formas de la resistencia político-pedagógica que comienzan a emerger más allá de las planteadas, se encuentran en Facultades de Educación, en procesos de algunos centros de estudios e investigación docentes, en otras apuestas aún en las formas oficiales como el *Programa Ondas*, algunos intentos desde la perspectiva de la educación popular como la experiencia de Habilidades para la Vida en Fe y Alegría. De igual manera, las discusiones sobre el nuevo Instituto Nacional Superior de Pedagogía y los esfuerzos por construir pedagogía en algunas Secretarías de Educación con un horizonte de proyecto político alternativo.

Estos retos van a significar un trabajo serio y comprometido, no fragmentado desde las experiencias de las instituciones escolares, las cuales desde sus propuestas políticas, den forma a la emergencia de sus saberes haciendo real que otra manera de vivir la escuela¹⁷ es posible, como la anticipación de que otro mundo es posible, pero va a significar también una nueva forma de ser intelectual en este tiempo. Nunca como antes la educación interesó tanto a la sociedad. No en vano el proyecto tecnológico de la globalización reposa en el conocimiento. Esto hace que el problema de la educación se convierta en un proceso multisectorial de prioridad nacional, construir la escuela como una esfera democrática pública hace que los realineamientos comiencen a efectuarse y allí la tarea central de los sectores progresistas será reconstruir no sólo el derecho a la educación, sino una nueva comprensión de lo público y de la ciudadanía para estos tiempos¹⁸.

Nos encontramos ante el acontecimiento de unas prácticas pedagógicas que a la vez que enfrentan la despedagogización en lo local, muestran nuevamente en el cotidiano de la escuela y sus comunidades, que hay otras escuelas, otros maestros, otros padres y madres y otros estudiantes construyendo educación, pedagogía y país. La contrarreforma *toyotista post-fordista*, ha convertido la institución en el eje de su proceso escolar y por lo tanto, allí están naciendo las resistencias y la crítica a esta visión, que está siendo confrontada desde los cotidianos de la escuela, uno de los lugares centrales donde adquiere concreción hoy lo político pedagógico.

La urgencia está dada, el escenario está servido, los actores comienzan a convocarse unos a otros viniendo desde diferentes intereses y perspectivas inician nuevamente la marcha. Es la hora de volver a sumar abandonando formas políticas excluyentes y "cuentas de cobro" que dividen olvidar protagonismos individuales que reemplazan a las organizaciones sociales y construyen personalismos perturbadores. Es la hora de la grandeza, avanzando en una unidad sin mezquindades pero con proposiciones críticas y un debate permanente, en donde el horizonte de una globalización alternativa bajo la consigna de que otro mundo es posible también nos muestre caminos para decirnos en este tiempo que es posible una escuela distinta a la gestada por la contrarreforma de la globalización neoliberal.

Porque, como bien decía Paulo Freire nuestro universal pedagogo latinoamericano en el texto que escribía cuando murió:

En ese sentido, se ha pregonado también ideológicamente que la pedagogía crítica ya pasó, que el esfuerzo de concientización es una antigualla suburbana, sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, sólo queda el entrenamiento técnico al que se reduce la educación.

En nombre de la naturaleza humana, de la que tanto he hablado, me rebelo contra este 'pragmatismo' despreciativo y afirmo una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafía nuestra curiosidad crítica y estimula nuestro papel de sujetos de conocimiento y la reinención del mundo. A mi entender, ésta es la práctica educativa que exigen los avances tecnológicos que caracterizan nuestro tiempo. Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política neoliberal terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados¹⁹.

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura, No. 77, diciembre 2007, Págs. 57-65. Colaborador de Planeta Paz Expedición Pedagógica. Programa Ondas. Correo electrónico: marcorauml@gmail.com.
- 2 Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición *post-socialista*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Bogotá 1997. P. 249, 250.
- 3 Spring Joel: Political Agendas for Education: from the Religious Right to the Green Party. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates. 2002.
- 4 McNeil, L. Contradictions of School Reform. New York. Routledge. 2000.
- 5 Martínez, A. La educación en América Latina. De políticas expansivas a estrategias competitivas. En: Revista colombiana de educación. No.44. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2003. Páginas 13 a 39.
- 6 Messina G. Quiceno H. Expedición Pedagógica Nacional Evaluación Internacional U.P.N. 2003.
- 7 El Taylorismo es un modelo de organización de la producción que se impone en Estados Unidos a principios del siglo XX. Su mentor es el ingeniero Frederick Taylor, de ahí su nombre. Ver nota 9 más adelante.
- 8 Curiosamente, al interior de la intelectualidad del movimiento, el pensador de estos fenómenos fue Antanas Mockus, quien después como alcalde de Bogotá desarrollaría todo el toyotismo de corte post-fordista para la reestructuración de la escuela a través de la Secretaría de Educación de esta ciudad, en su gestión, siendo su secretaria de educación la actual ministra del ramo, Cecilia María Vélez.
- 9 Estos modelos tienen implicaciones en el ámbito del currículo y la organización del trabajo escolar, pero esta síntesis permite entender básicamente en qué consisten. El Taylorismo es un modelo de organización de la producción que se impone en Estados Unidos a principios del siglo XX. Su mentor es el ingeniero Frederick Taylor, de ahí su nombre. Lo central de este modelo es la descomposición del proceso de producción artesanal en movimientos muy precisos, estableciéndose los parámetros de perfección de su ejecución. Se entrena a los trabajadores para que cada uno se especialice en uno de ellos, obligándose a una precisión y rapidez muy grandes. El fordismo (a partir de su mentor, Henry Ford, 1918 en adelante) es la incorporación de la cadena de montaje para la producción fabril en masa, que fija al trabajador a un sitio y lo obliga a trabajar a la velocidad y ritmo que impone el avance de la faja transportadora. El Post-fordismo tiene dos vertientes, el toyotismo y el sistema Volvo. El toyotismo surge después de la segunda guerra mundial en Japón (mentor: ingeniero Taiichi Ohno) y se caracteriza por la organización fabril para la producción *justo a tiempo*, esto es, sólo bajo demanda y evitando los stock voluminosos, y controlando la calidad de los productos en el mismo proceso de producción. Esto hace que se organicen en equipos y cada trabajador controla varias máquinas y secuencias de tareas al mismo tiempo. En el sistema Volvo (se asocia con la automotriz sueca Volvo. Surge en los 70 por las luchas laborales contra el sistema fordista) se continúa con la línea de montaje pero se organizan grupos pequeños de trabajadores para decidir tareas múltiples que cumplan con los requisitos de calidad y tiempos que exige la empresa. Esta forma social de organización social del trabajo, va a tener bastante influencia en la organización del currículo en cuanto es organización del trabajo escolar.
- 10 Para una ampliación de la diversidad de entendimientos, remito al libro de Suárez, Hernán (Compilador) Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio. 2002; y al artículo de J. Gantiva y William René Sánchez: *Sentido y pertenencia del movimiento pedagógico*, en: Revista Educación y Cultura No.62. Abril de 2003. Bogotá. CEID-FECODE. Pág. 50-59.
- 11 También en el ámbito latinoamericano se han dado manifestaciones de ese movimiento en forma no gremial. Es así como el proyecto *"El educador líder de América"*, vinculado a tres organizaciones de iglesia: CELAM, CIEC, CLAR, ha venido impulsando la construcción del movimiento pedagógico a partir de grupos que han participado en este proceso y que están regados a lo largo y ancho del continente.
- 12 Plataforma colombiana de derechos humanos. *El derecho a la educación en Colombia—Informe de la relatora especial de Naciones Unidas*, Katarina Tomasevski. Bogotá. 2004.
- 13 Martínez, A., Unda P., Mejía, M. R. *El itinerario del maestro: De portador a productor de saber*. Documentos Expedición Universal Pedagógica Nacional. 2003.
- 14 Tomasevsky, Katarina. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Disponible en internet en: www.unesco.org
- 15 Movilización social por la educación-Colombia. Bogotá, D.C. Ediciones Antropos. 2004.
- 16 Para mayor información, ver en www.planetapaz.org, vínculo Campañas.
- 17 Se puede ver que a lo largo del texto, cuando hablo de instituciones me refiero al proceso de despedagogización. Sin embargo, sigo utilizando --cuando me refiero al proyecto crítico-- el nombre de escuela. En ese sentido, intento colocar también en el terreno del lenguaje un enfrentamiento a la idea de institución fruto de la racionalización y la contrarreforma educativa. Propongo no darle juego a ese nuevo nombre, por lo que implica, de colocar los principios administrativos fabriles toyotistas y neoliberales en la escuela. Debemos seguir usando el nombre de escuela como una forma de resistencia también en el lenguaje, aunque llenándola de los nuevos contenidos y procesos geopedagógicos.
- 18 Para una ampliación de esta problemática remito a mi libro *Educaciones y globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2006.
- 19 Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Ediciones Morata. 2003. Página 136.

Aportes del **Movimiento Pedagógico** para la construcción de proyectos pedagógicos alternativos

Víctor Manuel Rodríguez Murcia¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Considero importante examinar el lugar de la investigación como una propuesta política de resistencia ejercida por el maestro en momentos en los que el modelo neoliberal hace de la investigación una estrategia de gobierno en las prácticas educativa y pedagógica. Es necesario dar una mirada tanto a los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano de la década de 1980, como a las propuestas que hoy emergen de los colectivos de maestros para develar prácticas y discursos que permitan otras formas de hacer investigación desde una intelectualidad comprometida y militante por la vida.

La relación investigación pedagogía y política

Se advierten a continuación tres aspectos centrales. Un primer aspecto pasa por dar cuenta de un presente educativo en el que la investigación aparece como lugar común, a manera de estrategia desde donde se gobierna al maestro en sus prácticas pedagógicas. Como segundo momento, se considera una mirada hacia una historia del presente a partir del papel del Movimiento Pedagógico de 1980 y su vigencia, teniendo en consideración sus discursos

y prácticas que hoy están presentes en los colectivos de maestros y que dentro de un ejercicio político buscan reposicionar el lugar de la academia y de la investigación desde un compromiso con la transformación de las condiciones materiales e intelectuales del maestro hoy. Es importante también examinar la relación entre educación e investigación y la necesidad de reposicionar al maestro como trabajador e intelectual de la cultura.

La Investigación: el poder oficial nos mira

La escuela y las prácticas que allí se vivencian constituyen un reflejo de las situaciones económicas, políticas, sociales y culturales propias de la sociedad colombiana. Es un espacio en el que sus diferentes actores (estudiantes, maestros, funcionarios administrativos, padres de familia, etc.) construyen relaciones complejas en las que además de reproducir las relaciones de poder propias de las lógicas de los poderes dominantes, también integran espacios de resistencia, intersticios que visibilizan formas creativas y otras alternativas de poder.

Se ponen en sospecha discursividades que se instauran y producen, reproducen formas de poder que dominan y homogenizan la vida misma constituyendo subjetividades. Es de anotar el notable interés que por la investigación manifiesta el poder oficial, a partir de la década de 1990, momento en el que tanto Colombia como buena parte de países de América Latina adelantaban reformas educativas. Un ejemplo de ello es el informe de la Misión de Sabios llamado *Colombia al filo de la oportunidad*, realizado por notables intelectuales del país que contiene un diagnóstico y recomendaciones relacionadas con la investigación y la tecnología y expone el lugar estratégico de la educación para lograr el desarrollo del país. El Presidente de la República César Gaviria asegura en este momento: *Pero el árbol del desarrollo social y económico sólo puede arraigar y crecer frondoso si tiene como fundamento el desarrollo tecnológico y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros compatriotas. Estos, a su vez, no lograrán este objetivo sin contar con la investigación, la ciencia y la tecnología, y sin una reorientación de la educación para que en ella primen el dominio de la ciencia y el estímulo a la creatividad*². La investigación representa una estrategia necesaria y que para el momento, según el diagnóstico de la Misión, presentaba serias falencias. *La escasa investigación que se lleva a cabo en la mayoría de las universidades, a pesar de que la calidad de la educación superior depende ante todo de la importancia que se le asigne a la investigación*³.

El informe además muestra los factores limitantes del desarrollo científico y tecnológico en Colombia, destacando entre ellos, el *insuficiente número de investigadores en áreas de la ciencia de interés para el desarrollo nacional. El número de investigadores con formación adecuada es tan limitado, que la posibilidad de desarrollar procesos dinámicos de investigación y desarrollo tecnológico se ve seriamente coartada por la falta de una masa crítica. La carencia de estímulos y de reconocimiento social a la labor cumplida por el investigador representan así mismo un obstáculo*⁴. Recomienda formar investigadores, cualificar profesionales y para nuestro caso, maestros investigadores que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en el país.

Podríamos decir que la década de 1990 marca los derroteros de la política investigativa que vivimos hoy en nuestro país y en donde la innovación, la asociación, la creatividad, el emprendimien-

to son prácticas que se articulan al modo de producción empresarial basado en la competitividad individualista en la que se basan las actuales formas de producción posfordista de éste capitalismo contemporáneo. La investigación se liga al desarrollo del sector productivo, un claro ejemplo de ello es el Comité Universidad Empresa Estado (CUEE). *Los CUEE son instancias regionales constituidas de los acuerdos establecidos entre los grupos de investigación de las universidades y empresas del sector productivo, que tienen como objetivo principal generar y promover proyectos de investigación aplicada, enfocados a atender necesidades tecnológicas reales de las empresas de dichas regiones*⁵. La investigación se asume bajo los estándares planteados por COLCIENCIAS, así el MEN al dar cuenta de un premio para grupos de investigación de educación básica y media plantea lo siguiente *El premio al mejor grupo de investigación fue creado para reconocer la labor realizada por el grupo de investigación que a partir del proceso de evaluación y bajo la metodología y criterios establecidos por COLCIENCIAS demuestran su invaluable aporte al desarrollo tecnológico y científico del país, y el aporte a la comunidad educativa*⁶. Cabe resaltar que el sector privado y productivo también da cuenta de la necesidad de la investigación y de la *profesionalización docente*; fundaciones como Compartir, Corona, CORPOEDUCACION, así lo demuestran con sus gestiones de los últimos años. *Es así como este 23 de noviembre tendremos en Bogotá el taller internacional sobre 'Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente' organizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), la Fundación Corona, Corpoeducación y la Fundación Compartir. Este es el segundo taller que realizamos con el grupo de desarrollo profesional docente en América Latina (PREAL-GDT) y estamos elaborando propuestas para nuevos proyectos investigativos tendientes a mejorar la calidad de la formación y de la práctica de los docentes colombianos*⁷.

Vemos a la investigación como un lugar común que permite una mirada desde donde los maestros debemos asumir una actitud crítica que nos convoque a repensar la práctica investigativa y a ejercer otras prácticas, ya sea desde lugares institucionales, para resistir desde otras institucionalidades creadas por los maestros y sectores sociales y populares; ello significa dar cuenta de la investigación como práctica de libertad.

Los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos: Experiencias de Resistencia

El Movimiento Pedagógico que emerge en la década de 1980 da cuenta de la investigación como un proyecto político del maestro colombiano, como la posibilidad de ejercer desde la academia comprometida, transformaciones en la educación de nuestro país y situar al maestro como una nueva figura intelectual. *Estamos de acuerdo con Gantiva cuando sostiene que aunque existen ciertos prejuicios entre los maestros y entre los intelectuales,*

habría que repensar las relaciones de unos y otros en la perspectiva del Movimiento Pedagógico. Insistir en una separación formal sería alimentar la minoría de edad. Los maestros son intelectuales que trabajan con las herramientas y las máquinas del pensamiento y la cultura. Los procesos de fortalecimiento de esas herramientas se encuentran y son propuestas desde el Movimiento Pedagógico para los maestros: la investigación y el estímulo al estudio⁸. Si bien buena parte de los discursos y prácticas de resistencia se invisibilizaron o fueron cooptados en la década de 1990 con la entronización del modelo neoliberal, vale la pena resaltar que muchas voces no fueron acalladas, fueron voces necias que resistieron al acomodamiento intelectual, a la tranquilidad institucional y pese a ello siguen construyendo movilización pedagógica desde los sectores populares, desde las universidades y desde los sindicatos, son voces, son cuerpos hechos de deseo de libertad y dignidad.

Estos deseos se hacen visibles en la propuesta PEPA (Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos) que reflejan la historicidad construida por la lucha y la experiencia de los maestros colombianos; *Se requiere partir de ideas, propuestas y experiencias, que recuperando la tradición del pensamiento crítico, mantiene desde las aulas, procesos legítimos de oposición y resistencia; es decir, el proceso no inicia de cero, sino de la acción de hacer visibles experiencias ya existentes en el magisterio que, en el contexto de las innovaciones y las investigaciones pedagógicas le han apostado a una visión contra hegemónica de la escuela*⁹. La experiencia en un factor importante en la propuesta y en donde la investigación se entiende al decir del profesor John Ávila, *en tanto lectura de la realidad social y educativa y en donde el fortalecimiento de los CEID y el Movimiento Pedagógico Colombiano forman parte de las estrategias para construir los PEPA*.

De la misma forma, para Marco Raúl Mejía los PEPA deben estar fundamentados por la teoría crítica que forma subjetividades críticas. *Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujeción de sus cuerpos, mentes, y deseos. Para enfrentarlo se construyen formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se construye la alienación del individuo*¹⁰. Estas otras formas de investigación ponen en evidencia las formas de alienación de los individuos y constituyen otras subjetividades flexivas que luchan contra el poder dominante.

Retomando una de las estrategias clave para la construcción de los PEPA, como es el fortalecimiento de los Centros de Estudios y de Investigación Docente (CEID), cabe resaltar la experiencia del CEID ADIDA como uno de los colectivos de maestros que en la actualidad hacen propios los aportes del Movimiento Pedagógico de 1980 y que han encontrado otros sentidos de hacer investigación hoy. Para el profesor León Vallejo, actual director del CEID ADIDA, la Ley 30 cambió el sentido de la investigación despolitizándola; *muchos de los maestros que aquí venían de hacer investigación en las universidades pero ya afectados por esos males de la academia donde los obligaron a pensar, a pensar en neutro, “se dice qué” en un intento de eliminar al sujeto de lo social*¹¹.

Esta situación los llevo a estudiar a lo que Vallejo denomina *investigar la investigación*, *Nos dimos a la tarea de hacer un debate sobre los fundamentos de eso (la investigación) se realizaron unos espacios muy importantes que se llamaron jueves pedagógicos, grupos de personas que tenían cosas que exponer y en que exponerse. El primero de esos temas era qué es un maestro y qué es la pedagogía y de la mano de eso aparece el otro debate, cual es la relación conocimiento-investigación y descubrimos que nadie investiga sin ninguna postura ni nadie es maestro sin alguna postura... nos preguntamos usted investiga para qué y a servicio de quien... nosotros develamos el mito del investigador neutro que no se compromete*¹². Los maestros del CEID identifican entonces dos tipos de investigación, una oficial, adscrita a las lógicas de COLCIENCIAS y una militante que los ha llevado a la publicación de textos en torno a la filosofía y las corrientes pedagógicas contemporáneas, a los aportes de pedagogos como Vigosky y Paulo Freire y la importancia del método y las metodologías en la investigación educativa.

Este colectivo considera necesario disputarle el currículo al Estado y dar cuenta de la enseñanza de las áreas en los campos disciplinares, así se conforman actualmente los grupos: *Volvimos aquí en el CEID a tener unos grupos que hemos denominado grupos de trabajo pedagógico y cultural con unas tareas muy concretas, una es meterle la mano al currículo oficial y la otra, generar una conexión del sindicato del CEID con estudiantes maestros padres de familia en la idea de lo que decía Freire de los círculos culturales que ahora llaman círculos pedagógicos nosotros ahora le llamamos semilleros... Hay grupos de investigación en matemáticas, el grupo de investigación sujeto pedagógico y prácticas materiales de la investigación escolar, el grupo de investigación sobre Ciencias Sociales. Todos los compañeros tienen la libertad de ingresar a esas líneas ó al interior del grupo pedagógico y cultural*¹³. Esta es una importante la disputa en el campo del saber al poder hegemónico y desde el estudio de un currículo oficial dar cuenta de un currículo de resistencia creado por los mismos maestros. *Existen dos currículos el currículo de acreditación institucional y el otro currículo, el currículo que algunos denominamos de resistencia, la metáfora de PEPA no como proyecto más bien en tanto inteligencia semilla y coraje-radicalidad*¹⁴. Encontramos otra forma de entender los PEPA que busca salirse de la lógica del proyecto educativo oficial.

La Investigación para la acción política y militante por la vida

Es pertinente examinar la relación Investigación– Pedagogía– Política como una condición que permite el reposicionamiento del maestro como intelectual de la cultura, y sujeto activo políticamente. A la pregunta formulada por Arturo Escobar, ¿es la globalización de las dos últimas décadas la última etapa de la modernidad capitalista, o el comienzo de algo nuevo? Es de considerar que es justamente la oportunidad de crear nuevas formas de organización, nuevas formas de resistencia a las lógi-

cas homogenizantes y tecnicistas que imperan en los diferentes campos de la sociedad, particularmente y para efecto de lo que nos convoca, en los campos de la investigación y la pedagogía. Desde esta perspectiva, creemos necesario primero que todo, acercarnos a la noción de investigación, a esas nuevas formas de entender las prácticas investigativas partiendo de lógicas locales, descentradas, autónomas y horizontales que han construido los maestros colombianos en las últimas décadas.

¿Qué entendemos hoy por investigación?, ¿Quiénes investigan y desde donde se investiga?, ¿para quién o quienes se hace investigación? ¿Qué investigar en educación y pedagogía?, estas son algunas de las preguntas que buscan dar cuenta de una historicidad atravesada por la emergencia de discursos y prácticas de resistencia que desde hace ya varias décadas retumban en escenarios académicos y políticos como voces disidentes que buscan acallar el ruido del discurso homogéneo neoliberal para crear una polifonía de voces inteligentes, creativas, esperanzadoras y libertarias.

Consideramos que durante las últimas décadas en nuestro país, hemos asistido a la conformación de formas organizativas de los maestros quienes han encontrado en la investigación ejercida a través de la palabra escrita pero también desde la narración oral, de sus memorias, resistencias y ejercicio del poder a partir de un saber específico, el pedagógico, un saber construido a partir de la perspectiva local donde la relación de la escuela y el maestro con la cultura ha construido otras formas de expresión política, fincadas en la defensa de lo público. En la actualidad emergen las redes como las formas institucionales y no institucionales desde donde se hace investigación, que podrían mostrar e incentivar la investigación que realiza desde lo local y proyectarla a su vez a otros lugares, a otros espacios tanto físicos como de conocimiento interdisciplinar que sitúa al maestro en una perspectiva global. *Esto también significa que las personas no son sólo locales. Todos estamos indisolublemente atados a lugares locales y extra-locales a la vez, a través de lo que podemos llamar redes (...)* Los lugares se concatenan unos a otros para formar regiones, lo que sugiere que la porosidad de las fronteras es esencial para el lugar, así como lo es para las construcciones locales de intercambio¹⁵. Vemos que la investigación dota al maestro y a la escuela de un lugar en momentos en que sus imágenes tienden a desvanecerse en la niebla producida por las lógicas tecnocráticas y empresariales que han invadido la educación en las últimas décadas.

Pensar en otras prácticas investigativas, pasa por asumir a la investigación como posibilidad de desterritorialización del maestro, de búsqueda de otros lugares, territorios no solamente físicos sino también epistémicos. Es entender al maestro investigador como un aventurero: *Aventurero es aquel que realiza su corazón por el mundo; el tipo lleno de vida que crea las circunstancias y cuya llegada produce una transformación del ambiente*¹⁶. La práctica investigativa significa una aventura que complejiza la relación entre teoría y práctica. Es el viaje que busca transformarnos y transformar desde el territorio nuestro lugar. Su finalidad no es solamente la elaboración de talleres, entrevistas a la comunidad, informes con el fin de dar cuenta de otro totalmente ajeno a mí. Sino que nos invita a deconstruir en relación directa con las comunidades discursos a propósito de la educación, de la pedagogía, la resistencia y de la cultura misma, para someterlos a la reflexión y constituir otras prácticas en la Universidad, en la escuela en las comunidades. La investigación educativa es un medio para la subversión pedagógica, para la subversión del sujeto en como maestro y actor social.

La investigación debe dar cuenta también del espacio del territorio, de nuestra región, debe inquirir hacia formas de investigar, que pongan en diálogo distintos saberes, cosmovisiones que integran nuestra cultura, orientarnos por una decolonización del saber; todo ello significa construir otros caminos; *El camino es casi toda la vida del hombre; cuando está en él saber de dónde viene y para dónde va. Caminos son los códigos y las costumbres, y las modas. El método es un camino. El camino es la línea de menor resistencia; para abandonarlo tiene que esforzarse el espíritu. ¿Quién lo han dejado? Uno que otro loco*¹⁷. Nuestra práctica en formación de investigación educativa nos invita a asumir una condición de nómadas. Sujetos que se descentran y que se ubican desde un afuera. Es estar en un movimiento físico y de pensamiento que no quiere la seguridad del camino establecido, sino más bien busca abrir la trocha. La experiencia nos invita a pensar los contenidos de la academia para abrir otras teorías y concepciones de la sociedad. Este nómada no es controlado por una lógica institucional sino que más bien hace de la experiencia vivida una oportunidad de escape, de fuga a lo instituido. Buscamos afectar también nuestras prácticas, nuestras formas de pensar y ejercer el acto educativo.

Concebimos la investigación como práctica de la libertad, pues consideramos necesario que los maestros reconfiguren la noción misma de la investigación, considerándola como una actitud con la vida misma, que los ponga en relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Es pensarse desde la investigación misma, pero también pensar en su entorno social, económico, político y cultural. No asumimos los grupos de investigación a manera de comunidades o grupos cerrados en sí mismos y en la academia, como sectas, figura predominante en la escena académica colombiana, sino más bien los visualizamos como grupos abiertos, afectados por el deseo de ir más allá de las fronteras del conocimiento. Concebimos la investigación

como opción de vida, en la medida en que la investigación es un acto que permite no sólo el conocimiento de discursos y prácticas disciplinares sino también conduce al conocimiento y a la transformación de sí mismo.

Tanto el Movimiento Pedagógico como las actuales propuestas de los colectivos de maestros y los mismos PEPA son escenarios de encuentro y construcción de voluntades políticas desde la investigación. Utilizando los términos de lo que Zemelman en su célebre obra *De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina*, nos referimos a la construcción de voluntades colectivas, voluntades que nos permitan compartir, visibilizar nuestros intereses en un ejercicio de poder a partir de la construcción de proyectos como posibilidad de acontecimiento, que nos aleje de la contemplación del mundo para más bien asumirlo desde un campo científico y político que a decir de P. Bourdieu es un lugar de lucha en el que están en juego muchos intereses.

Bibliografía

Aldana, Eduardo y otros. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Santa Fe de Bogotá.

Ávila, John. (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: lugar de resistencia a la privatización de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá, D.C.

Escobar, Arturo. (2005). Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Universidad del Cauca. Bogotá, D.C.

González, Fernando. (1995). Viaje a pie de dos filósofos aficionados. Señas de identidad. Sexta Edición. Medellín. Colombia.

Mejía, Marco Raúl. (2009). Las Pedagogías críticas en la elaboración de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos PEPA: transformación de la sociedad mediante la transformación de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá, D.C.

Vallejo León director del Centros de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). Entrevista realizada el 2 de Octubre de 2012.

Peñuela Diana Milena, Rodríguez Víctor Manuel. (2009). Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Francisca Radke. Bogotá, D.C.

Páginas Web

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196467.html>

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-257436.html>

http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFPmaestra/PALABRA_MAEISTRA14.pdf

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura, No. 77, diciembre, 2007, Págs. 28-32. Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. vmanuelrodriguez@gmail.com.
- 2 ALDANA, Eduardo y otros. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Santa Fe de Bogotá. Pág. 12.
- 3 Ibid. Pág. 12.
- 4 Ibid. Pág. 74.
- 5 <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196467.html>.
- 6 <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-257436.html>.
- 7 http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFPmaestra/PALABRA_MAEISTRA14.pdf.
- 8 Peñuela Diana Milena, Rodríguez Víctor Manuel. (2009). Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Francisca Radke. Bogotá. Pág. 177.
- 9 Ávila, John. (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: lugar de resistencia a la privatización de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá. Pág. 45.
- 10 Mejía Marco Raúl. (2009). Las Pedagogías críticas en la elaboración de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos PEPA: transformación de la sociedad mediante la transformación de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá. Pág. 10.
- 11 Entrevista realizada al profesor León Vallejo director del Centros de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA).
- 12 Ibidem.
- 13 Ibidem.
- 14 Ibidem.
- 15 Escobar, Arturo. (2005). Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Universidad del Cauca. Bogotá. Pág. 162.
- 16 González, Fernando. (1995). Viaje a pie de dos filósofos aficionados. Señas de identidad. Sexta Edición. Medellín. Colombia. Pág. 65.
- 17 Ibid. 40-41.



EDUCACIÓN Y CULTURA



Políticas educativas

Privatizar significa, de modo general, delegar las responsabilidades públicas a entidades privadas. Aunque una consecuencia inmediata del proceso de privatización es la eliminación del gobierno en la prestación de los servicios educativos, con el consiguiente aumento de la oferta privada en este ámbito, ello fortalece de manera indirecta, la dinámica de la delegación de responsabilidades públicas y de las necesidades del Estado. Entonces, lo que está en juego no es la "salida" de la acción estatal, sino su reconfiguración. .

Pablo Gentili. (2010).

El contexto de **las políticas educativas:** globalización y sentido de la política social

José Luis Coraggio¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación. Sin embargo, aun cuando el banco financia ahora cerca de una cuarta parte de la ayuda a la educación, sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del 1% del total del gasto en educación en los países en desarrollo. Por ello, la principal contribución del Banco Mundial debe ser su asesoría, diseñada para ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países. El financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales (World Bank, 1995: p. xxiii, subrayado nuestro).

48

Introducción

Si lo que el Banco Mundial ofrece son principalmente ideas, y esas ideas ayudarán a dar forma a políticas claves, que preparan a nuestras sociedades para un futuro sobre el cual hay solamente conjeturas, cómo se producen y qué validez tienen dichas ideas debe ser analizado con tanto detenimiento como las condiciones y consecuencias de sus créditos.

Este trabajo trata, pues, sobre las ideas que operan detrás de las políticas educativas². Intentamos plantear algunas hipótesis que, antes que pretender dar respuestas definitivas, alimenten la reflexión colectiva para conocer y comprender cómo se generan, qué efectos tienen y, si ese efecto no es satisfactorio, qué alternativas efectivas pueden plantearse a dichas políticas.

Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por el resultado.

Sin admitir la eficacia de los actores locales no se explicaría por qué mientras en Ecuador la reforma educativa y las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación financiadas por el Banco Mundial no incluyen a la educación indígena bilingüe, en Bolivia ésta ha sido incluida como un componente central de la reforma educativa también financiada por el banco. Ni por qué, mientras sus principales personeros insisten en general en la conveniencia de reducir la inversión pública en educación superior, el Banco Mundial ha acordado financiar una inversión significativa en la modernización universitaria argentina. Ni por qué, mientras en unos países los créditos del Banco Mundial impulsan como prioridad la inversión en textos escolares y minimizan la infraestructura, en otros continúan priorizando la construcción de edificios, en desmedro de la formación docente o el mejoramiento de las condiciones que afectan de manera directa la calidad de la enseñanza.

No contamos todavía con un conocimiento sistemático sobre cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial (sus investigadores en Washington, sus operadores y negociadores en el terreno, sus consultores, sus distintos departamentos y objetivos, etc.), las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil (los sindicatos de maestros, las asociaciones estudiantiles, las universidades, las asociaciones corporativas en general, las ONGs, etc.). Sin embargo, el mero hecho de que asumamos la necesidad de ese conocimiento implica que estamos abiertos a romper con los clichés usuales de responsabilizar exclusivamente a un supuestamente monolítico Banco Mundial por las políticas nacionales de educación.

Es urgente saber qué límites y qué posibilidades inexploradas tiene ese encuentro entre el Banco Mundial, los gobiernos y las sociedades de América Latina, porque de él seguirán surgiendo las políticas educativas capaces de promover o bloquear el desarrollo sustentable de nuestras sociedades. Asimismo, porque quienes planteen alternativas deberán construir su propia viabilidad técnica, social y política, en el seno de ese mismo espacio de relaciones.

En este trabajo presentamos algunos rasgos del contexto económico global, indispensables para elaborar los sentidos posibles de las nuevas políticas sociales, en el marco de la reforma del Estado y del predominio del mercado. Argumentamos que la banca de desarrollo propone aliviar la pobreza en formas

que, de ser consecuentemente implementadas, contradicen su objetivo de minimizar el gasto público. Dentro de esto, cuestionamos la pretendida eficiencia de la focalización en la pobreza y planteamos la necesidad de otro enfoque del desarrollo.

Sentidos posibles de la política social

El sentido objetivo de las nuevas políticas sociales, más allá de las verdaderas intenciones o de su *marketing*, puede interpretarse de tres formas principales:

1. Las políticas sociales están dirigidas a *continuar* el proceso de desarrollo humano que se dio a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico. Su consigna es invertir los recursos públicos *en la gente*, asegurando que todos tengan acceso a un mínimo de educación, salud, alimentación, saneamiento y refugio, condiciones éstas para aumentar la esperanza de vida y tener una distribución más equitativa de las oportunidades. Estas políticas no incluyen una concepción acerca de cómo lograr que el *capital humano* sea algo más que recurso barato para el capital, y de hecho logran la equidad a costa del empobrecimiento de los sectores medios urbanos sin afectar a las capas de altos ingresos.
2. Las políticas sociales —ya sea por razones de equidad o de cálculo político— están dirigidas a *compensar* coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Son el complemento necesario para asegurar la continuidad de la política de ajuste estructural, diseñado para liberar las fuerzas del mercado y liquidar la cultura de derechos universales (*entitlements*) a bienes y servicios básicos garantizados por el Estado. Al no revertirse las tendencias regresivas del mercado, estas políticas, pensadas como intervenciones coyunturales eficientes, se vuelven políticas estructurales ineficientes, y transforman la relación entre política, economía y sociedad, fomentando el clientelismo político. Inicialmente pensadas para los afectados por la transición, ahora se focalizan en los más pobres. De hecho, la regulación política de los servicios básicos subsiste, pero la lucha democrática por la ciudadanía cede ante la mercantilización de la política.
3. Las políticas sociales, antes que para continuar o compensar, están pensadas para *instrumentar* la política económica. Son el caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social. Su principal objetivo es reestructurar al gobierno, descentralizándolo a la vez que reduciéndolo, dejando en manos de la competitiva sociedad civil la asignación de recursos, sin mediación estatal. Otro efecto principal es introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado (la eficiencia como criterio central, cada cual debe pagar por lo que recibe, los agentes descentralizados deben competir por recursos públicos en base a la eficiencia en la prestación de

servicios según indicadores uniformes, etc.), dejando como único residuo de la solidaridad la beneficencia pública (redes de seguridad social) y preferentemente privada para los miserables. Como consecuencia, el diseño de las políticas sectoriales queda subordinado a las políticas del ajuste estructural y entra en frecuente contradicción con los objetivos declarados.

Estos tres sentidos están presentes, se entrelazan y a menudo se confunden en el campo de acción, en el discurso técnico y en el sentido común de los actores educativos. En ese terreno complejo es que debemos bregar por constituir un sentido progresivo de las políticas públicas. Esa búsqueda colectiva se facilita si comprendemos que la realidad de la política social no está exenta de contradicciones ni mucho menos es la mera expresión de la voluntad del más poderoso, sino un emergente en el cual pueden incidir la crítica del discurso dominante y el planteamiento de alternativas superiores para la sociedad en su conjunto. Como consecuencia, las políticas sociales actuales resultan no sólo de la avasalladora iniciativa de las fuerzas inspiradas por el nuevo conservadurismo de derecha, sino también de la ausencia de iniciativa y del comportamiento defensivo por parte de otras fuerzas sociales y políticas, lo que nos hace responsables de ir más allá de la denuncia estigmatizadora o la crítica desde la ideología.

Políticas sociales en el contexto del mercado global

Los países de América Latina pasan por un largo período de transición, marcado por la crisis del modelo de industrialización y por la declinación del protagonismo de los actores nacionales que impulsaban aquel modelo. La coyuntura está marcada por un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, dirigido a instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones.

Algunas consecuencias de ese proceso son ya evidentes: la autonomización y vertiginosa movilidad del capital financiero, la polarización social, tanto en los países del sur como en los del norte³, y la creciente brecha entre Norte y Sur. Pero éste es un proceso desigual. Mientras buena parte de las capas medias se empobrecen, algunos sectores medios han pasado a ser ricos. Del mismo modo, algunos países de menor desarrollo han avanzado en la escala del crecimiento económico⁴. Contradictoriamente, aunque la tendencia media sea negativa, este resultado desigual abre la expectativa de que algo puede hacerse, como individuo, como sector social, o como país, para evitar ser parte de la degradación general e incluso lograr un mayor desarrollo.

La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capaci-

dad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. A escala nacional, advertidos del peligro de lograr apenas una competitividad perversa, cortoplacista, basada en la degradación del valor del trabajo, del medio ambiente y de la calidad de vida, se especifica que la competitividad debe ser "auténtica", sustentable y basada en inversiones en el capital humano⁵,

Habría, pues, margen para una acción voluntaria racional, y aquellos que adopten las políticas correctas a tiempo tendrán mejores posibilidades de pasar el examen de las fuerzas supuestamente naturales, no voluntarias, del mercado. Se recomienda ser realista, adaptarse a la naturaleza de las cosas, para sobrevivir y eventualmente prosperar. Según este sentido común, legitimador de la revolución neoliberal, cualquier intento de contraponer fuerzas políticas o sociales a la fuerza arrasadora del mercado, llevaría a resultados como los de la actual crisis de México, o de las recientes crisis monetarias en Europa.

Siguiendo ese razonamiento, para competir, un país debe atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios exportables, con alta productividad, calidad y flexibilidad. Para esto se recomienda cumplir las siguientes precondiciones:

- una oferta de fuerza de trabajo social y técnicamente flexible
- un complejo eficiente de servicios a la producción, integrado al sistema global de redes de comunicación y transporte, de información y financieras
- bajar los costos *directos*, principalmente salarios y servicios a la producción
- bajar los costos *indirectos*, principalmente las cargas fiscales usualmente requeridas para cubrir funciones de un Estado ineficiente y/o sobreextendido en sus compromisos sociales
- proteger los derechos de la propiedad y la ganancia privadas, no sólo mediante leyes protectoras de las patentes, sino minimizando la probabilidad tanto del estallido de graves crisis sociales o económicas como de intervenciones arbitrarias del poder político en la economía
- demostrar la voluntad política de mantener la estabilidad macroeconómica que permita el cálculo económico de las inversiones alternativas

En América Latina, intentar lograr la competitividad por esta vía está significando una revolución cultural e institucional, que incluye, entre otras reglas del "buen gobernante":

- desregular la economía, minimizando las barreras al comercio y libre flujo de capitales
- reducir al máximo los derechos (*entitlements*) no vinculados a la competitividad, salvo los programas focalizados en los sectores de pobreza extrema y una *red de seguridad* para situaciones coyunturales de necesidad⁶.
- sanear las finanzas públicas, privatizando toda actividad que pueda desarrollarse como negocio privado, reduciendo el

gasto social al mínimo necesario para asegurar el acceso de los sectores más pobres a paquetes de servicios básicos (agua, saneamiento, salud y educación elementales), aplicando la recuperación de costos por los servicios a todos los usuarios que puedan pagar en dinero o en trabajo

- descentralizar el Estado Nacional, pasando responsabilidades sociales a las instancias de gobierno y a las comunidades locales
- invertir, conjuntamente con el capital privado, en una plataforma de infraestructura productiva que apoye al sector moderno-exportador
- proseguir una política macroeconómica que mantenga la estabilidad monetaria sin contravenir las indicaciones del mercado y que garantice tanto el pago del servicio de la deuda externa como el libre movimiento de los capitales y sus ganancias.

Todo esto se nos presenta como una receta técnica ante una situación objetiva inevitable. Pero la tecnocratización y despoliticización de la economía que esa presentación sugiere es sólo aparente.

Por un lado, las reformas institucionales son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir.

Por otro lado, el mercado real está lejos de la utopía neoliberal, según la cual el mercado libre tiene mecanismos de autorregulación por los cuales la búsqueda competitiva del beneficio privado conduce al óptimo social. Se alega que los precios mundiales deben estar libres de intervención política estatal (desregulación) para guiar correctamente las decisiones económicas privadas y poner a prueba su eficiencia en beneficio de todos. Sin embargo, los gobiernos con fuerza política en el escenario mundial siguen ejerciendo su poder para influir sobre los mercados, y los niveles de centralización del poder económico, en particular del capital financiero, han llegado a niveles extraordinarios, alejándolos cada vez más de los supuestos de la competencia perfecta.

A la vez, y a pesar de indicadores claros del fracaso de sus anteriores propuestas y asesorías (como la deuda externa, que se ha convertido en hipoteca eterna de estas sociedades), algunos organismos multilaterales han aumentado su capacidad de influir sobre los gobiernos nacionales de países en desarrollo.

El poder de los organismos multilaterales sobre los gobiernos de los países en desarrollo está dado sólo marginalmente por su aporte financiero (salvo posibles réditos espurios de los intermediarios). Lo decisivo es su capacidad para incidir en las relaciones económicas internacionales (por ejemplo, vinculando el acceso al mercado de capitales con la firma de acuerdos previos con el FMI o el Banco Mundial, que imponen la política económica y los parámetros de la relación Estado/sociedad: equilibrio fiscal, desregulación, privati-

zación, descentralización). Esto da a los gobiernos que controlan estos organismos un gran poder (leverage) con muy bajos costos, al punto que, por ejemplo en Estados Unidos, se discute la conveniencia de pasar recursos de la ayuda externa (manejeable más directamente de manera política) hacia los organismos multilaterales que ese país controla. Aportando (crecientemente bajo la forma de créditos reembolsables a tasas de interés flotantes) menos del 5% de los presupuestos estatales, se puede dirigir a control remoto sus políticas. Pero para comandar ese 5%, que reorienta el 100% del presupuesto público, apenas sí hace falta suscribir y pagar efectivamente una proporción muchísimo menor como parte del capital (en el caso del Banco Mundial, ¡la proporción entre los recursos que se aportan y los que se orientan puede llegar a ser de 1.000 veces!). Pero esa capacidad institucionalizada —presentada como responsabilidad por mantener el orden económico mundial— que tienen los gobiernos de los países industrializados para incidir políticamente en las relaciones económicas globales, no es todavía suficiente.

Esto se manifiesta dramáticamente cuando se apela al bloqueo económico, un recurso también político que, a pesar del fin de la guerra Fría, se está utilizando de manera frecuente. Desentrañar el juego de estas presiones políticas externas no es tarea sencilla, pues aquí intervienen desde conglomerados económicos hasta ONGs ecologistas y movimientos de defensa de los derechos humanos. Ejemplos recientes se refieren al respeto a los derechos de patentes, la reducción de la protección nacional a ciertas ramas de la industria, la conservación de ciertas especies animales o vegetales, el cumplimiento de ciertas normas de la OIT relativas a las relaciones de trabajo, o más en general, de ciertos derechos humanos, la adopción de determinadas instituciones políticas, o el cumplimiento de tratados o resoluciones de la ONU, todo lo cual se aplica selectivamente y en general con dobles estándares⁷.

Por todo esto, ni los precios de mercado devienen de un puro mecanismo de competencia perfecta, ni las sugerencias para reorientar las políticas públicas resultan de un puro diálogo desinteresado para buscar las mejores respuestas técnicas a objetivos trascendentes compartidos. Así como sería poco clarificador pensar que todo es producto de una confabulación, también sería ingenuo ignorar la existencia de fuerzas organizadas y proyectos de dominio, los que se refuerzan en la medida que se aceptan pasivamente como algo natural.

Pero no se trata de un problema *exterior* a nuestras sociedades. De hecho, está generalizado en la región un estilo elitista de gestión pública. Es típico que la *intelligentsia* gubernamental haga tratos en la cúspide con las agencias internacionales o con representantes de los gobiernos centrales, y realice un trabajo especial para legitimar *ex post facto* aquellos arreglos. Paradójicamente, parte de esta legitimación puede consistir en dejar circular la idea de que los aspectos socialmente negativos de las políticas públicas son impuestos desde afuera, minimizando así la responsabilidad de sus agentes nacionales. Así, el FMI o el Banco Mundial se han convertido en el *enemigo* para los sectores más afectados por las reformas económicas.

En la creencia de que el Estado es ineficaz, y de que son factores externos o naturales los que determinan la situación de crisis social, las mayorías nacionales vienen renunciando a la posibilidad de controlar el mercado y defender sus posiciones económicas a través del sistema político. Por ello, los precios y las políticas, en ausencia de una fuerza contrarrestante ejercida por las mayorías, reflejan la correlación de fuerzas regresivas en el concierto mundial. En esto, es fundamental tener presente que las mismas instancias con capacidad para incidir en curso de los acontecimientos, ya sean los organismos de Bretton Woods o los gobiernos de las principales economías del norte, se encuentran a su vez crecientemente limitadas por la fuerza del capital financiero, que representa la forma más abierta del poder estructural del capital mundial.

Cabe preguntarse si surgirán causas contrarrestantes por las que esas fuerzas van a tornarse en algún momento favorables al desarrollo humano o a la democratización efectiva y no a la reproducción ampliada de la misma equivalentes configuraciones de poder.

Límites a la globalización y propuestas de la banca de desarrollo para superarlos

Como en toda época de transición, faltan conocimientos que permitan explicar y predecir con mínima confiabilidad el movimiento de conjunto de la economía, sociedad y la política. El vacío de certidumbres se va llenando con hipótesis más o menos apoyadas en algunas teorías muy generales o en la extrapolación de las tendencias empíricas registradas.

Por ejemplo, es generalmente aceptada la hipótesis de que el resultado previsible de ese juego libre de fuerzas se la exclusión de masas inéditas de la población mundial respecto a los beneficios del desarrollo tecnológico que esas mismas fuerzas impulsan aceleradamente⁸

Y aunque parece que el modo de desarrollo informacional⁹ no requerirá por bastante tiempo contrarrestar por razones económicas esas tendencias intrínsecas a la polarización y la exclusión social¹⁰, dos límites puede presentarse a su dinámica de desarrollo globalizador, ambos provenientes de esferas no estrictamente económicas:

- (1) Los desequilibrios ecológicos, desatados en la transición entre el modo industrialista y el informacional de desarrollo, que pueden poner en riesgo no sólo la sustentabilidad de la economía mundial sino la de la especie humana misma;
- (2) La agudización de los desbalances sociales, que erosionan la estabilidad política que requiere la nueva economía para consolidarse a escala global.

Con respecto al segundo aspecto, el Banco Interamericano de desarrollo realizó recientemente un evento donde se planteó con total transparencia el lado sociopolítico de la competitividad sustentable:



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Las formas predatorias de explotación económica son cada día menos viables. Sin la vigencia de una norma básica de equidad, el tejido social se resiente y la intolerancia política prospera, generándose un clima adverso a la inversión.

En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema sociopolítico condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados.

Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía¹¹.

Esto, que parece dicho para enfrentar las modalidades más economicistas del ajuste estructural, encuentra eco en el discurso del Banco Mundial, que a partir de 1990 ha declarado que el *ataque a la pobreza* es su objetivo principal, si bien lo presenta como una cuestión primordialmente de equidad. Es más, aunque el Banco Mundial sostiene oficialmente que “el marco de instituciones políticas y económicas es importante porque las políticas para reducir la pobreza implican un *trade-off*, postula que dicho

trade-off no es principalmente entre crecimiento y reducción de la pobreza sino que *especialmente en el corto plazo, es entre los intereses de los pobres y los de los no pobres*. Por eso afirma que su estrategia *¡es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones políticas y económicas!!*¹²

Según el banco, su estrategia tiene dos componentes:

- (1) Promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres: el trabajo, mediante un *eficiente crecimiento trabajo-intensivo basado en apropiados incentivos de mercado, infraestructura física, instituciones e innovación tecnológica*, y
- 2) Proveer a los pobres servicios sociales básicos, en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria¹³.

A esto se agregan transferencias a los absolutamente inalcanzables por ese tipo de crecimiento (los miserables, los enfermos y los ancianos) y la ya mencionada red de seguridad para los grupos más vulnerables a *los shocks que reducen el ingreso*. Es importante destacar que, en esta visión, el banco ve *la inversión en educación como la mejor manera de aumentar los recursos de los pobres* (*ibíd.*, p. 3).¹⁴

Esta propuesta estratégica para atacar la pobreza explicaría por qué el Banco Mundial, usualmente centrado en la inversión en infraestructura y en el crecimiento económico, aparece crecientemente como una agencia impulsora de la inversión en sectores sociales y la reforma del conjunto de las políticas sociales. ¿Se trata de prevenir situaciones políticamente críticas — tanto en las 17 megaciudades del mundo en desarrollo como en sus regiones rurales sobrepobladas— que podrían poner en peligro la sustentabilidad política del ajuste estructural, visto por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por la banca de desarrollo en general, como el camino para retomar el crecimiento económico a escala global?¹⁵

¿Cómo lograr un crecimiento basado en tecnologías trabajo-intensivas cuando el modo informacional de desarrollo es justamente un gran expulsor de fuerza de trabajo? En todo caso, hacerlo por medio de *apropiados incentivos de mercado* no puede significar sino una baja pronunciada en los salarios y sus costos indirectos.

¿Cómo atender a esta explosiva situación social y a la vez reducir el gasto social del Estado? Se requiere no sólo usar más eficientemente los escasos recursos que el ajuste deja para la política social, focalizándolos en los más pobres, sino también extraerlos de los no pobres, entendidos éstos como las clases medias urbanas, que son presentadas —junto con los sectores corporativos históricamente asociados al modelo industrializador (los sindicatos y el empresariado nacional)— como los grupos privilegiados que en el pasado aprovecharon indebidamente de su influencia sobre el Estado, llevándolo a la crisis al inflar la masa de subsidios indiscriminados. Los trabajadores de América Latina, desde los niveles pobres de ingreso hasta los medios, librados

al mercado mundial de trabajo, deben renunciar a las leyes que protegían, y competir, a la vez con los trabajadores baratos y más despojados de derechos humanos y los más capacitados del mundo, que están además equipados con una infraestructura de apoyo de punta. Por su parte, los empresarios latinoamericanos que sobreviven como tales, perdido el mercado interno cautivo por la protección estatal, deben competir o asociarse subordinadamente con un capital global financieramente ultrasensible, para el que mínimas variaciones en la rentabilidad inducen al cierre de actividades y a la migración entre continentes.

La desocupación abierta, el subempleo y la precarización del trabajo, por un lado, y las oleadas de quiebras de pequeñas y medianas empresas (PyMES) y de micro-emprendimientos familiares¹⁶, por el otro, son indicadores cotidianos de la cara más regresiva de este estilo de desarrollo, que se pretende presentar como la única forma de realización de la revolución tecnológica contemporánea.

¿Es eficiente la focalización de la política social?

Las nuevas políticas sociales se caracterizan por la expresión para todos: salud, agua, saneamiento y educación *para todos*. Pero no empleo ni, por tanto, ingreso para todos. El empleo y los ingresos sobrevendrían, eventualmente, por la capitalización que los pobres hagan de la inversión de servicios sociales que se dirige a ellos (ya pocos se animan a anticipar un efecto de derrame por el crecimiento de la economía en los países del norte). En consecuencia, tanto por razones de equidad como para promover el desarrollo, el Estado debe intervenir para garantizar que quienes no tengan el ingreso para proveerse de esos servicios en el mercado (aquellos por debajo de las líneas de pobreza o de indigencia) los reciban como servicio público¹⁷.

Esta propuesta supone una transacción no siempre evidente: el “para todos” significa degradar el concepto mismo de salud, educación o saneamiento, lo que se refleja en el adjetivo: “básico”.

Se supone que quienes pueden adquirir la parte *no básica* de esos servicios no están interesados o quedan excluidos de acceder al paquete básico por la vía pública. Por ello, de hecho se segmenta la población en dos sectores:

- los que sólo tienen servicios básicos gratuitos o subsidiados (los pobres), que tienden a ser de menor calidad,
- los que obtienen servicios más amplios, totalmente a través del mercado, incluyendo servicios “básicos” de mejor calidad.

Pero esta segmentación tiene algunos problemas de eficacia, y también de eficiencia. Así, en algunos casos, para brindar una cobertura total de un servicio básico se debería, por razones tecnológicas o sociales¹⁸ proveerlos a poblaciones heterogéneas a partir de la misma fuente, con lo que la distribución del gasto social debería tomar otras formas.

Por ejemplo, si en una ciudad debe haber una única red de agua y alcantarillado, la discriminación positiva no será visible por el lado del acceso (todos estarán conectados al mismo sistema) sino por el de la recuperación diferencial de los costos, proporcional a la capacidad de pago de cada uno. Pero este mecanismo es problemático en servicios personales, como la salud, o los comedores escolares, donde habría niños con cupones y niños con dinero, en la misma o diferentes filas, algo que tiende a ser rechazado por los mismos pobres, en particular los nuevos pobres¹⁹.

Otro problema es que a lo largo de una vida se puede oscilar (cada vez más) alrededor de la línea de pobreza, lo que hace sumamente complicado ajustar coyunturalmente el acceso a servicios públicos (e.g.: cuando un usuario supera la línea de pobreza habría que dejar de proveerle el servicio o pasar a cobrarlo a otro precio, y a la inversa). Podemos imaginar los costos de administrar un sistema de discriminación como el que supone la focalización de los subsidios según las fluctuantes capacidades de pago.

Por otro lado, la línea de pobreza, calculada en equivalentes de ingreso, se convertiría en una franja discontinua, pues en cuanto alguien pasa hacia abajo de la línea sus condiciones de vida dan un salto hacia arriba al tener acceso a varios paquetes de servicios de los cuales estaría privado unos pesos más arriba. En otras palabras, quien tenga un ingreso monetario equivalente al de la línea de pobreza más el valor imputado de esos paquetes de servicios estaría igual o peor que quien esté en la línea de pobreza²⁰. Esto desestimularía trabajar para conseguir ingresos en ese rango, en el cual está una proporción muy importante de la sociedad, creando una discontinuidad moral entre pobreza (dependiente de la beneficencia pública) y pobreza II (autónoma) aunque con niveles de vida material equivalentes²¹. Nuevamente, cualquier intento de resolver esta contradicción con métodos sofisticados de control encarecería tremendamente la gestión de los servicios.

Todas estas complicaciones (y costos) de los programas focalizados en la pobreza extrema no se justifican si todos deben acceder, vía mercado o subsidio, al paquete mínimo. Si ese fuera el caso, lo mejor sería una provisión común a todos, eficiente y de igual calidad, facilitando la prestación, minimizando sus efectos discriminatorios, bajando costos por la escala y recuperándolos mediante el cobro de impuestos proporcionales al ingreso, con niveles nulos de impuesto por debajo de la línea de pobreza.

Pero lo anterior no es válido si, en realidad, a niveles superiores de ingreso lo que se obtiene no es un paquete ampliado, compuesto por el mismo paquete mínimo (ahora pagado) más otros servicios, sino que se pasa a un paquete distinto, que no sólo incluye otros servicios sino que los servicios equivalentes a los básicos son de otra calidad. Así, por ejemplo, todos acceden a la escuela primaria, pero hay escuelas primarias de calidad muy distinta, diferencia que se oculta bajo la apariencia de un mismo certificado nacional de aprobación²². En tal caso, la apariencia del *para todos* se desvanece y se hace evidente la dualización del

modelo, donde un derecho pretendidamente universal es ejercido realmente como ciudadano de primera si es vía ingresos, y como ciudadano de segunda, si es vía la acción pública...

En esencia, la focalización puede terminar significando una redistribución de recursos públicos desde los sectores medios hacia los pobres junto con una reducción en la calidad y complejidad de los servicios públicos. Pero además, visto dinámicamente, el empobrecimiento subsecuente de los sectores medios bajos (y no tan bajos) puede hacer que reentren como usuarios de servicios públicos (escuela, hospitales) cuya degradación histórica por la crisis estatal los había impulsado a substituir por la oferta privada. En efecto, la redistribución (dejar de prestar servicios subsidiados a sectores con ingresos monetarios por encima de la línea de pobreza) reduce el ingreso real de amplias capas medias bajas, y refuerza una dinámica regresiva que puede incluso empujarlas hacia abajo de la línea de pobreza, sin reducir efectivamente su demanda por servicios públicos²³.

El otro problema serio de esas propuestas de política social es que, contrariamente a sus objetivos, atan al Estado a un asistencialismo de costos crecientes. Como lo demuestran los rebotes de tuberculosis, cólera, o el analfabetismo funcional, las políticas sectoriales de este tipo no resuelven la naturaleza reproductiva de los problemas cuyos efectos compensan, por lo que no sólo no son sustentables sino que requerirán crecientes recursos en el futuro²⁴. La eficiencia en lograr objetivos de corto plazo (balance fiscal), si se da, no necesariamente lleva a la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de largo plazo (desarrollo humano sustentable).

Necesidad de otras aproximaciones al desarrollo

Se hace evidente que la discusión no puede estar centrada en términos del ingreso y su distribución como si fuera un juego de suma cero. Hay que volver a plantear la cuestión olvidada de cómo se usa el excedente, conectando directamente la llamada inversión social con el incremento en la masa de ingreso real disponible²⁵. No es suficiente con ver la inversión social como un mecanismo para lograr una mayor equidad en las oportunidades, sino que hay que garantizar su efectividad para modificar las vidas y expectativas de la población²⁶.

La concepción que está detrás de la consigna *invertir en la gente* es que, al tener mejor acceso a servicios básicos, los pobres tendrán un mayor capital humano y, por tanto, una mayor probabilidad de realizar trabajos productivos y de obtener un ingreso. Sin embargo, en una economía de mercado, la efectivizarían de esa capacidad depende del acceso a otros recursos (tierra, crédito, tecnología, información, etc.) y de la organización socio-técnica de los usos del excedente económico: de la estructura de las inversiones de capital, de las tecnologías que desarrolla, de los bienes y servicios que produce, etc.

En muchos países el banco es la principal fuente de asesoría en política educativa, y otras agencias crecientemente siguen su liderazgo... (Haddad, Carnoy et al., 1990, p. 37).

Al examinar cómo se usa el excedente, inmediatamente aparecerá el tema de qué sectores se lo apropian y qué uso hacen de él a partir de sus motivaciones o comportamientos institucionalizados (públicos o privados). Esto lleva a la cuestión del sistema económico y las condiciones de legitimidad de la libre apropiación privada de los excedentes²⁷.

En esta época de transición también en el campo teórico, deberemos revisar e integrar diversos núcleos conceptuales que contribuyan a explicar los mecanismos de *la competencia real en esta economía global* y su interacción con los efectos y condiciones económicas resultantes de la imposición de *límites éticos al funcionamiento del sistema*. Desde una perspectiva utópica, esos límites deberían ser impuestos —al capital o a los consumidores—, mediante un Estado democráticamente controlado por la sociedad.

En cambio, como mostraremos para el caso de la educación, las teorías que orientan el diseño de las políticas económicas y sociales parecen combinar una aplicación acrítica de las hipótesis asociadas a la utopía neoclásica —que supone una competencia perfecta—, con un crudo realismo político, que meramente acepta las condiciones políticas locales (ver nota 10). Pero esto es así solamente en apariencia.

Aunque sería loable que los organismos multilaterales no condicionen sus apoyos financieros (un estricto equilibrio fiscal, el pago de la deuda, o una reforma agraria, o el cuidado de equilibrios ecológicos)²⁸ que afecten la soberanía de los gobiernos nacionales a los que prestan o asesoran, encontramos aquí dobles estándares: mientras ciertas recomendaciones tienen el alcance de *dictatum*, otras quedan como comentarios de pie de página de los informes. Con respecto a las políticas macroeconómicas, es sabido que tanto el FMI como el Banco Mundial ejercen presiones fuertes para *imponerlas* a sus contrapartidas nacionales. Con respecto a las políticas sociales, que podría pensarse tienen relación directa con la tarea de la clase política local de construir la legitimidad del sistema global, hay indicaciones de que la interferencia puede ser también importante, pero sobre todo en función de reducir y hacer más eficiente el gasto público. La tendencia es a que el diseño de las políticas sociales quede también subordinado al objetivo económico de la competitividad.

Pero al convertirse en una categoría central y tan abarcadura de las políticas públicas nacionales e internacionales, la competitividad pierde su precisión económica y se vuelve un concepto cuyo sentido es materia de reflexión. Según qué concepto de competitividad se adopte, resultarán más eficientes unas u otras políticas sociales (y económicas).

La experiencia del mismo mercado mundial viene mostrando que la competitividad no se expresa sólo en el precio y por tanto no depende sólo de bajar los costos de los insumos y de incentivar una alta productividad del trabajo, sino que tiene otros determinantes fundamentales: *calidad total*, servicios al consumidor, innovación y creatividad, velocidad de adaptación a mercados cambiantes, todo lo cual remite no tanto al costo como a la calidad de los recursos humanos y sistemas sociales involucrados en su producción. Pero esa calidad no puede lograrse sólo con la vacunación, nutrición y educación básica de los hoy niños, pues está a su vez asociada a las condiciones de reproducción de sus familias y comunidades, a la calidad de vida histórica y actual y también a las expectativas de vida para el futuro. La calidad de una sociedad, reflejada en la calidad de vida de los trabajadores, familias y comunidades, se convierte así en condición para una competitividad sustentable²⁹.

La competitividad *sustentable* requiere una sociedad no polarizada, donde haya expectativas de continua mejoría en la calidad de vida de los agentes económicos, la que no es independiente de la calidad de vida de toda la población con la que cohabitan (medio ambiente, saneamiento, salud, congestionamiento, violencia, seguridad, valores de solidaridad y cooperación, identidad cultural, valores democráticos, derechos ciudadanos, sistemas de socialización escolar, calidad de los medios masivos de comunicación, etc.). Esto se hace más evidente si se ve la competitividad como un fenómeno que debe ser estructural, transgeneracional. El desarrollo humano no puede ser visto como resultado posible de la competitividad, sino como condición de ésta.

Por tal razón, las unidades de intervención para poner en marcha un proceso de competitividad autosustentada no deberían ser segmentos o estratos de individuos con bajo ingreso, sino comunidades heterogéneas completas, lo que supone un concepto diverso del desarrollo y su vinculación con las políticas sociales. La vida de una comunidad demanda satisfactores que pueden ser obtenidos a través del ingreso en el mercado, a través de la provisión pública o mediante formas comunitarias no mercantiles, intra o ínter unidades domésticas familiares. Cualquier intento serio de promover el desarrollo debería fomentar todas y cada una de estas modalidades complementarias de producción.

Pero la visión que predomina en la *intelligentsia* internacional es que la forma mercantil es siempre la mejor, y que las otras variantes son remediales, para los casos (vistos como excepcionales) de mal funcionamiento del mercado. Es más, cuando se trata de bienes o servicios semipúblicos como la educación, en que se admite que el mercado no resuelve la satisfacción de necesi-

dades consideradas como básicas, las propuestas de reforma institucional implican una introyección de los valores y pautas del mercado en el interior de la gestión pública.

Los flancos de las propuestas de política social prevalecientes pueden ser atribuidos a debilidades teórico-metodológicas inadvertidas, o bien a que deben cumplir con el objetivo no confesable de justificar políticas predefinidas. En todo caso, su no rectificación puede ser causa de penurias adicionales y de la pérdida de posibilidades de desarrollo.

Notas

- 1 Economista e investigador argentino. Actualmente es investigador-docente titular y director del Instituto Conurbano de la Universidad Nacional General Sarmiento de Buenos Aires. Revista Educación y Cultura, No. 55, noviembre, 2000, Págs. 26-38.
- 2 Sin embargo, no vamos a incursionar aquí en los aspectos propiamente pedagógicos de dichas políticas. Sobre eso puede verse: Rosa María Torres, "¿Que (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción, Unesco, OREALC, Santiago, 1993; de críticos a constructores: educación popular, escuela y educación para todos, Cortez Editora, Sao Paulo (de próxima aparición); y "¿mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", ponencia presentada en este mismo seminario.
- 3 Ver: CEPAL, Panorama social de América Latina, edición 1993, Santiago, 1993; CEPAL/PNUD, Magnitud de la pobreza en América Latina de los ochenta, s.l., mayo 31 1990; CEPAL, El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90, en notas sobre la economía y el desarrollo, No. 536, Santiago, noviembre 1992. Para el caso de los Estados Unidos, ver: Bartlett, Donald L. y James B. Steele, América: What went wrong?, Andrews and Mcmeel, Kansas City, 1992.
- 4 Ver World Bank, the East Asian miracle (Economic growth and public policy), Oxford university press, Washington D.C., 1993.
- 5 Ver CEPAL, transformación productiva con equidad, Santiago, 1990; CEPAL – Unesco, educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago, 1992.
- 6 Esta agenda puede volverse, por momentos, contradictoria. Así, mientras el capital en principio requiere bajos salarios y costos derivados de la seguridad social, los gobiernos de países del norte pueden presionar para que se nivelen los costos salariales, evitando lo que consideran una *competencia desleal* de los gobiernos del sur.
- 7 José Luis Coraggio, "Las nuevas políticas sociales: el papel de las agencias multilaterales", ponencia presentada en el seminario – taller sobre estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural, CEUR – Instituto de geografía de la UBA, Buenos Aires, octubre de 1994.
- 8 World Bank, World development report 1990: poverty, Oxford University Press, 1990, capitol 1.
- 9 Manuel Castell denomina así al nuevo modo de organización socio-técnica del desarrollo. Ver Manuel Castell, the informational city, Blackwell, Cambridge, 1989.
- 10 El modo industrialista de desarrollo nacional cobijaba la contradicción de requerir, por su propia dinámica económica, una ampliación del mercado interno, lo que posibilitaba alianzas e intervenciones extraeconómicas alrededor de políticas redistribucionistas. En un mercado global, el concepto mismo de mercado interno pierde sentido y posibilidades, y, con el amplio mercado que abren las economías en transición del socialismo, todavía no se anticipa la necesidad económica de integrar a los excluidos.
- 11 BID-PNUD, Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo, Washington, D.C., 1993, Págs. 18-19.
- 12 World Bank (1990), op. Cit., incluso se afirma que "cuando puede hacerse, la redistribución de tierras debe ser firmemente apoyada. Pero los obstáculos políticos a tales reformas son grandes", ibíd., Págs. 3.
- 13 World Bank, 1990, op. cit., Pág. 138.
- 14 "Para nosotros, no hay mayor prioridad en América Latina que la educación. Entre 1987 y 1992, nuestro programa anual de préstamos para la educación en América Latina y el Caribe aumento de 85 a 780 millones de dólares, y anticipamos otro incremento hasta 1.000 millones en 1994". (presentación de Mr. Shahid Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, en la quinta reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, realizada en Santiago de Chile entre el 8 y el 11 de Junio de 1993).
- 15 Como lo cita otro documento del mismo banco, se ha concluido que "la pobreza urbana se convertirá en el problema más importante y más explosivo del siglo próximo desde el punto de vista político", Banco Mundial, política urbana y desarrollo económico: un programa para el decenio de 1990, Washington DC, 1991, Pág. 5.
- 16 Para dar una idea de la magnitud del fenómeno, en el caso de Argentina, la tasa de desempleo abierto es ya la más alta de su historia, y la Unión Industrial Argentina acaba de manifestar su alarma por el cierre de 30.000 negocios en el primer cuarto del año 1995, Latin American Economy and Business, Londres, junio 1995.
- 17 En el planteamiento de estas concepciones ha sido fundamental el papel del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), en cuyo seno se producen los informes anuales sobre desarrollo humano, concepto que se autopresenta como nuevo paradigma de desarrollo. Sin embargo, para convertirse en paradigmático, deberá poder encarnarse en las fuerzas del desarrollo real, algo que requeriría modificar la naturaleza del modo de desarrollo que surge de la globalización del mercado. Para un análisis de esa propuesta y sus derivaciones en la educación, ver José Luis Coraggio, desarrollo humano, economía popular y educación, AIQUE-IDEAS, Buenos Aires, 1995, y editora Cortez, Sao Paulo (en prensa). Ver también: informe de desarrollo humano, (1990, 1991, 1992, 1993, 1994), PNUD, New York.
- 18 Por la lógica de los ecosistemas o de las redes de infraestructura, o por los costos políticos de una segregación abierta.
- 19 Ver Alberto Minujin y Gabriel Kessler, la nueva pobreza en la Argentina, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1995.
- 20 El ancho de esa franja no es deleznable. Según estimaciones del documento presentado al Banco Internacional de Desarrollo (op. cit., Pág. 55), en América Latina la línea de indigencia esta en los 365 dólares y la pobreza en los 730 dólares anuales. Dado que el 20% más pobre de la población tiene ingresos menores a los 196 dólares anuales, habría que hacer un gasto social en servicios focalizados que duplique esos nivel para llevarlos por encima de la indigencia y que lo cuadruple para llevarlos por encima de la línea de pobreza.
- 21 Claro que quienes están en situación de pobreza I estarían igualmente incentivados a pasar a la situación de pobreza II, si tienen la expectativa de acceder desde allí a niveles superiores de ingreso. Pero esto supone una teoría dinámica del ingreso (y del capital humano), donde, alcanzadas ciertas capacidades para ganar ingresos, se puede acceder a niveles aun superiores con mayor probabilidad. Sin embargo, esto no es lo que registra la experiencia popular reciente, siendo los sectores medios los más golpeados relativamente por la crisis, tanto por el rediseño de las políticas sociales que venimos analizando, como por la drástica desvalorización de su capital humano producida por la revolución tecnológica.
- 22 Esto es algo que, a igualdad de otras condiciones, se agravara por la descentralización del sistema educativo, que permitirá un proceso de diferenciación curricular, de recursos, etc. Mucho más pronunciado. Corregir esto requiere



invertir recursos públicos adicionales en apoyar a las escuelas con peores condiciones, como en el caso del programa de las 900 escuelas en Chile. Ver Viviana Galdames, *El programa de las 900 escuelas. Una experiencia Chilena*, boletín del proyecto principal de educación en América Latina el Caribe, No. 32, Unesco/Orealc, Santiago de Chile, diciembre de 1993, Pág. 12-17.

- 23 La ideología dominante afirmaría que, por el contrario, la nueva situación será un desafío que desarrollara la creatividad y las energías adormecidas por el redistribucionismo indiscriminado del Estado. Siendo esto cierto para muchos individuos, el resultado social está en buena medida determinado por las posibilidades de conjunto, cuyos límites puede preverse que impondrán un proceso darwiniano de selección social. Así, los programas para impulsar los microemprendimientos registran una altísima tasa de "mortalidad" de sus beneficiarios, sencillamente porque no hay suficiente mercado ni créditos para más de los que sobrevive.
- 24 Para un análisis de esta cuestión y algunas propuestas alternativas, ver José Luis Coraggio, *Economía urbana: la perspectiva popular*, Fondo de Cultura Económica, México (de próxima aparición).
- 25 Dada la definición de excedente económico, el gasto en servicios básicos no es estrictamente una inversión de excedente, sino otra forma de reproducir las capacidades elementales de trabajo de la población (consumo colectivo, gestionado por el Estado).
- 26 Esto fue explícitamente reconocido, para la educación, en el documento preparado para la conferencia mundial sobre educación para todos, por la Comisión Interinstitucional de la cual forma parte el Banco Mundial. Allí se dice: *El gobierno y el sector privado deben instituir las normas, incentivos y medidas de apoyo adecuadas que fomenten una mayor demanda de mano de obra preparada y una utilización más eficaz de esta... actividades tan diversas como la fijación de precios en la agricultura, la participación política, la reglamentación de las empresas, las prácticas culturales, y el desarrollo de infraestructuras, pueden contribuir a determinar la utilidad de la educación recibida.* PNUD/Unesco/Unicef/Banco

Mundial, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990, documento de referencia de la conferencia mundial sobre educación para todos, Jomtien, 5-9 marzo de 1990, Pág. 39.

- 27 Aquí sería poco útil regresar a una teoría del valor del trabajo y la explotación, pues si se sostiene que solo el trabajo genera valor en esta época, se llegaría a paradojas como que un 25% de la población genera y debería apropiarse de todo el valor. Por otro lado, fenómenos relativamente recientes, como el peso de los fondos de pensión en los mercados de capitales y la extrema fluidez de las relaciones entre accionistas y empresas en los mercados financieros, hacen necesario actualizar las propuestas tradicionales al respecto.
- 28 Como respuesta a la interferencia con la soberanía nacional que suponen los condicionamientos al crédito o al comercio, por razones de intereses particulares de grupos o países del norte, puede surgir la idea de generalizar este tipo de intervenciones extendiéndolas a objetivos de desarrollo humano. Esto está de hecho siendo utilizado por organizaciones ecologistas que abogan por determinadas especies, o por quienes abogan por los derechos humanos. Recientemente se ha planteado, desde América Latina, que se condicionen los créditos y la ayuda internacional al mejoramiento de indicadores de desarrollo humano. (Cecilia López M. et al., *Desarrollo humano, informe 1993. Una perspectiva Latinoamericana*, consenso, Bogotá, mayo de 1993). Estas propuestas deben ser sopesadas con mucho cuidado, pues son de doble filo, y no deberían proponerse nuevas relaciones estructurales a partir de situaciones coyunturales, como que, por ejemplo, ciertas políticas impulsadas por un organismo internacional pueden ser más progresivas que las defendidas por los poderes nacionales.
- 29 Esto no se limita al personal de gerencia o diseño de una empresa, sino que abarca todos los niveles, el del empacador o el transportista que innovan permitiendo una reducción del tiempo o un aumento de la calidad del producto que se entrega, o el del maestro que experimenta nuevos encuadres para una mejor relación enseñanza – aprendizaje en la escuela pública.

Organización mercantil y privatización de la educación. **La mano dura de la ley**

Jairo Estrada¹



Fotografía - Prensa FECODE

La fase actual de la política neoliberal-neoinstitucional se encuentra también la intención del espectáculo: la necesidad de producir resultados inmediatos y de impacto social. Aumento en la cobertura, mejoramiento de la calidad, recomposición de la estructura ocupacional del magisterio, incluido el cambio generacional forzado. Al mismo tiempo, sin embargo, se asiste al debilitamiento estratégico –con amenaza de extinción– de un haber social de la mayor trascendencia: la educación pública estatal.

58

Durante los últimos años se ha asistido a la consolidación del proyecto neoliberal para la educación pública en nuestro país. De ello da cuenta, principalmente el nuevo *marco jurídico e institucional*² de la educación básica y media. La política educativa fue traducida de manera casi perfecta al lenguaje del derecho. De esa forma fue dotada con el don de la legalidad. El nuevo concepto de financiación basados en la demanda y las tendencias de privatización aparecen ahora como “mandato de ley” y como “reglas de juego” rediseñadas para mejorar la cobertura y la calidad de la educación en Colombia.

En realidad, se ha puesto en marcha una gran ofensiva contra el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes y se han sentado las bases para convertir ese derecho en una mercancía. De ello dan cuenta, precisamente, la marcada influencia de los aspectos económicos y financieros en el diseño de la política educativa y del nuevo ordenamiento institucional, y el hecho de que las consideraciones culturales y pedagógicas han quedado relegadas en buena medida a un segundo plano. El debate que se ha desplegado en torno a los problemas de la calidad de la educación, en especial en relación con la cuestión de las llama-

das competencias básicas, también ha estado preso por las determinaciones económicas y financieras, y por un concepto de calidad en cuanto atributo a ser medido de acuerdo a lo propio de cualquier forma mercantil.

Los antecedentes

Los diseños neoliberales de la política educativa, así como su implantación reciente, no se circunscriben desde luego a la administración Pastrana. En sentido estricto, debe tenerse en cuenta que, desde inicios de la década de los noventa, a partir de la relectura hecha por organismos de regulación supranacional como el Banco Mundial sobre el papel de la educación en el proceso de globalización capitalista, se habían formulado las bases de los nuevos lineamientos de la política educativa tanto en lo referente a sus funciones como a los esquemas de financiación. Desde entonces ya se apreciaba una orientación hacia las llamadas competencias básicas y los modelos de financiación basados en la demanda, y se consideraba la conveniencia en torno institucional adecuado a esos propósitos. Por ese entorno, se comprendía la organización de la educación de acuerdo con la lógica del mercado educativo abastecido con dineros públicos. En ese sentido, los nuevos conceptos de política educativa se mostraban como desarrollos de las políticas del “Consenso de Washington”, que justamente proveían avanzar hacia la desregularización de las economías y el fortalecimiento de los mercados. Nuestro país, no escapó desde luego a esa tendencia.

Al inicio de la década pasada, culminado el proceso constituyente y adelantados algunos de sus desarrollos legales, especialmente con la expedición de la ley de distribución de recursos y de las competencias (Ley 60 de 1993) y de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y contemplado el ordenamiento regulatorio de la profesión docente (Decreto 2277 de 1979), se cerró el ciclo de construcción de un ordenamiento jurídico institucional que parecía favorecer el desarrollo de la educación país.

La Constitución de 1991 reforzó el concepto de la educación como derecho fundamental y ordenó la disposición creciente de recursos para su financiación, con la conformación de un régimen de transferencias automáticas, como porcentaje de los ingresos corrientes de la nación, con destinación específica, hacia los entes territoriales. Por esa vía, la política educativa quedó articulada además a la tendencia del proceso de descentralización. La Ley 60 de 1993 definió la materia de las competencias, mantuvo una noción de responsabilidad estatal en manos del gobierno central, estableció *reglas de juego* precisas para la distribución de los recursos e incluyó cláusulas protectoras frente a las tendencias a la privatización que ya invadían otros campos de la vida social y económica del país, en el marco del mal llamado proceso de apertura económica y de modernización del Estado. Con la Ley 115 de 1994 se avanzó en la definición de un proyecto educativo nacional, se consolidó la noción de autonomía escolar y se sentaron las bases para reforzar el discurso y las prácticas pedagógicas.

Al mismo tiempo, empero, ese mismo ordenamiento jurídico e institucional comprendía aspectos, que hoy pueden ser caracterizados como antecedentes de las recientes transformaciones neoliberales-neoinstitucionales. La normatividad constitucional y legal sobre financiación de la educación, al tiempo que por la vía del situado fiscal garantizaba la financiación de la oferta pública educativa, incorporó a través de los recursos provenientes de las participaciones municipales en los ingresos corrientes de la nación componentes de financiación basados en la demanda. El nuevo ordenamiento institucional contribuyó a una doble comprensión de la educación: como derecho y como servicio. La Ley 60 de 1993 contempló situaciones excepcionales para la *contratación de la prestación del servicio educativo con entidades privadas*; la Ley 115 de 1994 reforzó el concepto de educación como servicio y, mediante interpretaciones amañadas de la noción de proyecto educativo institucional, condujo en muchos casos a la escuela a los escenarios de la gerencia de recursos, antes que el desarrollo de proyectos político-pedagógicos.

El ordenamiento jurídico e institucional se mostró como lo que es: la expresión del balance político y de las relaciones de poder en un momento y un contexto histórico determinado. Las *bondades* de los diseños institucionales de inicios de los noventa, estaban llamadas a sucumbir frente a los embates de la época. El país estaba alineado con los políticos neoliberales del *Consenso de Washington*. Estas estaban en marcha con anterioridad incluso al ordenamiento constitucional de 1991. El proyecto político del neoliberalismo se había concretado desde fines de la administración Barco con el *Plan de modernización de la economía colombiana* y había adquirido cuerpo con las reformas estructurales de la *apertura económica y de la modernización del Estado* del presidente Gaviria. Su plan de *Apertura Educativa* ya anunciaba los evos enfoques de la política educativa, propios de la nueva fase de la dominación y la acumulación capitalistas. Aumento de cobertura, mejoramiento de la calidad, habilidades y destrezas mínimas para un mercado ahora globalizado, empezaron a hacer parte de la política y del lenguaje, y se incorporaron como componentes de un discurso que aparecería de manera recurrente a lo largo de la última década.

Las políticas del *Salto Social*, incluido el *Salto Educativo*, fueron comprendidas equivocadamente como el fin del *neoliberalismo*. Se abrió paso a la ilusión del neoestructuralismo que pronto se enterraría con la llamada crisis política que se desató a raíz de la financiación de la campaña del presidente Samper con dineros del narcotráfico. La debilidad política manifiesta de esa administración le permitió a los maestros lograr incrementos salariales –durante tres años consecutivos– significativamente superiores a los aumentos de los demás servidores públicos. Tales incrementos fueron transados a cambio de las demandas por *salario profesional*, que el magisterio había diseñado de tiempo atrás y que respondían a un concepto más integral, que superaba una visión puramente económica de la remuneración. Durante esta administración se creó –por vía legal– una fuente adicional de fi-

nanciación de la educación pública, encaminada principalmente a cubrir el déficit que arrastraba el esquema constitucional y de la Ley 60 de 1993; el Fondo Educativo de Compensación, el cual se convertiría en la práctica en una transferencia complementaria para la educación.

Al tiempo que se dispusieron mayores recursos y se incrementó el gasto educativo, se inició ya durante esta administración –de manera paradójica, aparentemente– la discusión y se autorizó la contratación de créditos multilaterales para financiar el programa del Nuevo estatuto escolar, iniciado luego durante la administración Pastrana. Durante el gobierno de Samper se crearon las condiciones de diseño de política que, posteriormente, en el siguiente cuatrienio, se traducirían en normatividad positiva y habrían de constituir el nuevo marco jurídico-institucional. En especial, me refiero al informe final de la Comisión de racionalización del gasto público y de las finanzas públicas, *el saneamiento fiscal. Un compromiso de la sociedad*, publicado en 1977. Allí quedó definido, por si aún quedaban dudas, que el camino a transitar por la educación pública en Colombia, era el mismo de los demás sectores de la economía y de la nueva organización social: mercantilización y privatización.

La política de Pastrana

Si la educación pública había logrado salir relativa y, como se ha visto, aparentemente ilesa de las reformas neoliberales de los noventa, ello había ocurrido en buena medida merced a la fuerza política y social del magisterio colombiano. No de otra manera se explica por qué en otros sectores de la actividad económica y social, para ese momento, ya estaba cerrado el ciclo de privatizaciones y de organización de esos sectores de acuerdo con las *reglas del mercado*. La propuesta de Alberto Alesina (2000) de romperle el espinazo a FECOFE como condición para una profundización de la política neoliberal-neointitucional tenía la mayor significación y sintetizaba en la forma de consigna una aspiración ya expresaba previamente por varios tecnócratas neoliberales. ¡Si no había sido posible pescar el pez, se imponía quitarle el agua! La política educativa de la administración Pastrana se encaminaría en esa dirección. Independientemente de valoraciones puntuales sobre la política de Fecode y de sus desgastantes conflictos internos, lo cierto es que se estaba en presencia de uno de los últimos bastiones del movimiento social y sindical organizado; con incapacidad de seducción a la movilización de otros sectores sociales; pieza clave de la resistencia y de la intención de construcción de alternativa frente a las políticas neoliberales. A ese movimiento había que derrotarlo para cerrar otro ciclo de disciplinamiento y de control social por la vía del mercado.

Para entonces (1998), se avizoraban las tendencias a las crisis y los nefastos efectos sobre la economía y la población de las políticas neoliberales. En especial, la política de crecimiento al

debe, estimulada durante buena parte de la década de los noventa, había mostrado sus límites; caía la actividad económica, se incrementaba el desempleo y la pobreza, el endeudamiento de empresas, hogares y sobre todo del Estado, tanto en el orden nacional, como a nivel territorial, se volvía insostenible. El conflicto social y político armado continuaba extendiéndose y profundizándose, pese a las perspectivas de las conversaciones de paz. En ese marco, la decisión política del Estado consistió en acentuar la política neoliberal, pues –de manera cínica– la situación de crisis se explicaba a partir de un concepto de reformas inacabadas o aplazadas. Se anunció entonces, por parte del Ministro de Hacienda y Crédito Público, Juan Camilo Restrepo, la *segunda ola* de reformas (neoliberales).

Todo el engranaje se puso en marcha a través del Plan de Desarrollo *Cambio para construir la paz*. Su lectura permite claridad sobre la dimensión de las transformaciones que por vía legal se pretendían introducir. En especial, el capítulo relacionado con la educación pública era suficientemente ilustrativo: se retomó el debate de la racionalización del gasto, se incorporó un rediseño de la descentralización educativa y de la financiación basada en la demanda, se propuso la figura del *Nuevo colegio*, se estimulaba la contratación privada del servicio educativo y, sobre todo, se buscaba *flexibilizar* al magisterio y enterrar su estatuto docente. El plan produjo movilización social de resistencia de mucha significación; pudo ser incluso morigerado en sus pretensiones. Sus aspectos gruesos, no obstante, incluidos los del sector educativo, lograron prosperar gracias a un Congreso que mayoritariamente, como todos los de la historia del país, ha estado plegado a los intereses de los poderosos. El Plan se cayó dos veces consecutivas, primero como ley (Ley 508 de 1999) y luego como decreto (Decreto 955 de 2000), atrapado en las formalidades del ordenamiento jurídico. Pero como bien lo señaló el director del Departamento Nacional de Planeación, en una clara demostración de que el ejercicio de la política no se agota en el derecho, *ha caído el plan legal, pero continúa el plan mental*.

Y, en efecto, continuó. A través de las leyes anuales de presupuesto, desde 1999 se inició la aplicación de los *convenios de desempeño*, impuestos por el gobierno central a los departamentos como parte de la política de ajuste territorial. En tales convenios estaba la base de los *planes de reorganización educativa*, que posteriormente darían origen al “Plan de reorganización del sector educativo 2001-2003”. Con dineros del Banco Interamericano de Desarrollo, se inició en el año 2000, en cinco departamentos, el programa piloto del nuevo sistema escolar. De esta forma, no por el camino expedito del fracasado intento del plan de desarrollo, sino a través de atajos, se iban consolidando las bases de los nuevos componentes de la política neoliberal: organización mercantil, privatización y flexibilización laboral. Mucho antes de la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2001 y de la Ley 715 del mismo año, ya estaba en marcha un primer ciclo de racionalización de la planta docente y de *sensibilización* y disciplinamiento

to del magisterio frente a las nuevas políticas, a través de cierres y fusiones de instituciones educativas; así mismo, la difusión apologetica de la escuela como empresa e instancia de *gestión autónoma* de recursos.

Estas nuevas configuraciones de la política educativa, si bien permitían avanzar en los propósitos de la política neoliberal, poseían un límite: se desenvolvían todavía dentro del régimen de transferencias emanado de la Constitución de 1991. La estrategia neoliberal, requería entonces introducir, como marco global de su política, un cambio sustancial en las reglas de juego existentes respecto de la asignación de recursos y de la distribución de competencias, que la nación transfería a todos los entes territoriales. Tal propósito se concretaría con la presentación del proyecto del Acto Legislativo 012 de 2000.

Entre tanto, la mayoría de las propuestas de la Comisión de racionalización del gasto público y de las finanzas públicas se hacían realidad. Un paso determinante lo constituyó el acuerdo extendido por el gobierno de Pastrana con el Fondo Monetario Internacional en el segundo semestre de 1999. En adelante, se asistiría al entierro del régimen de 1991, por cuanto la política de financiación de la educación quedaría sujeta a los dictámenes de la política de *ajuste fiscal*. En el acuerdo con el FMI se señalaba: *El más importante de los esfuerzos para controlar el gasto público en el mediano plazo es el acto legislativo (enmienda constitucional) que fue presentado al Congreso en noviembre de 1999 con el propósito de mantener constante en términos reales el valor de los fondos que se transferían a los gobiernos locales bajo los acuerdos de participación en los ingresos corrientes de la nación.*

Pese a la importante movilización y resistencia social, el gobierno de Pastrana logró sacar adelante la reforma constitucional. Con el Acto Legislativo 01 del 2001 se impuso la visión de la tecno-

cracia liberal, que veía en el régimen de transferencias una de las causas del déficit fiscal en Colombia. En realidad, con tal reforma, una vez más, se soslayaba la cuestión fundamental: el escandaloso endeudamiento público y su servicio, que en forma creciente absorbía más recursos de presupuesto (40%). En ese sentido, con el Acto Legislativo se buscaba más bien garantizar condiciones para continuar con la política de financiación del Estado por la vía del endeudamiento, esto es, cubrir puntualmente el pago del servicio de la deuda, para obtener más recursos de endeudamiento. En ese ciclo diabólico quedan atrapados los recursos del *ahorro fiscal*, del que hablara en su momento el ministro de Hacienda y Crédito Público, Juan Manuel Santos. Tales recursos, estimados para el largo periodo de transición del acto legislativo, superan con creces la suma de seis billones de pesos.

La expropiación a la sociedad de recursos para la educación pública se hizo posible en tanto, con el Acto Legislativo, se desataron las transferencias de los ingresos corrientes de la nación y se les puso a crecer de acuerdo a la tasa de inflación adicionada en unos puntos. Descartando el crecimiento poblacional, el incremento real será pírrico. En realidad, las transferencias quedan prácticamente congeladas a futuro a nivel del 2001. La contrarreforma se completó con la constitucionalización de criterios de asignación de recursos basados en la financiación de la demanda (población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural, eficiencia fiscal y administrativa, pobreza) y, por esa vía, mediante el debilitamiento del carácter concurrente del régimen de competencias.

Con la reforma constitucional quedaron sentadas las bases para, a través de desarrollos legales y reglamentarios, la nueva arquitectura de la política educativa en Colombia, y materializar la visión de la tecnocracia neoliberal: *los recursos de que el Estado*



Fotografía - Prensa FECODE

dispone son por demás suficientes, sólo que son mal administrados. La condición para viabilizar esa *fórmula mágica* se encuentra en la reducción del costo docente y en la introducción de *parámetros técnicos* (por ejemplo, número de alumnos por maestro, o en la definición de la asignación por estudiante).

La expedición de la Ley 715 de 2001 y de sus decretos reglamentarios han representado el cierre de una fase importante de la política neoliberal-neoinstitucional para la educación pública: la creación de un marco jurídico-institucional desde el cual será posible, con el fundamento ahora en el *imperio de la ley*, transformar radicalmente el escenario de la educación pública en Colombia. La ley profundiza un concepto neoliberal de la descentralización, pues concentra de forma autoritaria las definiciones y decisiones de política educativa en el gobierno central al tiempo que limita la autonomía de los entes territoriales y los reduce a agentes gestores de su política; traslada a los entes territoriales más competencias con menos recursos; estimula un concepto empresarial de institución escolar que provoca la autonomía financiera y la cofinanciación; propicia un concepto de distribución de recursos de acuerdo con las reglas del mercado y erige la competencia por los recursos en principio rector de la actividad educativa; fomenta la contratación privada y a través de variadas modalidades; y refuerza la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, especialmente a través de la flexibilización del magisterio.

En el nuevo marco jurídico institucional se expresan descarnadamente los fundamentos de la política educativa: *Mercantilización, privatización y flexibilización laboral*. En el libreto de la política neoliberal-neoinstitucional, los años que vienen serán los de construcción de un mercado de la educación pública con dineros públicos mediante la materialización de los propósitos establecidos en la normatividad. Debilitamiento estratégico de las instituciones escolares del Estado, fomento a las eufemísticamente denominada *instituciones no estatales*, precarización del trabajo docente. De eso dan cuenta los proyectos de la nueva administración.

La “Revolución Educativa”

La *Revolución Educativa* del presidente Uribe Vélez apunta a profundizar la visión mercantil de la educación y fortalecer las tendencias a la privatización y a la flexibilización del magisterio. Para ello cuenta con el marco jurídico e institucional adecuado, legado por la administración de Pastrana, al cual se le agregará la consolidación de una visión más burocrático-autoritaria del Estado, acompañada de políticas corporativas, con las que se buscará dar legitimidad al conjunto de la política. Para el propósito de aumentar la cobertura educativa en 1.500.000 cupos (sobre el cual descansa al parecer uno de los ejes de la política educativa), se dispone de los instrumentos dejados por la Ley 715: la asignación basada en la demanda (“se pagará por estudiante atendido”) y la posibilidad de contratación con instituciones educativas “no estatales”.

La idea de vincular *toda la oferta educativa* y los llamados sistemas atípicos indican que se asistirá a un mayor debilitamiento de la oferta pública estatal, al tiempo que florecerá la educación contratada mediante el sistema de cupos con *instituciones religiosas, cooperativas, asociativas y colegios privados*. En igual sentido se promoverá la contratación con *colegios de profesores y el contratismo sindical*, esto es, la contratación de la *prestación del servicio educativo* con organizaciones sindicales (probablemente municipales). También está prevista la ampliación de las experiencias del nuevo sistema –escolar, con *escuelas dirigidas por padres de familia y otros estamentos comunitarios*.

Lo que en el pasado reciente eran situaciones excepcionales dentro de la estrategia de privatización de la educación pública, con experiencias *más maduras*, como en Bogotá D.C., se convertirá ahora en la regla. Lo nuevo, es que ese entendimiento de la política educativa es parte integral del proyecto del *Estado comunitario* de Uribe Vélez, el cual representa la intención de una conjunción perfecta entre un proyecto autoritario de sociedad y una base social a construir, mediante la focalización del gasto con los más pobres y la *democratización* de la asignación de los recursos de presupuesto, con nuevos agentes mediadores y agenciadores de la política neoliberal, dentro de los cuales se cuenta también el *tránsito del sindicalismo reivindicacionista al sindicalismo participativo*.

De otra parte, el 19 de junio de 2002, se expidió normativa en desarrollo de lo mandado por la Ley 715 de 2001: el Decreto 1278, por el cual se estableció el nuevo *Estatuto de la profesionalización docente* y el decreto 1283, con el cual se *organiza un sistema de inspección y vigilancia para la educación preescolar básica y media*. Con estas dos normas, se produjo otro cierre del nuevo marco jurídico-institucional del régimen docente y de paso quedaron despejadas las dudas, de quienes ingenuamente, aún en el seno del magisterio, consideraban que eran posibles salidas institucionales concertadas en los desarrollos de la Ley 715 de 2001. Con la normativa mencionada se ha asestado al magisterio el más fuerte golpe de la historia de las últimas décadas. Aunque desde la perspectiva gubernamental se ha aseverado que con el nuevo Estatuto se dignifica la profesión docente y se da un salto significativo hacia el mejoramiento de la calidad educativa, en sentido estricto se puede aseverar, más bien, que se sentaron de manea definitiva las bases, no sólo para una flexibilización laboral *de acuerdo con la ley*, sino para una desprofesionalización de la carrera docente.

La profesión docente ha quedado debilitada, si no enterrada en un futuro casi inmediato (y con ella los programas universitarios de educación en pregrado): El nuevo estatuto contempla la posibilidad de que la labor docente sea desarrollada también por profesionales con título diferente al de licenciados en educación. Con ello se estimula la competencia por el ingreso al *servicio educativo estatal*, al tiempo que se dificulta la inscripción en el *Escalafón Docente*, pues una vez en el servicio –deben medir un periodo de prueba de un año y evaluaciones favorables de desempeño laboral y de competencias.

Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán la posibilidad de movilidad salarial o de ascenso en el escalafón.

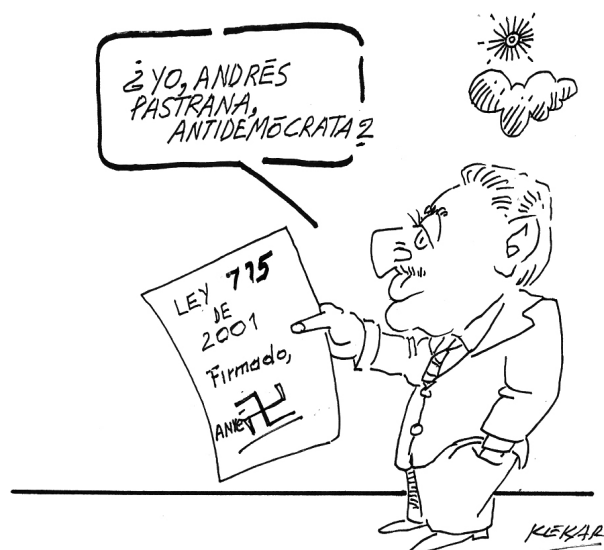
Un esquema de evaluación de esas características resulta profundamente extorsivo y perverso. Extorsivo, pues está montado sobre la idea de que el temor a salir mal evaluado y, en consecuencia, a ser despedido, se constituye en aliento para mejorar la calidad de la labor docente. Perverso, por cuanto descansa sobre una especie de *darwinismo educativo*. Están llamadas a permanecer en el sistema, aquellas *especies docentes* que logren sobrevivir, aún a costa de sus compañeros.

El esquema es vendible a la opinión pues es presentado con la noble intención de promover mejor educación para los niños y niñas del país. Su propósito real es más bien otro: garantizar docentes más baratos en tiempos de guerra y de ajuste fiscal y, sobre todo, más dóciles, abrumados por el temor de la pérdida del trabajo en tiempos de desempleo y subempleo en ascenso.

El esquema es además vendible en sectores del magisterio, pues es presentado con el mote de *ese no le toca a usted* y recibido con el de *ese no me toca a mí*. Como todo lo *genuinamente neoliberal* desata la preocupación por la circunstancia particular y egoísta del individuo. Legítima se podrá decir. Pero al menos dos consideraciones se debería tener en cuenta: primera, técnicamente no es dado pensar que evaluaciones en escuelas y colegios públicos se apliquen a unos (*los nuevos*) y a los otros no (*los viejos*). Segunda, mi *sólida posición individual* también puede ser transformada por el entorno, lo cual debería llevar a preocuparme más seriamente por él. Eso es lo que se ha demostrado con el Acto Legislativo 01 de 2001 y luego con la Ley 715 del mismo año. En Argentina, también afectó a los que tenían *asegurada* su pensión.

Muy en el fondo de la fase actual de la política neoliberal-neoinstitucional se encuentra también la intención del espectáculo: la necesidad de producir resultados inmediatos y de impacto social. Aumento en la cobertura, mejoramiento de la *calidad*, recomposición de la estructura ocupacional del magisterio, incluido el cambio generacional forzado. Al mismo tiempo, sin embargo, se asiste al debilitamiento estratégico –con amenaza de extinción– de un haber social de la mayor trascendencia: la educación pública estatal. Ese cuadro gris, desde luego, tiene su contrapartida: se encuentra en la posibilidad del movimiento de resistencia y de lucha en favor de la educación pública, que debe generar la implantación de las políticas neoliberales.

El cuadro gris de la privatización de la educación, desde luego, tiene su contrapartida: se encuentra en la posibilidad del movimiento de resistencia y de lucha en favor de la educación pública, que debe generar la implantación de las políticas neoliberales.



Notas

- 1 Economista, Ph.D. Profesor del Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional de Colombia. Revista Educación y Cultura, No. 61, septiembre 2002, Pág. 26-31.
- 2 Por nuevo marco jurídico e institucional se entiende el Acto Legislativo 01, la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios y, en especial, el nuevo "Estatuto de la profesionalización docente", el Decreto 1278 de 2002.

La profesión docente: entre **banqueros y pedagogos**

Alfonso Tamayo V.¹



Fotografía - Prensa FECODE

El impulso al Movimiento Pedagógico dado por FECODE en los años 1980 a 1990 permitió el desarrollo de propuestas pedagógicas de gran altura conceptual y práctica, entre los que resaltamos las investigaciones que abordan la pedagogía desde la sociolingüística, desde la historia de la práctica pedagógica, desde el constructivismo o desde la Teoría de la acción comunicativa.

La profesión docente o mejor la docencia como profesión es un campo práctico de trabajo cultural y pedagógico, ético y político, que se ha venido construyendo a lo largo de la historia. En ella, se concibe al maestro como sujeto de un saber en el cual fundamenta su práctica de enseñanza, instrucción y formación en valores.

Este *campo intelectual*², está constituido por diferentes corrientes de pensamiento, problemas que le son propios, teorías y métodos, fines y contenidos, que se reconocen como los códigos especializados³ de una comunidad académica.

Se reconoce que a partir de los años 1980 comenzó a consolidarse un verdadero *florecimiento de la investigación pedagógica* en Colombia, gracias al Movimiento Pedagógico⁴ y a una nueva legislación sobre educación que sentó las bases para fundamentar el ejercicio de la profesión docente en la Pedagogía.

El impulso al Movimiento Pedagógico dado por FECODE en los años 1980 a 1990 permitió el desarrollo de propuestas pedagógicas de gran altura conceptual y práctica, entre los que resaltamos las investigaciones que abordan la pedagogía desde la so-

ciolingüística, desde la historia de la práctica pedagógica, desde el constructivismo o desde la teoría de la acción comunicativa.

Gracias a estos aportes y a otros que no alcanzamos a reseñar pero que influyeron con fuerza en los docentes, el maestro encontró un *suelo de saber* desde el cual su práctica tiene sentido y sus conceptos generan aprendizajes significativos. Este saber propio del Maestro, este reflexionar permanente sobre los procesos de formación, este saber explícito sobre la Educación es la fortaleza que da identidad al Maestro, y lo relaciona con la investigación, con la Cultura, con la Ciencias y los Saberes.

Es desde allí, desde la Pedagogía, entendida como una disciplina que construye saber y práctica sobre la enseñanza y la formación desde donde el profesor resuelve las preguntas acerca de los fines, los contenidos, las estrategias didácticas, las formas de evaluación, el diseño curricular y la autoformación del sujeto infantil o del adolescente.

Es también por su pertenencia a este campo especializado de saberes y prácticas por lo que el maestro comprende su responsabilidad social con la Educación como un bien público de carácter cultural. El docente como profesional se asume también como ciudadano que piensa políticamente su deber de construir un mejor país.

Pero este proyecto pedagógico, cultural y político que se ha venido consolidando en Colombia durante más de 15 años se ve hoy *enrarecido y desdibujado por la mirada contabilizadora y eficientista de los Banqueros*.

En efecto, una mirada a las políticas educativas para América Latina, señalan una intromisión del Banco Mundial, el BID, la CEPAL y el PNUD.

A partir de las reuniones como las de de Jomtien (1990) denominada *Educación para todos*, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, celebrada en Nueva York (1990) y la iniciativa de educación: Plan Universal de Acceso a la Educación, reunida en Miami por iniciativa de los Estados Unidos en 1994 y el Acuerdo de Santiago (Chile) 1996, hasta la tercera cumbre de Quebec en 2001, salta a la vista el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagónico en el proyecto principal a inicios de los 80, a actor menor y subordinado en el proceso de las cumbres hemisféricas, a mediados y hacia fines de 1990. Esto tiene como contrapeso la emergencia de nuevos actores liderando la esfera educativa a nivel mundial y regional, particularmente la banca internacional, Banco Mundial y BID en este caso⁵.

La banca internacional preocupada por la creciente deuda externa de los países de América Latina y alertada por las consecuencias que puedan tener los movimientos culturales pedagógicos y políticos que vienen tomando fuerza en las regiones, decide condicionar sus políticas de crédito y de *apoyo* al cumplimiento de pactos de saneamiento fiscal, recorte al gasto público y neoliberalismo en sus economías.

El proyecto pedagógico, cultural y político que se vino consolidando en Colombia durante más de 15 años hoy se ve enrarecido y desdibujado por la mirada contabilizadora y eficientista de los Banqueros. Una mirada a las políticas educativas para América Latina, señalan una intromisión del Banco Mundial, el BID, la CEPAL y el PNUD.

La banca internacional urge una nueva relación del Estado con la educación a la que equiparan con la prestación de servicios públicos, como el agua, la luz, las carreteras o los bancos... y se abren a la globalización, la libre competencia de oferta y demanda, la sociedad del conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías de comunicación. Desde las multinacionales de la educación como la UNESCO y el PNUD se comienza a *racionalizar* un discurso sobre la educación como si se tratara de una *mercancía* cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial⁶.

Dentro de una lógica socio tecnocrática este discurso busca apropiarse de la idea de calidad bajo criterios y parámetros que suponen la abierta mercantilización de la educación y la búsqueda de la excelencia educativa de carácter elitista, segregadora y discriminativa. Este discurso sobre la calidad retrotrae del ámbito de la economía, conceptos como productividad, rentabilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, optimización, indicadores, evaluación, rendición de cuentas, control y, urge reordenar el sistema educativo mediante evaluaciones desde este enfoque, fijar criterios de acreditación, poner la enseñanza en función de las necesidades de la empresa, vigilar con criterio empresarial las instituciones educativas...La educación como un bien de consumo y no como un servicio cultural.

Sus destinatarios ya no son los ciudadanos sino los clientes y la calidad es ahora su nuevo valor de cambio, de transacción entre la escuela y la familia. Se insiste en la descentralización para eludir la responsabilidad del Estado, se asume la capacitación docente como un gasto innecesario, se deslegitima al Estado benefactor para pasar a un estado de mínimos y se exalta la eficacia y calidad de la educación privada que se constituye ahora en un ejemplo a imitar.

La calidad, concepto que tiene sentido, significado dentro del campo intelectual de la pedagogía, pierde ahora su origen y se ve definido y reducido, subordinado y desarticulado frente al

La banca internacional preocupada por la creciente deuda externa de los países de América Latina y alertada por las consecuencias que puedan tener los movimientos culturales pedagógicos y políticos que vienen tomando fuerza en las regiones, decide condicionar sus políticas de crédito y de apoyo al cumplimiento de pactos de saneamiento fiscal, recorte al gasto público y neoliberalismo en sus economías. Equiparan la educación con la prestación de servicios públicos, como el agua, la luz, las carreteras o los bancos... y se abren a la globalización, la libre competencia de oferta y demanda, la sociedad del conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías de comunicación. Desde las multinacionales de la educación como la UNESCO y el PNUD se comienza a "racionalizar" un discurso sobre la educación como si se tratara de una "mercancía" cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial.

discurso hegemónico, estandarizado e ilegítimo que pretende imponer el gobierno desde este enfoque neoliberal.

Calidad como indicador de gestión empresarial exitosa, eficiencia porque hace más con menos inversiones, recorte al gasto en valor agregado en lo cultural, en lo lúdico, en lo ético y estético y mirada contabilizadora sobre el gasto por estudiante, pago a profesores, recursos a las instituciones...ahorrar al máximo es la consigna.

De esta forma, se desprestigia la educación pública, se denuncian sus costos y se señala a profesores y directivos como despilfarradores ineficaces; se privilegia la educación privada y se monta un dispositivo para evaluar la educación desde esta mirada economicista.

Esta mirada estrictamente económica y financiera es acompañada de leyes y decretos que pretenden regular el sistema educativo con el único fin de ajustar su gasto a los intereses de la banca mundial. No importa que dichas leyes y decretos atenten contra derechos adquiridos, atropellen las libertades democráticas, acaben con las organizaciones sociales y los derechos del Magisterio...el fin justifica los medios y a ellos se une la gran prensa y la oligarquía para hacer aparecer como legítima, urgente y necesaria una reforma a la educación y a la enseñanza que por medio de evaluaciones de eficiencia, estándares mínimos de calidad, competencias básicas, aumento de estudiantes por profesor, integración de instituciones escolares y convenios con el sector privado, niegan la posibilidad de hacer de la educación lo que la Constitución consagra: Un derecho ciudadano, un bien público de carácter social y cultural.

Queda desfigurada la profesión docente que se reduce ahora a administrar con eficiencia, eficacia y *calidad* las directrices del gobierno, dejando de lado la formación pedagógica y el campo

intelectual de la Educación y la Pedagogía es *colonizada* por el lenguaje de las empresas, lenguaje que le es extraño e impuesto. Esta política va en contra de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación quienes ahora tienen que competir en su propio campo, con profesionales de todas las disciplinas que llegan a la docencia sin fundamentación y sin vocación. ¿Cómo entonces, nos preguntamos, seguir hablando de calidad?

Ante tales despropósitos no queda otra alternativa que la consolidación del movimiento pedagógico para que bajo sus objetivos de fundamentar en la pedagogía la labor del docente y cualificarlo para enfrentar críticamente las políticas de gobierno podamos construir entre todos un Proyecto Cultural, científico, pedagógico y social que enfrente con dignidad los abusos del dictador.

Notas

- 1 Filósofo. Profesor Facultad de Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Exvicerector académico. Ex director CEID Boyacá. Revista Educación y Cultura, No. 68, junio 2005, Págs. 27-28.
- 2 Díaz Mario "El campo intelectual de la educación". Universidad del Valle – Cali. 1993.
- 3 Granés José "Principios básicos de la docencia". Bogotá. 2000. Universidad Nacional.
- 4 Zuluaga Olga L. "Pedagogía, discurso y poder". COPRODIC. Bogotá. 1994.
- 5 Revista Educación y Cultura, FECODE, No. 1, 1984.
- 6 Tamayo, Alfonso, Tendencias de la Pedagogía en Colombia, UPTC, Tunja, No. 30-31, 2003.

Economía Política de la Reforma Educativa en América Latina¹

Juan Arancibia Córdova²



Fotografía - Prensa FECODE

El Banco Mundial y el BID tienen concepciones y definiciones de políticas muy claras respecto al contenido y alcance de las reformas educativas. A la luz de sus definiciones estratégicas, sobre la base de presiones abiertas y encubiertas y apoyados en su capacidad financiera, los organismos internacionales han impulsado e impuesto, los procesos de reforma educativa en la región; esos procesos se llevan a cabo en un contexto de transformaciones de carácter neoliberal y de hecho forman parte de esa corriente de transformación de la sociedad. Ello ha sido negativo para la aceptación por parte de diversos sectores de las reformas y muy especialmente entre las organizaciones de los educadores y sin duda las organizaciones y sus dirigentes no se han equivocado en rechazarlas.

67

El Contexto de la Transformación Educativa

El panorama mundial y nacional actual se encuentra marcado por profundas transformaciones, entre las más significativas se puede señalar el proceso de globalización y la pérdida de soberanía nacional, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social, y especialmente el fenómeno de la creciente exclusión social, exclusión

ligada al desempleo, la informalidad y la precarización laboral; la construida incapacidad de los Estados (a través de su reforma) para atender a las necesidades y demandas de las mayorías sociales, el agotamiento y vaciamiento de los sistemas políticos y de los partidos históricos, los procesos de democratización restringidos

al ámbito electoral, el acelerado proceso de desarrollo tecnológico informático, las crecientes dificultades de los sindicatos para representar y lograr las demandas de las/os afiliados.

La etapa histórica que vivimos, que es una nueva fase de desarrollo del capitalismo y no un post capitalismo como algunos pretenden, ha sido caracterizada como correspondiente a la sociedad del conocimiento y/o de la información, en ella el propio capital se estaría transformando crecientemente en conocimiento, lo cual está llevando a que cobre enorme importancia todo lo relativo a la protección de los derechos de autor y de las patentes. El discurso oficial plantea que para poder integrarse exitosamente en la actual globalización neoliberal es preciso poner más atención e invertir más en educación y en ciencia y tecnología. En América Latina vienen creciendo en casi todos los países los presupuestos destinados a educación, pero no ocurre lo mismo con lo relativo a ciencia y tecnología, tanto en el ámbito público como en el privado.

Los sistemas educativos no existen en el aire, ni tampoco su carácter o su orientación, ellos están articulados con las formas de reproducción del capital (procesos productivos y de trabajo) y su valorización. Hacia fines de los años 60's del siglo pasado el modelo de reproducción del capital mostró su crisis, ella se manifestó con claridad en el centro capitalista, los Estados Unidos de América, se trataba de la crisis del *modelo productivo fordista* que había sido creado hacia fines de los años veinte e inicios de los treinta. Era no sólo una forma de producir, sino también una forma de extraer plusvalía. A ese modelo productivo correspondía una generación de fuerza de trabajo con una especialización parcial y de algún modo rígida, el mando del proceso de trabajo lo tenían las máquinas y la cadena de montaje. El trabajador aparecía como un sujeto despojado de medios de producción y del conocimiento del proceso productivo, sufría de *subsunción formal y real*. La empresa y la producción aparecían como estructuras relacionales de poder donde unos tomaban decisiones y dirigían el proceso y otros simplemente ejecutaban, era una estructura claramente piramidal y autoritaria. Todo esto ocurría en medio de la dominancia de la segunda revolución industrial.

Al inicio de los años 70's del siglo pasado el capitalismo estaba en crisis y necesitaba reestructurarse, la irrupción de la tercera revolución industrial generó los soportes para una nueva etapa del capital y del capitalismo. Acontecimientos como el alza de los precios del petróleo a partir de 1973 agudizó los problemas de funcionamiento del sistema, a ello se agregó la crisis fiscal del Estado interventor y de bienestar; esta crisis del Estado alumbró y facilitó el camino conservador del cambio, pronto advinieron gobiernos neoconservadores en la administración del Estado en países como USA e Inglaterra. El llamado socialismo real no fue inmune a la crisis, también allí el estatismo y la burocratización mostraron sus límites económicos y políticos y finalmente el sistema se derrumbó en 1989.

Mientras tanto, el capitalismo seguía avanzando apoyado en el nuevo sujeto central del mismo la empresa transnacional, y construyendo un proceso de globalización que transformaría al mundo entero en el hogar de valorización del capital, un espacio único, regido por reglas similares impulsadas por el GAT primero, la OMC más tarde y acompañadas por una plétera de Tratados de Libre Comercio, Uniones Aduaneras, Leyes de protección a la Inversión Extranjera y a las Patentes y Derechos de Autor. El soporte ideológico de ese proceso de dominación hegemónica sería el neoliberalismo, su imposición llevaría a la vigencia de un pensamiento único y totalitario en economía, sociedad y política. El soporte político-militar del modelo descansaría en el Estado de USA, pero también en el conjunto de los Estados de los llamados capitalismos desarrollados, pero también en la mayoría de los Estados del subdesarrollo.

Los últimos años del siglo XX vieron un proceso de penetración del capitalismo en extensión y profundidad, así: prácticamente todo el territorio del socialismo real fue anexado al capitalismo y también éste profundizó su penetración en espacios como el de la salud, la educación, la seguridad social, el entretenimiento, la seguridad pública y privada, etc.

Al modelo fordista le sucedió el post fordista también conocido como toyotismo o modelo de producción flexible, y en la situación de América latina, de precarización laboral. Este modelo es una virtuosa articulación (desde el interés del capital) entre productividad y explotación, entre nuevas tecnologías y extensión de la jornada laboral, entre plusvalía relativa y absoluta. Pero no es todo ya que la flexibilidad productiva y la extracción intensificada de plusvalía exige un trabajador flexible y polivalente en las relaciones de trabajo y en sus capacidades personales y de formación.

La formación necesaria de fuerza de trabajo para el modelo flexible que necesitaba el nuevo capitalismo no estaba ocurriendo en la escuela, la pedagogía seguía siendo frontal y mayormente memorística y preñada de relaciones de poder verticales y autoritarias. La pirámide empresarial se repetía en la escuela, el profesor sabía los estudiantes aprendían, si las cosas iban bien el saber se transmitía. El nuevo trabajador/a que requiere el capital en su *núcleo* productivo tiene que ser polivalente, comprometido, participativo, creativo, un sujeto capaz de formular y resolver problemas, especialmente con capacidad de aprender. Este trabajador puede disminuir el grado de subsunción real en la medida que se apropia más del proceso productivo, que lo conoce más, que científicamente le es menos ajeno, pero al costo de involucrarse más plenamente en él, ya no basta con el sudor se requiere el cerebro. Esto que señalamos es inevitable en tanto el capital tienda a transformarse crecientemente en conocimiento, mientras más se desmaterialice en su valor de cambio, más requiere de un aprovechamiento integral de la fuerza de trabajo, si se permite la expresión, *la necesita en cuerpo y alma*.

El tipo de educación vigente no era funcional al nuevo capital, tampoco sus tendencias pedagógicas dominantes. El capital, los empresarios a través de los Estados y sus gobiernos se han dado a la tarea de reformar la educación, uno de los aspectos resalados ha sido la propuesta de pasar hacia pedagogías activas, particularmente *el constructivismo* que forma parte de casi todas las reformas educativas de la región; a través de esta pedagogía se quiere lograr formar al trabajador pensante, creativo, involucrado, capaz de aprender, asumir y adaptarse a los cambios, polivalente, competitivo; un trabajador que a la larga confíe más en sus capacidades personales y la capacidad de negociación que ellas supuestamente le dan, que en la organización sindical para solucionar sus problemas.

Reforma de la Educación, Calidad y Competencia Capitalista

La formación de nuevas y funcionales capacidades de la fuerza de trabajo no era el único logro que se esperaba obtener de las reformas. Las reformas también querían trasladar parte de los costos educativos del Estado central a los entes subnacionales: como estados, provincias, departamentos, etc. pero también a los municipios. En realidad lo que los reformadores querían y quieren en última instancia, era lograr que las familias financiaran la educación de los/as hijas de manera directa, pero no podían comenzar por ahí, por eso empezaron con procesos de privatización parciales y operando a través de diversas formas de financiamiento compartido, como por ejemplo viene ocurriendo en las *escuelas privadas subvencionadas de Chile o en la autonomía escolar* de Nicaragua³. Otra ganancia que se esperaba obtener de la reforma en su tendencia descentralizadora era la segmentación de las organizaciones sindicales de los educadores, ya que en la medida que los administradores-propietarios eran múltiples, las negociaciones también tendrían que serlo y los sindicatos nacionales tenderían a desaparecer. Esta experiencia de descentralización hacia las provincias resultó desastrosa en el caso de Argentina; la educación comenzó a reproducir y ampliar las desigualdades que ya existían, los salarios docentes se segmentaron y también la calidad educativa agudizó sus diferencias.

Dado el papel central que la educación ocuparía en las tareas del *desarrollo*, puede decirse que ella viene y está atravesando por una etapa decisiva en América Latina, así:

- Gestión educativa (centralizada y descentralizada)
- Estructura y contenido curricular (flexible, rígido, regionalizado)
- Pedagogía (bancaria y activa)
- Financiamiento, propiedad del servicio (público y privado y financiamiento compartido)
- Origen del servicio (nacional o extranjero).

En función de las concepciones y requerimientos analizados, nos encontramos con el hecho de que todos los países del continente de diversa manera se han embarcado en procesos de reforma educativa. Ciertamente hay características comunes en los procesos de reforma, pero ellos varían en los aspectos que incorporan, en el ritmo y profundidad de las transformaciones que intentan, en la integralidad y totalidad que suponen e incluso en la temporalidad en que ocurren. En algunos casos las reformas aparecen casi como la sola ejecución de una suma aparentemente informe de proyectos de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI's), aunque sabemos que los proyectos que ellas impulsan y a veces imponen, en sí mismos tienen racionalidad y objetivos claros y portan ideas muy precisas acerca de las transformaciones que se desea realizar.

La calidad de la educación se ha transformado en un lugar común como objetivo de los procesos de reforma educativa, como lo es también la percepción de que una educación de calidad es necesaria para el desarrollo e integración de las sociedades. La calidad es hoy, desde el discurso oficial, el eje articulador y legitimador de las políticas educativas. Las reformas educativas, incluida la línea de privatización que ellas impulsan, se sustentan en gran medida, en el argumento de los reformadores, de que el Estado es un prestador de un servicio educativo de mala calidad y esto sería especialmente cierto (según sus críticos), si ello ocurre en el contexto de un proceso estatal centralizado.

Sin embargo y a pesar de la centralidad del concepto, se trata de uno perfectamente ambiguo y adaptativo. Tal vez su ambigüedad le presta la flexibilidad como para que haya un consenso en torno a él y que al mismo tiempo, se le pueda entender desde diferentes ópticas, necesidades e intereses. Es dicho consenso el que le da fuerza y pertinencia social a la demanda por calidad, es de él de donde saca su capacidad movilizadora.

No obstante lo señalado, la definición de calidad a pesar de su ambigüedad, se da en el contexto de relaciones de poder y por lo tanto, ella implícita o explícitamente queda definida en torno a las necesidades del modelo de acumulación de capital, en torno a las necesidades del capital, de los empresarios en concreto; por eso para ellos, el objetivo central de la educación es el desarrollo del capital humano, la calificación de la fuerza de trabajo para poder ser competitivos en la globalización y lograr la valorización de sus capitales, que es su objetivo último. Sin embargo, además de la acumulación hay que atender al conjunto de la reproducción social, por ello la educación de calidad debe atender a la gobernabilidad a través de la educación del ciudadano para la



democracia, para la moderación política. Capital humano y ciudadano democrático, marcarán profundamente el contenido de la calidad y de la orientación de las reformas educativas oficiales.

La actual demanda por la calidad tendría que ver en su explicación con cuatro procesos que confluyen. El primer proceso sería el de la masificación de la educación que significó su extensión a grupos cada vez más amplios de la población, especialmente en los años 60's y 70's y que probablemente la deterioró. La masificación quitó a las élites que hasta ese momento eran las que se educaban, el monopolio y la exclusividad de la misma. A partir de la masificación ya no bastaba con haberse educado, ya muchos lo hacían y lo hacen, era y es necesaria otro tipo de diferenciación para satisfacer a las élites. Además el empleo, especialmente el urbano y formal, dejó de crecer como lo había hecho después de la segunda guerra mundial y con ello el proceso de movilidad social tendió a estancarse. Debemos recordar que en las décadas anteriores, educándose era posible salir de pobre y/o de marginal e incorporarse a la economía, a la nación y a la ciudadanía, existía la movilidad social como un proceso real.

El segundo proceso es el surgimiento de la llamada economía del conocimiento y creándola y apoyándose en ella, el proceso de la globalización. La globalización parece implicar un proceso de exacerbación de la competencia en el seno de un mercado único, que ella busca construir. La idea de espacio único no se refiere sólo al comercio, es también espacio único y especialmente, para la libre movilidad del capital, el cual bajo sus diversas formas: productiva, financiera, comercial, especulativa, busca su valorización a través del mundo entero. De otro lado, el capital mismo tiende a desmaterializarse y ha convertirse en conocimientos, en diseños, en patentes, en derechos de autor, esta transformación de la figura concreta del capital explica porque los tratados de libre comercio van acompañados de leyes de protección a la inversión extranjera, a la creación intelectual y se exige a los países que combatan la piratería.

Un tercer proceso que orilló al capital ha impulsar la reforma educativa fue la no correspondencia de la educación existente con las necesidades de formación de *capital humano*. En efecto la educación tenía una pedagogía frontal, memorística, bancaria (diría Paulo Freire), que no correspondía con las tendencias de *Calidad Total* y de participación creativa de las/os trabajadores en la solución de los problemas en el seno de la producción y en la mejora de la productividad y la calidad, que la nueva competencia internacional estaba exigiendo. Se requería ahora trabajadores creativos, flexibles y eso no lo estaba proveyendo la escuela en términos del tipo de sujeto que estaba desarrollando o más bien subdesarrollando.

El cuarto proceso está referido a la necesidad de formar al ciudadano para la democracia electoral representativa, que ha ganado amplio terreno en el subcontinente. Se trata de formar un ciudadano individualista, competitivo, que confíe más en sus capacidades para resolver sus problemas, que en la organización social y en el Estado. Se trata de construir con esta suma más o menos informe de ciudadanos/as rangos de gobernabilidad, y no necesariamente democracia.

Capital, Capital Humano y Educación

Vivimos en medio de la tercera revolución industrial, caracterizada por la prevalencia de la informática y la robótica, los satélites y el Internet. Esta revolución ha generado una suerte de encogimiento del tiempo y del espacio, de manera que todo parece más cercano y posible de ser vivido en tiempo real.

La revolución científico-técnica está sirviendo de soporte a la superación de la crisis económica que vivió el capital desde fines de los años 60's. Gracias a las innovaciones ha sido posible transformar los procesos productivos, flexibilizándolos y haciéndolos más productivos. Se ha pasado de la economía de la oferta y la producción en serie y en cadena de montaje, a una economía de la

demanda donde el cliente (empresarial) tiene la palabra y define características y tiempos en que debe ser entregada la producción. Producción flexible apoyada en maquinaria reprogramable y trabajadores polivalentes. Producción *justo a tiempo*, empresas sin stock de productos ni de insumos, nada que signifique capital inmovilizado y que impida una continua valorización del capital, nada que limite la generación de plusvalía y ganancias.

Como ya se dijo, estas transformaciones profundas estarían desmaterializando el capital (capital conocimiento), sería cada vez más importante el desarrollo del conocimiento y su monopolización, para el proceso de valorización. Al tiempo que el capital se volvería cada vez más conocimiento, el capital se *humaniza*; pero el término no debe conducir a error, lo que significa es que el mal llamado *capital humano* sería cada vez más relevante para ganar la competencia, incrementar la productividad y hacer crecer las ganancias.

Si el capital es crecientemente conocimiento, entonces el llamado factor trabajo de la producción es por consecuencia cada vez más relevante, y lo es en dos dimensiones o momentos, en el de la investigación y desarrollo de tecnologías y productos, como también en la operación de las nuevas maquinarias y equipos y en los procesos de trabajo mismos. Dado lo anterior, es posible entender la profunda preocupación del sector empresarial y de los gobiernos que lo representan por el tema de la formación del *capital humano*. Paradojalmente, en el contexto de la robótica y la informática, el trabajo se sitúa más que nunca como la fuente de la ganancia y con ello de la valorización, pero no cualquier trabajo, sino especialmente el trabajo calificado, aunque el no calificado sea su complemento. Justamente el carácter crecientemente calificado del trabajo necesario al capital es lo que está llevando a la generación de sobrantes de fuerza de trabajo, desempleo y subempleo a la informalidad y a la exclusión.

De lo planteado resulta claro que el capital necesitaba y necesita apropiarse de la educación y reformarla para ponerla al servicio de sus intereses, para que sea funcional a la nueva fase productiva y las necesidades que de ella se derivan. Congruente con lo anterior, la educación aparece como un espacio de generación de ganancias, contribuye a la acumulación de capital, para ello ha sido necesaria transformarla en una mercancía, tratar de privatizarla y generar condiciones para su transnacionalización.

Para el capital, poner a la educación a su servicio y transformarla en espacio de ganancia no ha sido fácil, ni es un proceso concluido; para lograrlo el capital ha enfrentado cuando menos los siguientes tres problemas: la educación era y es en su mayoría de carácter público-estatal, la educación ha sido nacional, de países; existen sindicatos de los/as trabajadores de la educación que se oponen a los planes del capital.

Para apropiarse del espacio educativo el capital ha contado con poderosos agentes en el caso de América latina siendo los más importantes el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de

Desarrollo (BID). En especial el BM ha tenido un papel muy activo y relevante y se ha transformado en el gran diseñador, financiador e impulsor de las reformas, pero también en un ente con una gran capacidad de presión, de exigencia hacia los gobiernos, ya que maneja el paquete neoliberal completo y los fondos que le corresponden, así como los avales necesarios para las políticas económicas de los gobiernos de la región.

Para mejor comprender el accionar del BM en la región (latinoamericana) es necesario tener presente que el banco se ha autoasignado la misión de reducir la pobreza mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, la meta preeminente del BM sería elevar el capital humano, particularmente el de los pobres, pero también de las reformas sistemáticas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos.

Para lograr estas metas, el BM ha decidido concentrarse en las siguientes prioridades educativas estratégicas:

- a) *Incluir a los excluidos* mediante intervenciones dirigidas a los pobres. Entre las intervenciones específicas están: mejorar la preparación par el aprendizaje por medio de inversiones en preescolar, alimentación escolar y salud escolar, mejorar la asistencia escolar por medio de incentivos financieros para familias pobres, aumentar las oportunidades en la educación secundaria para que cumpla con la meta del 75 por ciento de alcance en el nivel secundario.
- b) *Elevar la calidad pedagógica* y revitalizar las escuelas públicas para los alumnos pobres al apoyar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, tales como mejoras en la capacitación de los maestros, introducir la evaluación de escuelas y maestros, proveer a los maestros de herramientas de evaluación de estudiantes para diagnosticar el rendimiento, y crear incentivos para el desarrollo profesional de los docentes.
- c) *Mejorar la transición de la escuela al mundo laboral* mediante el ajuste del contenido de la educación secundaria, que permita a las personas participar productivamente en el trabajo y la sociedad.
- d) *Lograr que funcione la descentralización escolar* mediante una reingeniería del Ministerio, apoyando las reformas de gestión y asegurar la rendición de cuentas.
- e) *Diversificar y mejorar la educación superior* a través de la calidad y la eficiencia, fortalecer el papel del sector privado en el financiamiento y la prestación de la educación.
- f) *Estimular y evaluar las innovaciones educacionales*, especialmente en el uso de tecnologías para la educación para aumentar el acceso y mejorar la calidad de la enseñanza.

El BM considera que su función de apoyo del sector de la educación no se limita a la de proveedor de fondos, sino también a servir de fuente de información, a planificar reformas, ejecutar planes de acción y evaluar resultados. El BM también emprende estudios económicos y sectoriales (EES) para apoyar e informar a sus programas de crédito sobre el país correspondiente.

Para llevar a cabo estas estrategias que implican el logro de objetivos, el BM señala que deberá⁴:

- Fomentar el aprendizaje activo y prestar apoyo al desarrollo de los maestros;
- Diseñar intervenciones específicas, especialmente a nivel de preescolar;
- prestar apoyo a la reforma de los planes de estudio y a enfoques alternativos a fin de que aumente el acceso al nivel secundario;
- Prestar apoyo al financiamiento de préstamos para estudiantes y a reformas del financiamiento de la educación superior;
- Prestar apoyo a la autonomía escolar y a reformas de la gestión escolar a fin de que mejore la obligación de rendir cuentas; y
- Prestar apoyo a programas piloto de tecnología educativa.

A partir de estas prioridades estratégicas el BM define sus políticas y proyectos en cada país. Bajo la influencia ideológica del Banco Mundial, fue adquiriendo forma una reforma educativa en América Latina que sigue las líneas maestras propuestas por el mismo.

A juicio del Banco Mundial, los sistemas educativos de América Latina enfrentan cuatro desafíos fundamentales: a) acceso, b) equidad, c) calidad, y d) reducción de la brecha entre la reforma educativa y las reformas económicas.

Para enfrentar estos desafíos, el Banco Mundial ha recomendado lo siguiente:

- Prioridad a la educación básica. Se recomienda a los países concentrar los recursos públicos en la educación básica (que incluye la educación primaria y el primer ciclo de la educación secundaria o media), la que es considerada como fundamental para reducir la pobreza porque permite incrementar la productividad del trabajo, reducir la fertilidad y mejorar la salud, como medio para construir capacidades nacionales, fortalecer las instituciones y el buen gobierno y favorecer un crecimiento económico sostenible⁵.
- Mejoramiento de la calidad (y la eficiencia) de la educación como eje de la reforma educativa. Según el Banco Mundial, la calidad educativa es el resultado de la combinación de determinados insumos. En la educación primaria estos insumos son los siguientes: 1) bibliotecas; 2) tiempo de instrucción; 3) tareas en casa; 4) libros de texto; 5) conocimientos del profesor; 6) experiencia del profesor; 7) laboratorios; 8) salario del profesor, y, 9) tamaño de la clase. Al momento de priorizar estos insumos, el Banco Mundial recomienda invertir principalmente en los primeros. Es así que se convierten en objetivos básicos de la reforma educativa: a) incrementar *el tiempo de instrucción* a través de la prolongación del año escolar, flexibilización y adecuación de los horarios y asignación de tareas en casa; b) proveer *libros de texto* para

que actúen como compensadores de los bajos niveles de formación docente. Se aconseja a los países dejar la producción y distribución de los textos en manos del sector privado, capacitar a los profesores en su uso y elaborar guías didácticas para éstos últimos, y, 3) mejorar el conocimiento que poseen los profesores (privilegiándose *la capacitación en servicio sobre la formación inicial* y estimulándose *las modalidades a distancia*).

- El paquete de políticas para mejorar la calidad de la educación también condujo a la implantación de *sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar* y dio mayor atención y visibilidad a la educación para poblaciones indígenas generalizándose como enfoque la educación bilingüe intercultural.
- Prioridad sobre los aspectos financieros y administrativos de la reforma educativa. En este sentido se propone: a) la reestructuración orgánica de los ministerios, las instituciones intermedias y las escuelas; b) el fortalecimiento de los sistemas de información (destacándose de manera específica la necesidad de recoger datos en cuatro rubros: matrícula, asistencia, insumos y costos); c) capacitación del personal en asuntos administrativos, y, d) descentralización de la gestión educativa. El Banco Mundial recomienda mantener a nivel central cuatro funciones para mejorar la calidad de la educación: a) fijar estándares; b) facilitar los insumos que influyen sobre el rendimiento escolar; c) adoptar estrategias flexibles para la adquisición y uso de dichos insumos, y, d) monitorear el rendimiento escolar. Las demás funciones deberán ser trasladadas a organismos descentralizados y al centro escolar.
- Descentralización e instituciones autónomas y responsables por sus resultados. Según el planteamiento del Banco Mundial, la descentralización debería convertirse en el elemento central y articulador de la política educativa, la que debería ir acompañada de una mayor autonomía de las instituciones escolares. Como se ha observado críticamente “el principal motor de la descentralización educativa no fue la *lógica educativa* (flexibilidad y adecuación a las circunstancias locales, mayor relevancia y pertinencia del currículum, instituciones y equipos escolares autónomos, mayor participación de la sociedad local) sino la *lógica política* (reducir el tamaño y poder del Estado, redistribuyendo dicho poder a las esferas intermedias y locales, así como debilitar el poder de los sindicatos docentes) y la *lógica económica* (reducir el gasto en educación)”.
- Para el logro de la autonomía de las instituciones escolares a nivel primario y secundario, el Banco Mundial propuso un conjunto de medidas financieras y administrativas. En el plano financiero se propone: a) hacer uso de los impuestos del gobierno central y los gobiernos locales; b) compartir los costos con las comunidades locales; c) asignar donaciones a las comunidades y las escuelas sin establecer requisitos para

el uso de dichas donaciones, y d) financiamiento basado en resultados y calidad. En el plano administrativo se aconseja mayor autonomía tanto a directores como a profesores. Los directores deben definir asuntos tales como asignar recursos, contratar o despedir personal, y delimitar cuestiones como el calendario, el horario escolar, la lengua de instrucción con el objetivo de lograr un mayor ajuste a las condiciones locales. Los profesores deben definir las prácticas de aula, dentro de los límites dados por el currículum nacional, sujetos a normas y estándares, exámenes, evaluaciones de aprendizaje e inspectores escolares.

- Mayor participación de las familias y la comunidad. Dicha participación incluye tres ámbitos: a) la contribución económica al sostenimiento del aparato escolar; b) la selección de la escuela, y, c) un mayor involucramiento en la gestión escolar. El Banco Mundial sostiene que "la participación de las comunidades en los costos es generalmente la única excepción a la educación gratuita. Incluso las comunidades más pobres suelen estar dispuestas a sufragar una parte de los costos de la educación, especialmente a nivel primario". Cuatro riesgos se perciben en la mayor participación de la familia en el ámbito escolar: a) mayor dificultad para impulsar objetivos nacionales amplios (tales como la educación de la niña); b) incremento de la segregación social; c) fomento de la inequidad (al depender cada escuela de las condiciones locales) y, d) limitaciones derivadas de la falta de información y educación de los padres.
- Mayor participación del sector privado y los organismos no gubernamentales (ONGs) en el marco de una diversificación de la oferta educativa a fin de introducir la competencia en el terreno educativo.
- Primacía del análisis económico en la definición de políticas y prioridades en educación. La reducción de costos y la relación costo-beneficio deben convertirse, a juicio del Banco Mundial, en los criterios centrales para adoptar decisiones de política educativa.

Estas recomendaciones del Banco Mundial se convirtieron en los hilos conductores de las reformas educativas de América Latina a partir de los años noventa, las que como señala Rosa María Torres fueron acompañadas de consultas y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas que resultaron de consensos impuestos desde arriba y de consensos entendidos *más como evento y firma de documentos, que como proceso activo, continuo y siempre renovado de diálogo y negociación*. En estos procesos señala la autora, los organismos internacionales pasaron a ser vistos como *actor clave y convidado natural* y los docentes como *actor relegado, escasamente tenido en cuenta o bien formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado --no sólo entre las dirigencias sindicales sino a nivel de base-- y una constatación recurrente por parte de los estudiosos del tema e incluso por los propios reformadores.*⁶

Críticas a las Concepciones y Políticas del Banco Mundial

Un conjunto de críticas se han perfilado a través del análisis de las distintas experiencias que se vienen realizando en el continente. Dentro de ello, un punto muy importante de las conclusiones de los analistas críticos y que merece ser destacado aparte, es que aunque el BM ha estado financiando proyectos con otras instituciones y gobiernos de los países desarrollados, es su visión y objetivos los que tienden a prevalecer, por lo tanto, se le considera el responsable en primera y última instancia de estas políticas.

Las críticas más definidas que se han formulado y que aquí se recogen, son:

- El BM aplica la misma receta de políticas y de reforma educativa en todos los países, sin considerar sus particularidades históricas y las experiencias y aprendizajes acumulados por los actores, en especial ministerios de educación y los educadores;
- El BM impulsa políticas de descentralización que llevan paulatinamente a la privatización de la educación, a través de formas que resultan en crecientes desembolsos económicos para las familias (pagos en efectivo, contribuciones en tiempo de trabajo y en especie), lo que se denomina *financiamiento compartido*;
- Las políticas de Reforma Educativa señalan que las/os educadores son los actores centrales del proceso de reforma, pero de hecho las/os han marginado a ellas/os y sus organizaciones de la definición y toma de decisiones sobre estas reformas y ellas se han hecho normalmente en contra de sus posiciones y propuestas educativas;
- El BM señala que busca la superación profesional de los educadores y al mismo tiempo impulsa políticas de precarización laboral, a través de las diversas formas que adquiere la llamada *autonomía escolar*, con lo cual la superación es debilitada;
- Los salarios y condiciones de trabajo de las/os educadores siguen siendo inadecuados para garantizar una dedicación intensa a la tarea educativa y lograr con ello la mejoría de la calidad de su trabajo; las/os educadores trabajan más de un turno o tienen trabajos adicionales para poder reunir un ingreso básico que los mantenga al margen de la pobreza, aunque hay países que ni siquiera esta estrategia funciona;
- Las políticas denominadas de evaluación y transparencia, tienden a favorecer a las escuelas privadas sobre las públicas, a las zonas urbanas sobre las rurales, a los ricos sobre los pobres, a los mestizos sobre los indígenas. Tienden a generar más estigmatización, segmentación y desigualdad.

Concepciones y Posiciones del BID

El tema de la descentralización es uno de los más presentes en las reformas educativas, entre los organismos multilaterales el que ha expresado una posición más radical sobre la descentralización es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En su Informe Anual, *Progreso Económico y Social en América Latina*, de 1996, y en el cual un Tema Especial es: *Cómo Organizar con Éxito los Servicios Sociales*, dedica su capítulo 4 (de su parte 3), -con un título muy sugerente y revelador: *Educación: la dinámica de los monopolios públicos-*, a presentar buena parte de sus ideas sobre aspectos muy sustanciales de la reforma educativa.

El documento reconoce los avances que se han hecho en América Latina, en materia de cobertura, pero señala que: *...la región se encuentra en un nivel muy inferior al que podría esperarse en base a su nivel de ingreso*⁷. Es más, señala que los logros en matrícula ocultan las principales debilidades de los sistemas latinoamericanos, mismas que serían las siguientes:

- Deficiente calidad educativa.
- Problemas de equidad en la asignación de los recursos.
- Bajo nivel de eficiencia en el uso de los recursos.
- Ineficiencia en el tiempo de graduación "ineficiencia interna".

Un aspecto importante de la crítica se dirige al punto de que las estructuras de toma de decisiones son altamente centralizadas y las escuelas han estado históricamente organizadas como dependencias directas de los ministerios o las gobernaciones.

El BID considera que la descentralización hacia estados (en Estados Federados), provincias y municipios, es insuficiente y señala que:

"Si se define a la "centralización" como la toma de decisiones relevantes a la producción del servicio educativo, en instancias superiores a la propia escuela o grupos de escuela, es claro que la delegación de funciones a niveles inferiores de gobierno no significa que las estructuras no sigan siendo centralizadas"⁸.

Es decir, para el BID, no hay verdadera descentralización si ella no supone trasladar las decisiones básicas a la escuela, que es el lugar de la producción del servicio educativo. Reafirma su posición señalando que: *Muchos países han iniciado procesos de descentralización administrativa, pero sin una verdadera transferencia del poder de decisión*⁹; este proceder ha traído como resultado más burocracia, más lentitud de procedimientos y costos más elevados de administración.

Puede concluirse que para el BID descentralización real es sinónimo de Autonomía Escolar.

En la misma línea de pensamiento, la falta de autonomía escolar tendría importantes consecuencias:

- Mala asignación de los recursos por el aparato central, ya que estos vienen en especie y preasignados y por lo tanto, no se puede hacer una distribución que atienda a la realidad local y los haga eficientes.

- El hecho de que el centro de toma de decisiones esté alejado de la escuela, hace que ellas se tomen con insuficiente información, con desconocimiento y por lo tanto, su gestión sea ineficiente.
- La falta de autonomía dificulta la rendición de cuentas frente a la comunidad.

Para el BID, sin autonomía, la gestión a nivel de escuela es nula y la que se realiza en otros espacios es de mala calidad. Los directores tienen (dice el BID) muy escasa capacidad de maniobra, tanto por el control burocrático nacional o subnacional, cuanto por las rigideces que impone la forma de contratación de maestros en negociaciones con los sindicatos. Dado lo anterior:

*...la autonomía de las unidades de prestación de servicios educativos implica una redefinición de los roles y las funciones de todo el sistema. Para que las escuelas asuman un rol más protagónico en la definición de los contenidos y los procesos educativos, el nivel central debe asumir las tareas más estratégicas de provisión de apoyo técnico, evaluación, vigilancia y difusión de información*¹⁰.

Además, según el BID, la actual organización del sistema coloca a los gobiernos, los sindicatos y los maestros en una relación conflictiva en la que se recompensa la obstinación y la confrontación en vez de la colaboración y la mayor productividad (Progreso... 1996, Pág. 311).

En síntesis, de acuerdo al BID, el Estado central no debe ser el proveedor del servicio educativo, ni el único financiador del sistema de educación pública, porque su accionar es deficiente e impide avanzar hacia la calidad y la eficiencia. Siempre de acuerdo al BID, la salida es pasar de un servicio educativo basado en la oferta, a uno sustentado en la demanda (por ejemplo vouchers) y construir una real descentralización, lo cual supone la autonomía escolar.

En la visión del BID la descentralización y la autonomía requerirían de una redefinición del rol del gobierno central en la dirección de asumir un papel más decidido en materia de fijación de normas, diseño de políticas, información y evaluación para complementar el fortalecimiento de las escuelas a nivel local.

En su documento de abril de 1998 llamado, *La Educación como Catalizador del Progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, el BID ratifica sus planteamientos de 1996. Reafirma la necesidad de la reforma, la importancia central de las evaluaciones y la rendición de cuentas, la importancia en la reforma de las educadoras/es como socios en el proceso, la necesidad del incremento nacional de los recursos para educación e insiste en la autonomía escolar como aspecto central de la reforma institucional, y propone a la descentralización como necesaria para estimular la autonomía y quebrar la inercia burocrática. Reconoce sin embargo, que la descentralización presenta riesgos como la pérdida de control de las políticas por parte de las autoridades nacionales, el incremento de las desigualdades interregionales y la "captura" del proceso por parte de grupos de intereses.



Fotografía - Prensa FECODE

Ciertamente el BID no se equivoca en sus temores, especialmente en lo relativo a desigualdades regionales y la captura del proceso de reforma por parte de grupos de interés, pero eso no es todo. Las desigualdades no han sido sólo regionales, sino de escuela a escuela y no hay evidencias definitivas de que la descentralización haya mejorado la calidad, ampliado la cobertura y generado más equidad, por el contrario, el ejemplo nicaragüense nos habla de más profesores empíricos pues son más baratos, de corrupción en listas de alumnos y nóminas de docentes, cursos inexistentes, cobros indebidos, etc.

Como puede apreciarse las IFI's (en este caso BM y BID) tienen concepciones y definiciones de políticas muy claras respecto al contenido y alcance de las reformas educativas. A la luz de sus definiciones estratégicas, sobre la base de presiones abiertas y encubiertas y apoyados en su capacidad financiera, los organismos internacionales han impulsado y de alguna manera impuesto, los procesos de reforma educativa en la región; esos procesos se llevan a cabo en un contexto de transformaciones de carácter neoliberal y de hecho forman parte de esa corriente de transformación de la sociedad, en ese contexto las transformaciones han sido negativas para la aceptación por parte de diversos sectores de las reformas y muy especialmente entre las organizaciones de educadores y sin duda las organizaciones y sus dirigentes no se han equivocado en rechazarlas; ese rechazo sustentado sobre buenas razones no permite concluir que la educación de cada país de la región no necesite reformarse para ponerse al servicio de un auténtico proceso de desarrollo nacional.

Notas

- 1 Ponencia presentada en el Panel sobre Política educativa en Colombia y América Latina; Seminario Internacional de Pedagogía, 25 años del Movimiento Pedagógico, Bogotá, diciembre de 2007. Informe elaborado por Juan Arancibia, con el apoyo documental de la oficina de IEAL, Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, en San José, Costa Rica.
- 2 Investigador IIEc, miembro de la UIEPD. Correo electrónico: juanc@servidor.imam.mex. Revista Educación y Cultura, No. 78, marzo, 2008, Págs. 22-37.
- 3 Es necesario señalar que el fracaso educativo del modelo de autonomía escolar, la corrupción que había venido generando, las desigualdades sociales que venía reproduciendo e impulsando, llevaron al nuevo gobierno de Nicaragua en el 2007 a eliminar el modelo y a reestituir la educación.
- 4 *Estrategia del Banco Mundial para la Educación en América Latina y el Caribe, abril 1999*, Pág. 12.
- 5 Inicialmente, el Banco Mundial desaconsejó invertir en educación superior y transferir recursos desde la misma hacia la educación básica. Hacia inicios del año 2000, el Banco Mundial rectificó esta tesis y reconoció la importancia de la inversión en educación superior.
- 6 *Ibidem* Pág. 25.
- 7 BID, *Informe Progreso Económico y Social en América Latina, 1996*, Pág. 290.
- 8 *Ibid.* Pág. 298.
- 9 *Ibidem*. Pág. 309.
- 10 *Idem*. Pág. 310.

La privatización de la educación: diez cuestiones¹

Pablo Gentili²



Fotografía - Prensa FECODE

La privatización en el campo educativo ha promovido la aparición de nuevas formas institucionales de prestación de los servicios que conducen a una redefinición del espacio público (como esfera no estatal), del sentido de derecho a la educación como un derecho universal, de la noción misma de ciudadanía, tanto como la noción misma de ciudadanía. Mucho más que la grave y siempre discriminatoria reducción del gasto público...

76

Buenos diagnósticos no necesariamente conducen a una buena política; aunque, malos diagnósticos siempre producen malas políticas. Lo mismo puede decirse de cualquier estrategia de resistencia al proyecto neoliberal actualmente en curso. Un buen balance del curso asumido por los gobiernos neoliberales no puede garantizar el fortalecimiento de las luchas democráticas contra las políticas de ajuste y sus consecuencias discriminatorias y excluyentes. Sin embargo, un equilibrio correcto, sin duda, nos aleja de toda posibilidad de resistencia social efectiva a estas políticas.

Un “buen” ejemplo de malos diagnósticos son algunos de los estudios que examinan la privatización de la educación. El concepto de “privatización” se utiliza a menudo como sinónimo de “expulsión” del Estado, un proceso derivado de la reducción del gasto público social para la financiación de los servicios educa-

tivos. Es evidente que, si bien la privatización de la educación está relacionada con el ajuste y la reducción de la inversión estatal, que va mucho más allá de ese objetivo, e incluso pueden ser contrarias a la misma: la privatización de la educación puede “vivir” con el mantenimiento y en algunas zonas con el aumento del gasto público destinado al sector. Para comprender mejor este proceso, enunciaré diez breves cuestiones, algunas de carácter general y otras más específicas:

1. La privatización de las políticas sociales no sigue decisiones económicas basadas en una supuesta racionalidad del gasto público. Es, más bien, una decisión política sobre la necesidad de generar una constante redefinición profunda del papel del Estado y una redistribución regresiva del poder en favor de los sectores más poderosos de la sociedad.

2. En este sentido, la privatización de la educación no necesariamente se ha traducido en una reducción de los recursos estatales destinados a la financiación de los servicios de la escuela, sino en una reasignación de fondos que, en algunos casos, incluso han registrado un aumento significativo (por ejemplo, las políticas de evaluación, las reformas del plan de estudios; actividades de modernización periférica del sistema escolar a través de la adquisición de ordenadores y antenas parabólicas; así como la financiación pública de acciones asistencialistas y “*filantrópicas*”, llevadas a cabo por organizaciones de la sociedad civil, en una lógica esquizofrénica que, como bien lo caracterizo Paulo Arantes, llevó a los gobiernos a convertirse en organizaciones no gubernamentales a la vez que las Organizaciones no Gubernamentales ONG se convierten en entidades del gobierno).
3. Privatizar significa, de modo general, delegar las responsabilidades públicas a entidades privadas. Aunque una consecuencia inmediata del proceso de privatización es la eliminación del gobierno en la prestación de los servicios educativos, con el consiguiente aumento de la oferta privada en este ámbito, esto fortalece de manera indirecta, la dinámica de la delegación de responsabilidades públicas y de las necesidades del Estado. Entonces, lo que está en juego no es la “*salida*” de la acción estatal, sino su reconfiguración.
4. El escenario creado es una situación donde el Estado se convierte en una instancia promotora de la privatización en el ámbito social, por un lado, socava las formas tradicionales de clientelismo político, pero, por otro, lo redefine estimulando nuevas dinámicas clientelistas relacionadas con el poder que concentran las entidades privadas en el ámbito de la educación (las empresas educativas, fundaciones, institutos, consultores de negocios, etc.).
5. Los organismos financieros internacionales desempeñan una función central en la promoción y estímulo de las políticas de privatización, tanto en el ámbito económico como en campo social. Sin embargo, esto no debe llevarnos a la tesis equivocada de que el Estado *sufre* (como una entidad externa y subyugada) los efectos socialmente devastadores de la crisis de las escuelas públicas. En otras palabras, la naturaleza del proceso de privatización y sus consecuencias excluyentes no están *por fuera* del Estado, sino dentro de la misma estructura que ha definido su construcción histórica y su especificidad en la actual coyuntura.
6. Lejos de resolver o corregir la desigual distribución de los bienes educativos, la privatización tiende a profundizar las condiciones históricas de discriminación y la negación del derecho a la educación a la que están sometidos los sectores populares. Una evidencia de este proceso es la cristalización de la dinámica de la segmentación y la diferenciación en el sistema escolar (escuelas ricas para los ricos, escuelas pobres para los pobres).
7. El crecimiento de la oferta privada se yuxtapone a esta dinámica, desarrollando sus propias formas internas de segmentación y diferenciación. Se crea, así, un subsistema particular profundamente heterogéneo en lo que respecta a las condiciones de la calidad en la prestación del servicio. De este modo, la privatización de la educación también promueve la estructuración de una oferta privada pobre para los pobres.
8. La polarización social y el agravamiento de las condiciones de exclusión que sufren los sectores populares (producto de la concentración del ingreso, el deterioro de las condiciones de vida y la inseguridad en el empleo) tienden a generar una serie de demandas educativas incompatibles con la forma de las políticas sociales en curso y que, o se les ignora, o se encuentran en la esfera de las políticas orientadas a corto alcance.
9. En este sentido, la orientación asistencialista del bienestar social promovida por los gobiernos neoliberales de hoy constituye una de las dimensiones que asume el proceso de privatización en el ámbito social, y específicamente en el campo educativo. Bajo la influencia de estas políticas, se estimula la delegación de una serie de acciones a la sociedad civil (como la *adopción* de los estudiantes y las escuelas), se centra el discurso público sobre las virtudes del Tercer Sector, se estimulan actividades de voluntariado y se promueven iniciativas de filantropía empresarial para sustituir o complementar las responsabilidades que los gobiernos niegan, o apenas asumen parcialmente.
10. En resumen, la privatización en el campo educativo ha promovido la aparición de nuevas formas institucionales de prestación de los servicios que conducen a una redefinición del espacio público (como esfera no estatal), del sentido de derecho a la educación como un derecho universal, de la noción misma de ciudadanía, tanto como la noción misma de ciudadanía. Mucho más que la grave y siempre discriminatoria reducción del gasto público...

Notas

- 1 Tomado de: Boletín de Políticas Públicas, nº 1, Laboratorio de Políticas Públicas <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6418>. Traducido del portugués al español por John Ávila B. Mayo de 2010. Consultado 25/5/2010. Revista Educación y Cultura, no. 87, julio 2010, Págs. 16-17.
- 2 Doctor en Educación, Pablo Gentili (Buenos Aires, 1963) es profesor de la Universidad brasileña de Río de Janeiro, donde imparte un programa de doctorado. Autor de numerosos trabajos sobre las reformas neoliberales y sus efectos en el campo de la educación. <http://www.123people.es/s/pablo+gentili>. Autor de (1998) “A falsificação do consenso. Simulacro e impulsion na reforma educacional do neoliberalismo”. Editora Vozes, Petrópolis. (1999) “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”. En Escola S.A., CNTE, Brasília. (1999) “Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora”. En Educação e crise do Trabalho: Perspectiva de final de século. Editora Vozes, 3ª ed., Petrópolis. (1999) “Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo”. En Cuadernos de Pedagogía, nº 286, Barcelona. (2000) “Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro”, en Kikiriki, nº 55/56, Morón de la Frontera. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/4673>. Correo electrónico: pablo@lpp-uerj.net.

El Estatuto Docente: un **asunto estratégico** para la educación y los maestros

Senén Niño Avendaño¹



Fotografía - Prensa FECODE

El reto es inmenso, la responsabilidad es muy grande, pues un estatuto docente que vele por los derechos, la estabilidad, el salario, la formación, es un inmenso aporte a la educación de calidad, de igual manera el estatuto debe garantizar que la pedagogía indague, dialogue acerca de las necesidades, esperanzas y expectativas que se tejen entre la escuela y la sociedad. El derecho fundamental a una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, financiada por el Estado, desde el Preescolar de tres grados hasta la Universidad, es posible, si fortalecemos y damos garantías al maestro como sujeto político y cultural para que desde su profesionalidad y su relación con la sociedad, se decida a derrotar la concepción de negocio y mercancía con que los devotos del mercado, incrustados en el aparato estatal, quieren manejar la educación.

78

La principal preocupación y motivo de lucha sindical de los educadores durante el siglo pasado y lo que va transcurrido de éste, se relaciona con las condiciones laborales tales como: estabilidad laboral, salario y prestaciones sociales. En los primeros años del Siglo XX la capacidad de incidencia y negociación de los maestros era débil, sin embargo existía interés de la nación sobre la suerte de los educadores, según el artículo 127 de la Ley 39 de 1903, los maestros sólo podían ser removidos para mejorarlos,

derecho que tuvo vigencia un poco más de 30 años, la Ley 37 de 1935 lo abolió y blindó judicialmente las arbitrariedades gubernamentales contra los maestros pues ordenó: *los Tribunales de lo Contencioso Administrativo no podrán suspender los efectos legales de los decretos sobre cambios, remociones o suspensiones en el ramo educativo*, instaurándose a partir de entonces el calvario de los traslados inconsultos.

En materia de Escalafón Docente la primera norma expedida en el gobierno de la *Revolución en Marcha* de Alfonso López Pumarejo fue la Ley 12 de 1934 complementada posteriormente por un sinnúmero de leyes salariales y autorizaciones al gobierno nacional para organizar el Escalafón Nacional del Magisterio, que condujo al establecimiento del escalafón de Enseñanza Secundaria con la expedición del Decreto Reglamentario 30 de 1948, y el Decreto 1135 de 1952 para el escalafón de los maestros de primaria, normas que tuvieron vigencia hasta el 14 de septiembre de 1979.

FECODE fue creada en 1959 con el propósito fundacional centrado en la defensa de los derechos del magisterio, de inmediato se abanderó de la lucha salarial que traían (tenían) a su cargo los sindicatos departamentales y coordinó huelgas regionales y nacionales; pero fue en el año 1972 cuando alcanzó su real capacidad de convocatoria nacional al invitar unitariamente a la lucha contra el Estatuto Docente, Decreto 223 que unilateralmente el gobierno de Misael Pastrana y Luis Carlos Galán Sarmiento pretendieron imponerle a los maestros; esta lucha tuvo un significado especial, toda vez que puso a prueba la resistencia y el heroísmo del magisterio, ya que a pesar de que fueron miles los despedidos, suspendidos, golpeados, encarcelados, y masivos los descuentos, se logró derrotar ese Estatuto.

La lucha templó el carácter de los docentes, por eso, cinco años más tarde, cuando el gobierno de Alfonso López Michelsen nuevamente puso a prueba la capacidad de lucha de los maestros, éstos respondieron contundentemente con una poderosa huelga nacional que concluyó en el Paro Cívico del 14 de septiembre de 1977 que enterró el Decreto 128 de 1977 por el cual declaraba al magisterio como funcionarios oficiales de libre nombramiento y remoción.

Derrotados los estatutos docentes 223 de 1972 y 128 de 1977, FECODE se dio a la tarea de elaborar colectivamente, y por espacio de 2 años, un proyecto de Estatuto Docente para negociarlo con el gobierno de Turbay Ayala, se aplicó en ese entonces la *"táctica medida"* que consistió en movilizar al magisterio en jornadas parciales de lucha, táctica que a la postre resultó exitosa porque fortaleció la capacidad negociadora de FECODE sin que hubiese rompimiento con el gobierno. Gracias a ello, el 12 de septiembre de 1979 se firmó el *Acta de Acuerdos y Desacuerdos* entre FECODE y el gobierno nacional, en la cual se resume el balance del proceso de negociación realizado en 17 sesiones que permitió la concertación del texto final, el cual se convertiría en el Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979. Es de anotar que no fueron pocos los críticos y opositores al proceso de negociación y al Estatuto concertado, ellos mantuvieron controversia permanente por más de un lustro, llama poderosamente la atención que quienes ayer fueron enemigos furibundos del Estatuto 2277 hoy extrañamente se declaran sus defensores y pregonan con altisonancia su oposición a la conquista de un nuevo estatuto, otra vez se equivocan.

Indudablemente fueron enormes los beneficios que trajo al magisterio colombiano la expedición de la acordada norma señalada; el nuevo escalafón y la nivelación salarial mejoraron las condiciones económicas; el establecimiento de criterios claros en la estructuración de la carrera docente y el régimen disciplinario desterró los fantasmas y peligros de la inestabilidad laboral y la politiquería. Estímulos como el tiempo adicional válido para ascenso en el escalafón de los maestros que laboraban en áreas rurales de difícil acceso fueron incrementados al doble, de igual manera se reconoció salarialmente el esfuerzo académico y de profesionalización del magisterio. Todas estas medidas que objetivamente beneficiaron a los educadores apagaron las voces inconformes y opositoras.

Bajo el amparo del Decreto Ley 2277 de 1979 transcurrieron dos décadas en las cuales los maestros fuimos protagonistas de importantes luchas y conquistas, entre las más destacadas se pueden mencionar: la creación y consolidación del Movimiento Pedagógico; expedición de la Ley 91 de 1989 concertada con FECODE; negociación de la Ley General de Educación 115 de 1994; incremento del porcentaje del situado fiscal con destino a la educación concertado en la Ley 60 de 1993; incremento salarial adicional del 8% durante los años 1996, 1997 y 1998; reconocimiento de la Prima de Vacaciones a partir 1997 equivalente al 50% del salario.

Lamentablemente en la segunda mitad de los años noventa el desacertado manejo de las contradicciones políticas generaron fuertes antagonismos al interior de FECODE, siendo la Asamblea General Federal realizada en Villavicencio en el año 1997 el escenario donde lo absurdo y sectario tomó cuerpo, una coalición mayoritaria de fuerzas aprobó entre otros tantos desaciertos, demandar las Leyes 114 de 1913, 116 de 1928, 37 de 1933 y 91 de 1989; afortunadamente la Corte Constitucional produjo sentencias de exequibilidad a las normas demandadas, pero quedaron dentro de las consideraciones de dichas sentencias extraños argumentos de la Corte Constitucional en contra de la Pensión de Gracia de los maestros nacionales, consideraciones que posteriormente el Consejo de Estado ante demanda impetrada utilizó para negar este derecho.

Inmersa FECODE en esa pugna fratricida tuvo que afrontar en condiciones difíciles la arremetida neoliberal de Andrés Pastrana contra la educación pública; por iniciativa gubernamental se aprobó el Acto Legislativo No. 01 de 2001 cuyo efecto redujo los recursos con destino a la educación, la salud, el saneamiento básico y agua potable. Fue valeroso y heroico el paro y la movilización de maestros, padres de familia y estudiantes contra esta medida neoliberal que quitó dinero a lo social para destinarlo a la corrupción, guerra y pago de la deuda externa; poco le importó al gobierno la justeza de la reclamación ciudadana, en cambio sí apresuró la represión contra el magisterio ordenando el descuento de los días que en paro defendió el derecho de los niños a tener una educación bien financiada.

Para complementar la depredadora y antisocial política de recorte al gasto social, impuesta por el mandato Pastranista, se reglamentó el Acto Legislativo 01 de 2001 con la Ley 715 que derogó la Ley 60 de 1993; con esta ley reglamentaria se otorgó facultades omnímodas a los rectores para sancionar maestros aplicando la Evaluación de Desempeño; centralizó el manejo político de la educación; sometió a los rectores y directores a los designios de gobernadores y alcaldes quienes a su vez reciben órdenes del Ministerio de Educación; instituyó la mercantilización de los niños estableciendo una asignación por alumno de acuerdo a tipologías establecidas por el Ministerio de Educación; ordenó la certificación de entes territoriales para descargarles responsabilidades financieras; arrasó con la estabilidad docente; limitó los ascensos del magisterio cubiertos por el decreto 2277 de 1979; estableció un régimen de carrera para los nuevos docentes y directivos docentes que se vinculen a futuro de manera provisional o definitiva; derogó 14 artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 relacionados con derechos y garantías de los educadores y docentes directivos; derogó varios artículos del Decreto 2277 de 1979 relacionados con: tiempo doble, traslados, Juntas y Oficinas de Escalafón; en total derogó 12 artículos que daban derechos y garantías en materia de ascensos, gobierno y administración de la carrera docente y finalmente otorgó facultades al gobierno por el término de 6 meses para expedir un nuevo estatuto docente.

El sainete, la burla y el desprecio gubernamental por la educación y los maestros

El gobierno de Andrés Pastrana facultado por el artículo 111.2 de la Ley 715 de 2001 conformó una Comisión integrada por 2 representantes de FECODE, 5 del gobierno y 2 del Congreso para discutir el texto del nuevo Estatuto Docente; su conformación resultó antidemocrática y el funcionamiento una farsa y respetando así dignidad del magisterio.

Tardíamente, en el mes de abril de 2002 se instaló dicha Comisión o Grupo de Trabajo en el cual participaron: por el magisterio Gloria Ramírez y Witney Chávez Presidenta y Secretario General de FECODE respectivamente; por el gobierno Francisco Lloreda, Ministro de Educación, Guillermo Carvajalino y Beatriz Restrepo representantes del Presidente Pastrana, Martha Lucía Villegas representante del Electo Presidente Uribe y Carlos García Presidente del Senado. También participaron como invitados por FECODE: Rafael Cuello y por el gobierno: Margarita Peña Viceministra de Educación, Elpidio Ceballos, Roberto Zarama y Carlos Pizano Mallarino.

La actuación del gobierno en el grupo de trabajo fue reprochable, inseria e hipócrita pues mantuvo a los representantes de FECODE durante cinco sesiones *botando corriente*, como dice el argot popular, sobre asuntos como la estructura del Escalafón,

la llegada indiscriminada de los profesionales universitarios al magisterio, las evaluaciones de ingreso, competencias y desempeño; mientras se desarrollaba este inocuo e inconcluso debate, el gobierno trabajaba clandestinamente un proyecto de decreto ley que dio a conocer al final de la sexta sesión de trabajo, el 10 de junio de 2002; semejante maniobra condujo a que los delegados de FECODE solicitaran suspensión de las deliberaciones para informar al Comité Ejecutivo lo sucedido, analizar la abrupta propuesta presentada por el gobierno y fijar posición sobre el particular; el día 11 de junio los representantes de FECODE en el último episodio de la comedia presentaron una propuesta integral de estatuto docente que fue ridiculizada, macartizada y rechazada por el Ministro de Educación y sus áulicos. Tan deplorable conducta del gobierno obligó el retiro de los dirigentes de FECODE previa radicación de una constancia en la que señaló la desvergonzada manipulación y engaño que se le hizo al magisterio colombiano para legitimar la imposición unilateral del hoy Decreto 1278 del 19 de junio de 2002.

¿Por qué es necesario un nuevo y único estatuto docente?

Son diversas las razones que justifican la unificación del régimen laboral del magisterio, las hay de orden constitucional, pedagógico, educativo, social, profesional y ético, además porque el Decreto 2277 de 1979 ha sido agredido por los diferentes gobiernos de turno, importantes artículos fueron derogados y otros se extinguieron por su carácter transitorio. Pero la razón más contundente es la necesidad de derogar el 1278, pues sus efectos han sido desastrosos para la educación de calidad y la profesión docente.

En lo constitucional podemos señalar que el Decreto 2277 de 1979 fue expedido bajo el amparo de la Constitución de 1886 sustituida por la Constitución de 1991 la cual señala que todos los servidores públicos tendrán funciones y estarán amparados por la carrera administrativa, que en el caso de los docentes es especial, de origen legal, administrada por la Comisión Nacional del Servicio Civil, reglamentada por la Ley 909 de 2004, esta circunstancia amerita el esfuerzo de construir un nuevo y único estatuto docente.

Hasta la década de los años 1970 las expectativas que la sociedad tenía sobre los educadores y la educación eran diferentes a las de hoy; ayer, se aceptaba sin ningún cuestionamiento el aforismo: *"la experiencia hace al maestro"* permitiendo con ello que su formación inicial no fuera considerada requisito indispensable para ejercer el magisterio por eso era normal encontrar docentes con estudios de 5º año de primaria o cualquier año del nivel de secundaria razón por la cual se establecieron dentro de la estructura del escalafón varias categorías transitorias que prácticamente han desaparecido; esa concepción que tenía la sociedad en ese entonces sobre el maestro, cambió radical-

mente pues se ha revalorizado la formación inicial y se trabaja en todos los países en la reformulación de currículos y planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros, e incluso se han adoptado medidas para proteger la profesionalización de la labor docente.

El nuevo estatuto debe dar la máxima importancia a la formación inicial y en servicio de los educadores, porque es en el conocimiento y dominio de los saberes pedagógicos y disciplinares donde se fundamenta la profesionalidad docente, en ella radica la posibilidad que la transmisión y construcción del conocimiento sea más efectivo y dialéctico, es entonces, la formación un factor que determina la educación de calidad y que incide poderosamente en el aprovechamiento al máximo los ambientes escolares, los contenidos educativos pertinentes, las tecnologías de la comunicación y el oportuno y adecuado trámite de los conflictos educativos.

La educación considerada como un proceso continuo de formación integral de los alumnos, requiere de un maestro también integral, ético, crítico, portador de conocimientos pedagógicos y disciplinares actualizados, comprometido con las transformaciones democráticas, hábil en la comunicación sencilla y clara, que transmita y posibilite construir conocimiento, poseedor de criterios claros que ayude a través de la praxis, a formar en el imaginario colectivo el deber ciudadano de participar activamente en la vida política, social, cultural y económica del país. Un maestro de estas características no aparece espontáneamente, se requiere desarrollar acciones en por lo menos dos campos, en primer lugar una profunda transformación de las instituciones formadoras de maestros: las Escuelas Normales y Facultades de Educación, en su currículo y plan de estudio; de otra parte, se debe desarrollar el mandato constitucional contenido en el artículo 67 superior de dignificar y profesionalizar la labor docente, dándole el reconocimiento social que se merece y es en este punto donde radica la importancia de un nuevo régimen laboral.

El nuevo Estatuto Docente propuesto por FECODE

Culminada la grotesca tragicomedia protagonizada por el agonizante gobierno de Pastrana y patrocinada por A. Uribe fue expedido el Decreto 1278 de 2002; a partir de ese momento se inició por parte de la dirigencia nacional de FECODE y sus filiales un profundo y crítico estudio comparativo de los dos regímenes laborales que simultáneamente y por primera vez se aplica a los maestros, quedó claramente establecido el enorme retroceso de las condiciones profesionales y de trabajo de los nuevos educadores, se revivió el viejo fantasma de la inestabilidad laboral, se hizo evidente el desprecio por la pedagogía pues cualquier título universitario habilita para ser educador, la mano de obra docente se abarató en la medida en que la Evaluación de Competencias es una trampa y farsa que impide el derecho al ascenso, se asaltó

el derecho a la compatibilidad salario-pensión, se creó un escalafón absurdo y arbitrario en el cual la experiencia, el estudio y la producción académica no producen ascensos sino descensos.

Este colectivo y pormenorizado análisis fue el comienzo de un largo proceso liderado por FECODE de construcción de una propuesta de ley que unifique el régimen laboral de los docentes, con características novedosas y democráticas tales como:

1. Rescata los derechos conquistados en el Decreto 2277 de 1979.
2. El campo de aplicación cubre a los educadores del sector privado en cuanto a garantías de escalafón y se les otorga el derecho a la sindicalización, negociación colectiva y firma de convenciones de trabajo.
3. Recupera el criterio del Régimen Laboral Especial ubicándolo en la Carrera Administrativa Especial de origen legal.
4. Evita la desprofesionalización de la labor docente por cuanto los títulos que acreditan como profesional de la educación son: Normalista Superior, Licenciado en Educación, Especialista o Magister en Educación, Doctor en cualquier área del conocimiento; los profesionales universitarios con previa formación pedagógica en universidades con Facultad de Educación podrán vincularse como docentes.
5. La carrera docente se fundamenta en 10 principios que garantizan derechos y condiciones favorables para el ingreso, permanencia, ascensos y retiro del servicio.
6. El escalafón tiene el propósito de estimular el estudio, investigación, innovación y producción académica de los docentes en orden a fortalecer la educación de calidad.

El escalafón tiene 20 grados de clasificación cuyo ingreso, tránsito y duración dependerá del título, esfuerzo académico y experiencia docente; serán estos los méritos orientadores que regirán la nueva clasificación docente y no la Evaluación de Competencias que como atrás señalamos no constituye mérito sino trampa.

El escalafón permite el continuo crecimiento profesional de los docentes por eso los educadores que alcancen al máximo grado 5D seguirán ascendiendo salarialmente cada 2 años previa producción académica.

La tabla de asimilación propuesta hace justicia con los maestros nuevos a quienes el Decreto 1278 de 2002 y sus normas reglamentarias les arrebató derechos de escalafón obtenidos bajo el amparo del Decreto 2277 de 1979, esos docentes se podrán asimilar utilizando la resolución del anterior escalafón o la resolución del escalafón actual; los maestros del 2277 también serán beneficiados, miles de ellos están estacionados con 15 años de experiencia promedio acumulada sobre el grado 14, el nuevo estatuto propuesto los asimila teniendo en cuenta el grado en el escalafón y el tiempo no

utilizado, lo que le permitirá tener una ubicación en escalas superiores del nuevo escalafón con las benéficas repercusiones en materia de reajuste pensional y cesantías.

7. Se rescata los órganos de gobierno, administración y vigilancia de la carrera docente que fueron eliminados por la Ley 715 de 2001.
8. Establece de manera clara la definición, requisitos, remuneración y funciones de los docentes directivos en un capítulo destinado exclusivamente a ellos.
9. La complejidad jurídica, legal y constitucional de la relación Etnoeducadores - Estado, es adecuadamente tratada en un capítulo dedicado a este asunto de gran importancia que permita superar el olvido, segregación y manipulación a que han sido sometidos estos educadores por parte de los gobiernos de turno.
10. Las situaciones administrativas descritas son concretas y favorables, se eliminan los nombramientos provisionales con período de prueba, en adelante serán en propiedad previo concurso, se actualiza y mejora derechos como licencias por: luto, electoral, deportiva o cultural, las vacaciones a disfrutar serán de 9 semanas para docentes y docentes directivos.
11. El capítulo de derechos y estímulos es bastante generoso, son 50 derechos en el campo laboral, profesional, sindical y político, que unido a los estímulos y al salario profesional dignifican la profesión docente.
12. Las condiciones laborales de los maestros están pensadas en términos de la salud de los educadores, un buen ambiente educativo para los estudiantes y en la búsqueda de la educación con calidad, por eso en ese capítulo se establece la permanencia de 30 horas semanales incluido el descanso, una asignación académica más racional, se determina el máximo de alumnos por curso según los estándares internacionales, duración del período de clase que permita la existencia y armonía de las dobles y triples jornadas escolares mientras se avanza en la jornada única, se determina la relación: docente-grupo, coordinador-alumnos, orientador-alumnos.
13. La Evaluación de Desempeño a pesar de ser una orden constitucional debe tener el carácter diagnóstico formativo cuya reglamentación debe preservar la estabilidad laboral y el continuo mejoramiento profesional.
14. Se rescata el criterio de establecer un Régimen Disciplinario Especial Docente que dé garantías procesales, se respete el derecho a la defensa.

La Comisión Tripartita

La lucha del magisterio contra los estatutos que pretendió imponer el gobierno abrió el camino del diálogo y la negociación con el entonces Ministro de Educación Rodrigo Lloreda Caicedo, que condujo a la concertación del 2277; a diferencia de esa época, hoy la dinámica de la lucha y la negociación de los Pliegos de Peticiones hicieron posible la constitución de la Comisión Tripartita integrada por el Gobierno-Congreso y FECODE como un escenario en el cual estos tres protagonistas buscarán un acuerdo en el texto del proyecto de ley que se llevara a las sesiones del Congreso de la República.

En la comisión tripartita FECODE defenderá la propuesta elaborada en centenares de eventos locales, regionales, departamentales y nacionales, con la presencia de miles de educadores nuevos, antiguos, afrodescendientes, raizales e indígenas; con toda seguridad el gobierno llevará a la comisión su propuesta de estatuto que será una versión del funesto decreto 1278, circunstancia que traerá indudablemente una gran confrontación. El sólo funcionamiento de la comisión tripartita no garantiza al magisterio alcanzar un estatuto docente democrático, únicamente será posible conquistar este propósito si el magisterio con convicción, organización y lucha enfrenta decididamente la pretensión del gobierno de arrasar sus derechos.

El reto es inmenso, la responsabilidad es muy grande, pues un estatuto docente que vele por los derechos, la estabilidad, el salario, la formación, es un inmenso aporte a la educación de calidad, de igual manera el estatuto debe garantizar que la pedagogía indague, dialogue acerca de las necesidades, esperanzas y expectativas que se tejen entre la escuela y la sociedad.

El derecho fundamental a una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, financiada por el Estado, desde el Preescolar de tres grados hasta la Universidad, es posible, si fortalecemos y damos garantías al maestro como sujeto político y cultural para que desde su profesionalidad y su relación con la sociedad, se decida a derrotar la concepción de negocio y mercancía con que los devotos del mercado, incrustados en el aparato estatal, quieren manejar la educación.

Notas

- 1 Presidente de FECODE. (Octubre 2008-Junio 2013). Correo electrónico: senen777@hotmail.com. Revista Educación y Cultura, No. 95, julio 2012, Pág. 40-44.

EDUCACIÓN Y CULTURA



Autonomía escolar

La autonomía escolar significa promover y consolidar la iniciativa de la institución para forjar su propio ideario y concepción de la educación; representa el autoreconocimiento del papel de los maestros, la democratización de la institución bajo la dirección colegiada, el control sobre el poder de las secretarías de educación, la relevancia de las juntas de educación y la financiación estatal adecuada y completa, los límites del Ministerio de educación nacional, la preservación de la unidad nacional en la diversidad de instituciones y regiones. Dicho esto, lo que está en juego es el porvenir de la educación pública. Los grupos gobernantes tomaron la decisión de cambiar las reglas de juego con el propósito de ser funcionales al modelo neoliberal.

José Fernando Ocampo, Jorge Gantiva (2001).

Autonomía escolar y educación pública¹

William René Sánchez²



Fotografía - Prensa FECODE

Están dados, desde antes y ahora, los elementos para asumir la defensa y el fortalecimiento de la institución escolar pública, desde la autonomía. Autonomía escolar presente en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, y en la experiencia acumulada de los miembros de la comunidad educativa. Se hace necesario profundizarla, apropiarse más de ella mediante el estudio y la conceptualización, el trabajo en equipo, el hacer y la producción colectiva para que la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación, de cátedra, así como también el PEI, el plan de estudio, y el manual de convivencia, tengan un nuevo sentido.

La estrategia de fortalecimiento de la institución escolar pública aprobada para el Movimiento Pedagógico, en el XVII Congreso de Fecode en Santa Marta, determina con carácter de ineludible que la comunidad educativa, conformada por educadores, estudiantes y padres de familia, se apropien de la autonomía escolar, ligada a procesos de participación y democracia, hasta convertirlas en prácticas cotidianas cualificadoras de los procesos de transformación y desarrollo escolar. Se hace referencia a la autonomía escolar lograda en la Constitución de 1981 y la reforma educativa de 1994, por constituirse en la base fundamental sobre la cual se estructura la institución escolar que el país necesita para encarar los grandes desafíos de nuestro tiempo en el contexto de las realidades sociales y políticas que hoy vive Colombia.

Esta concepción difiere mucho del proceso privatizador declarado por el gobierno como autonomía. Se crean los colegios en concesión, *búsqueda de calidad con esquema privado*, el nuevo sistema escolar, el Acto Legislativo 012 y la reforma de la Ley 60, para lograr la autofinanciación de la educación pública por los municipios y distritos, en forma directa por los padres de familia, e indirectamente mediante el incremento de nuevos impuestos. Por ejemplo, la Secretaría de Educación del Distrito supedita la apertura de cupos para 90.000 niños en Bogotá a la aprobación por el Concejo del Plan de Desarrollo presentado por el alcalde Mockus. En educación el concepto de *autonomía financiera* no existe, éste se aplica a las empresas.

Autonomía escolar y movimiento pedagógico

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

Una autonomía escolar que permita la libertad que exige la producción del conocimiento humano, como el derecho que se posee de buscar la verdad sin condiciones ni limitaciones; por tanto, se asume como inherente al trabajo y al avance académico y científico. La autonomía así entendida permite la conformación de grupos profesionales de educadores organizados y equipos de trabajo pedagógico reconocidos por la calidad de los saberes y los instrumentos didácticos y metodológicos elaborados a partir de la identificación de los problemas de distinto orden que presentan los estudiantes. La autonomía escolar entonces, no es espontánea, se construye a lo largo de un proceso de maduración y superación de etapas, que la conducen a generar conocimiento, prácticas, metas y proyectos, orientados a la formación de los niños y los jóvenes.

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

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

Adaptar criterios de calidad en función exclusiva de las competencias, es dejar de lado los acuerdos pedagógicos institucionales y los fines de la educación, vigentes en la Ley General y que son desconocidos en las pruebas del ICFES; es aceptar estrategias dirigidas a golpear y privatizar las instituciones escolares; descalificar a los maestros y los estudiantes, justificar la falta de oportunidades y cupos en la educación superior, y condenarlos al fracaso con argumentos oficiales. Así también, la pretendida imposición de un currículo único con la resolución 2343 y como queda descrito en el proyecto de reforma de la Ley 60, donde se faculta al Ministerio de educación para definir, diseñar y esta-

blecer los estándares de calidad por asignatura y grado relacionadas con las competencias básicas y establecer los contenidos mínimos de los programas curriculares en los distintos niveles, es un atentado contra la autonomía escolar. El cambio de estructura administrativa y financiera de la educación con el acto legislativo 012 y el nuevo colegio, y todo el proceso centralizador estipulado en la resolución 144 de enero 31 y distrital 790 del 27 de febrero de 2001, que disponen y ordenan cómo se administra y se utilizan los tiempos y los espacios en la institución escolar, desconociendo de paso la función del gobierno escolar, es otra afrenta a la autonomía. Aceptar lo anterior, es retroceder en lo avanzado en veinte años de movimiento pedagógico, en una década de reforma educativa y de apropiación de la autonomía escolar en el contexto de la Ley 115 y la Constitución del 91.

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

La Constitución Nacional y la autonomía

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

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

Una libertad de aprender, que le permite al estudiante acceder y valorar distintas fuentes de información en función de su derecho a conocer y pensar. Libertad para *el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos*³. Libertad de aprender en *una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado*⁴. Libertad para aprender a ser, a ser autónomo, y no para aprender a hacer en contexto, como es la orientación impositiva actual en la educación por competencias.

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

La autonomía en la Ley General de Educación

Los componentes básicos que la ley señala para el ejercicio de la autonomía escolar se relacionan y se complementan entre sí: el proyecto educativo institucional, el plan de estudios, el Gobierno escolar y el manual de convivencia.

Proyecto Educativo Institucional

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

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

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

El proyecto educativo institucional, como la escuela misma, no puede ser asumido como algo dado, terminado; es un estar haciendo la escuela continuamente en el tiempo, en desarrollo de múltiples posibilidades para asumir el desarrollo del niño y el joven; el hombre de hoy. Y así dar respuesta al imperativo de

Ortega y Gasset: *El hombre nace siempre en una época. El hombre pertenece circunstancialmente a una generación y toda generación se instala, no en cualquier parte, sino muy precisamente sobre la anterior. Esto significa que es forzoso vivir a la altura de los tiempos y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo.*

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

De ahí la importancia de contextualizar los fines de la educación en el PEI; cuáles son las concepciones que orientan el desarrollo de la personalidad del niño, el respeto a los derechos, la autoridad, la ley, la cultura; la participación, la adquisición y construcción de conocimientos, la capacidad crítica, reflexiva y analítica; la conciencia para la conservación del medio ambiente, la práctica del trabajo, la promoción de la creatividad, la investigación, la tecnología, entre otros.

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

Plan de Estudios

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

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

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

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

Gobierno escolar

La democratización de la institución escolar se propone en el art. 142, para que ésta se organice y se gobierne con la participación de toda la comunidad educativa; del gobierno escolar forman parte el rector, el consejo directivo, el consejo académico; adicionalmente se estructuran el consejo de padres, el consejo y el personero estudiantil. Adicionalmente hay un proyecto transversal de educación para la justicia, la paz y la democracia.

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

Es necesario profundizar mucho más este proceso. La democracia y la participación no se aprenden teorizando, se aprenden actuando y haciendo respetar los derechos; por eso es tan importante la participación de los estudiantes en las protestas en defensa de la educación pública y los derechos ciudadanos: unas cuantas movilizaciones para exigir al Gobierno, para sentirse interlocutor, para sentirse partícipe de los destinos del país, son más formativas que toda la teorización para la democracia que reciben en la educación básica y media.

Manual de Convivencia

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

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

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

La autonomía escolar: compromiso docente y gremial

En conclusión, los elementos recogidos en esta propuesta, nos permiten afirmar que están dados, desde antes y ahora, los elementos para asumir la defensa y el fortalecimiento de la institución escolar pública, desde la autonomía. Autonomía escolar presente en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, y en la experiencia acumulada de los miembros de la comunidad educativa. Se hace necesario profundizarla, apropiarse más de ella mediante el estudio y la conceptualización, el trabajo en equipo, el hacer y la producción colectiva para que la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación, de cátedra, así como también el PEI, el plan de estudio, y el manual de convivencia, tengan un nuevo sentido.

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

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura, no. 57, julio, 2001, Págs. 19-24.
- 2 Miembro de la Dirección Nacional CEID FECODE. Docente del Distrito Capital de Bogotá, D.C.
- 3 Artículo 5, Ley General de Educación.
- 4 Estanislao Zuleta, Educación y democracia: un campo de combate. (Compilador Hernán Suarez), Corporación Tercer Milenio–Fundación E. Zuleta, p. 38.

Poner en práctica **la autonomía escolar:** un propósito del magisterio colombiano¹

José Fernando Ocampo² y Jorge Gantiva³



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

La Autonomía Escolar consagrada en la Ley general de educación tiene un sello histórico de profundas repercusiones pedagógicas, políticas y académicas. Con la incorporación de este principio rector de la educación colombiana, deja de existir por primera vez el currículo único, obligatorio y uniforme dictado por el Estado. Según esta disposición, el Estado no puede abrogarse el control legal de los contenidos y la metodología de la

educación, lo que evidentemente significa un cambio radical de las relaciones entre el Estado y las instituciones educativas, de un lado y, de otro, irrumpe una concepción democrática de las prácticas pedagógicas y de la potenciación de los sujetos del saber y la enseñanza. Ya los educadores no tienen que seguir al pie de la letra el currículo impuesto desde el ejecutivo. Haberla introducido en la Ley general de educación fue un logro del magis-

terio colombiano y de la Federación colombiana de educadores, Fecode, con la oposición del Ministerio de educación nacional. Solamente la tenacidad y la conciencia colectiva de los maestros lograron consagrar este postulado de la regulación autónoma de las instituciones educativas, la organización del plan de estudios, los currículos y la definición de las estrategias pedagógicas, ciñéndose a los parámetros generales y las disposiciones de las instituciones y no a las determinaciones de cada gobierno.

Este proceso se inició hace casi siete años⁴, y desde entonces no habido un solo momento en el cual los adversarios gubernamentales de la Ley 115 insistan en desvirtuar la autonomía mediante una serie de medidas arbitrarias, las cuales son contrarias al espíritu de la reforma educativa. En varios casos ha habido regresión y distorsión, contraviniendo la misma norma. Mediante la imposición de las políticas educativas neoliberales, se cierne sobre la autonomía la más grave amenaza. La Ley general de educación y la Ley 60/93 representaron la derrota de la llamada "apertura educativa" de 1991, en la cual se inspira toda la política neoliberal de privatización de la educación. En dicha etapa la autonomía escolar no solamente se constituyó en un principio pedagógico, sino ante todo en una conquista política en defensa de la educación pública. Entre las políticas educativas de carácter regresivo, es preciso señalar la aplicación y extensión del nuevo sistema escolar cuyo proceso de experimentación se halla en marcha en cinco departamentos del país. Así como la Resolución 2343 de indicadores de logro, el Decreto reglamentario 097, que permite la intervención directa de la supervisión sobre los proyectos educativos institucionales, los conceptos arbitrarios de la Oficina de inspección y vigilancia de la calidad de la educación, y sobre todo, la inminente imposición de la política de autonomía financiera a las instituciones, ponen en peligro la existencia de la autonomía escolar.

A juicio del magisterio, es urgente llamar la atención de las comunidades educativas sobre el significado y los alcances de la autonomía escolar. Ponerla en práctica exige la conciencia colectiva del magisterio y generar un amplio debate de las comunidades educativas, para hacerla eficaz y comprensiva. Quizá en algunos casos no ha sido aprovechada suficientemente en la conducción de las escuelas y los colegios. Sin embargo, la ofensiva mayor proviene de la política neoliberal que pretende sustituirla por la autonomía financiera, en el sentido de otorgarle a las instituciones educativas la facultad de autofinanciarse, y que de hecho las convierte en empresas mercantiles de producción, de gerencia y rendimiento, reguladas de acuerdo con las leyes del mercado, con miras a profundizar la privatización y liquidar la educación pública como ya se ha hecho con el servicio de salud pública.

Los PEI: eje central de la formación

Los PEI establecen la filosofía de la institución, la orientación pedagógica, los criterios metodológicos, la definición de los contenidos de la enseñanza, las consideraciones acerca del entorno

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

No obstante, en las orientaciones de política educativa se sustituyen los PEI que tienen el carácter pedagógico de formación de los estudiantes por los planes educativos de *gestión* sustentados en las concepciones y prácticas de la administración de empresa capitalista, de gerencia y manejo de recursos financieros. Como se entenderá, se trata de dos concepciones diametralmente opuestas. El enfoque neoliberal que hace énfasis en la consecución y manejo de los recursos, se inspira en la concepción empresarial del rendimiento económico. De otra parte, convierte los rectores en *gerentes gestores de recursos* institucionaliza el *subsidio a la demanda*, impone un conjunto de indicadores de gestión según la competitividad y la eficiencia (por ejemplo, la "evaluación de competencias"); convierte a los estudiantes en objeto de la relación costo-beneficio; establece la racionalización del gasto de acuerdo como ecuación macroeconómica de la organización escolar; legitima la educación como relación competitiva para responder a la globalización de los mercados y del capital financiero (por ejemplo, la estandarización de los currículos, la centralización pedagógica, la acreditación, etc.).

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

Ahora bien, la comprensión y valoración de los PEI no han estado exentos de procesos regresivos, entre otros, la contratación de los PEI por parte de agencias privadas, la desidia en algunos casos de los propios actores de la institución educativa, e intromisiones del gobierno nacional en la elaboración de los PEI y la manipulación de los PEI según el “éxito” y los caprichos del MEN. En este sentido, la tarea académica, intelectual y social de la institución escolar fue sustituida por la ley “del menor esfuerzo”, la pereza o el desprecio acerca del estudio, la discusión pedagógica y el compromiso social y político de la educación. Los PEI son espacios de redefinición de las relaciones de saber y poder que no pueden soslayarse o simplemente instrumentalizarse. Por el contrario, son lugares de disputa por el saber, el conocimiento, la enseñanza y la libertad.

Los planes de estudio: escenarios de conocimiento y saber

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

Primer paso. Partir de los fines de la educación del artículo 5 de la Ley general de educación. Sin menoscabo de la libertad de pensamiento y de la libre elección de opciones pedagógicas, la educación colombiana parte de un criterio de unidad nacional formulado en los fines que la Constitución política estableció en el artículo 67 y sobre los cuales la Ley 115 los amplió y profundizó. El reconocimiento de los valores, los conocimientos, el trabajo, la soberanía nacional y la identidad cultural, constituyen el horizonte de la educación colombiana. Este es un parámetro ineludible sin menoscabo de la libertad de pensamiento. Cada institución tiene el compromiso de abordar la discusión sobre los fines de la educación y volver sobre ellos periódicamente para enriquecerlos y mantenerlos vivos en el proceso educativo. No es una formalidad, ni menos un procedimiento instrumental, sino ante todo el lugar y el sentido desde donde los sujetos educativos construyen sus prácticas y discursos.

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

Tercer paso. Organizar las áreas obligatorias y fundamentales. El artículo 23 de la Ley general de educación definió nueve grupos de áreas. Cada una de las áreas incluidas en ellos deben hacer parte del plan de estudios en cada nivel, es decir, primaria, secundaria y media, según los objetivos específicos que orientan cada área. Por tanto, no se trata de que cada una de las áreas quede incluida en todos los grados, sino que deben distribuirse de tal manera que no se recarguen los grados. Corresponde a la institución educativa en cabeza del Consejo académico la organización de las áreas y su orientación general. Un ejercicio serio, sistemático, pedagógico, con sindéresis, de profesores y directivos, en la organización de las áreas pone en juego no solamente la visión educativa de los protagonistas, sino su buen criterio con miras al desarrollo intelectual de los estudiantes. Organizar el plan de estudios no es un simple proceso mecánico, sino el resultado de la síntesis de la concepción pedagógica, el conocimiento de las disciplinas, la visión del desarrollo de los estudiantes, la filosofía de la institución y los criterios de formación que se tengan como punto de partida. Se trata de poner en juego el desarrollo de las disciplinas y del conocimiento, buscando más la profundidad que la amplitud, el conocimiento concreto tanto como el pensamiento crítico.

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

El enfoque neoliberal que hace énfasis en la consecución y manejo de los recursos, se inspira en la concepción empresarial del rendimiento económico. Convierte los rectores en gerentes gestores de recursos, institucionaliza el subsidio a la demanda, impone un conjunto de indicadores de gestión según la competitividad y la eficiencia (por ejemplo, la evaluación de competencias); convierte a los estudiantes en objeto de la relación costo-beneficio; establece la racionalización del gasto de acuerdo como ecuación macroeconómica de la organización escolar, entre otros.

Desafortunadamente la Ley General de Educación supeditó estas funciones de la autonomía a los lineamientos generales del currículo que establece el Ministerio de educación nacional. Esta limitación surgió sobre la base de facilitar los traslados de los estudiantes de una institución a otra. A pesar de los fundados temores de que el Ministerio podía abusar de esta prerrogativa como en efecto lo ha hecho, primó, no obstante, el derecho de los estudiantes de poder cambiar de institución, bien sea por conveniencia o bien por el traslado de sus padres de una ciudad a otra. El Ministerio de educación, en vez de propugnar y fortalecer la autonomía escolar, se ha prevalido de esta potestad (artículo 78) para imponer una política educativa que consiste en regresar al currículo único, obligatorio y uniforme. El ejemplo más dramático fue la Resolución 2343 con sus cuatrocientos cincuenta indicadores de logro, su concepción constructivista de la educación y la arbitrariedad de quererla imponer para la casi totalidad de los conceptos de la Ley general de educación. He aquí el modo se ha ido reversando el espíritu de la autonomía escolar y de la reforma educativa.

En efecto, la elaboración del plan de estudios implica desplegar una amplia iniciativa académica y de liderazgo social e intelectual soportada en la participación colectiva y la orientación del Consejo académico. Como parte del currículo, el plan de estudios sintetiza la autonomía escolar, el conocimiento de los profesores, la democracia en la dirección de la institución educativa, la unidad nacional, la manifestación de las particularidades regionales, las contradicciones de las tendencias pedagógicas, la dinámica de los procesos intelectuales y políticos. En este escenario radica la voluntad colectiva de la autonomía escolar. Ahora bien, la autonomía queda al garete, sino está acompañada de la financiación estatal adecuada, el reconocimiento social y

laboral de los educadores, la dotación de las instituciones y la formación permanente de los docentes. Desde esta perspectiva, la autonomía escolar en el ámbito de la educación pública depende de las condiciones de libertad de cátedra, de la formación intelectual, del protagonismo y posicionamiento de los sujetos educativos, así como de las garantías por parte del Estado en la financiación estatal adecuada y completa.

Las reglas del juego de la democracia escolar

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

En este campo, es preciso delimitar la autonomía escolar en puntos controvertidos como la evaluación académica de los estudiantes, los criterios de promoción y reprobación, el calendario y la jornada escolar. En estos aspectos hay consideraciones generales y particulares, es decir, pautas nacionales de evaluación académica de los estudiantes, como sucede en todos los países del mundo. Se trata de un lenguaje común de entendimiento entre todas las instituciones de educación básica y media, así como de éstas con las de educación superior. También para el entendimiento con las instituciones del exterior. Por ello resulta inconveniente que cada institución adopte normas exclusivas de evaluación académica que no puedan ser comprendidas en un ámbito de equivalencia internacional. Ahora bien, no son suficientes, sin embargo, los criterios generales de promoción y reprobación de los estudiantes. Se requieren unas pautas específicas en cada institución. Después de la Constitución de 1991 las instituciones se vieron inundadas de tutelas por la reprobación y exclusión de estudiantes basadas en el derecho a la educación. Parte de esa proliferación se debió a una falta de claridad sobre el alcance del derecho a la educación y además porque parte de la ausencia de normas específicas en cada institución. La Corte Constitucional ha desarrollado el derecho a la educación como un derecho que exige deberes, tales como el rendimiento de los estudiantes en su trabajo, el cumplimiento de normas disciplinarias o el aprovechamiento del

estudio. Si las instituciones por ignorancia o indiferencia carecen de normas o pautas consignadas en el reglamento, los fallos favorables de tutela serán inevitables.

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

Tanto el calendario como la jornada escolar serán regidos por parámetros nacionales fijos y claros. Ni para los estudiantes, ni para sus familias, ni para las organizaciones sindicales, ni para las instituciones es conveniente el caos y el desorden del calendario y de la jornada. En este punto no se aplica la autonomía escolar. En ambos casos lo que debe aplicarse es un acuerdo del gobierno con los representantes de educadores e instituciones para fijar el calendario y la jornada. Con muy buen sentido, la XVII Asamblea federal de Fecode celebrada en marzo de 2001 en la ciudad de Santa Marta, concluyó que el calendario y la jornada deben discutirse con el gobierno y elaborarse por lo tanto una norma nacional que se aplique a todas las instituciones educativas.

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

El futuro de la autonomía escolar

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

Muchos factores conspiran contra la autonomía escolar. Ninguno tan amenazante como la aplicación y extensión del nuevo sistema escolar, cuyo eje central es la sustitución de la autonomía

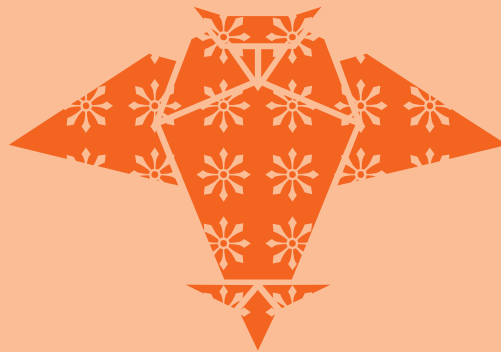
escolar por la autonomía financiera. Según los neoliberales se trata de establecer la *verdadera autonomía*. Es decir, cada institución se autofinancia, recibe los recursos del Estado como subsidio, como una suma fija por estudiante, de forma asistencial; nombra los maestros y, por consiguiente, regula el pago y las prestaciones sociales; transfiere a los padres de familia y de las comunidades la dotación de las escuelas; responsabiliza a cada institución de la consecución de los recursos. En este sentido, la autonomía financiera no es otra cosa que autofinanciamiento y privatización. Fenece la autonomía escolar para transmutarse en autonomía financiera, base fundamental de la privatización. Y con ella, termina la historia de la educación pública en Colombia. En este sentido, el magisterio ha defendido el concepto según el cual el Estado garantice la financiación de la educación adecuada y completa. Sin esta condición, la autonomía escolar termina siendo un remedo bajo la imposición de la autofinanciación y la privatización. Como quiera que el modelo neoliberal y el paquete de ajuste se basan en la lógica del mercado, la educación y la escuela se tornan en relaciones mercantiles y empresariales.

El magisterio considera que este es el mayor desafío de la educación pública. En consecuencia, convoca a las comunidades educativas a defender la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación. La autonomía confiere a las instituciones y a los maestros la facultad de desarrollar una educación con criterios de independencia, desarrollo económico autónomo, soberanía nacional y principios de igualdad y democracia. Es decir, la autonomía escolar significa promover y consolidar la iniciativa de la institución para forjar su propio ideario y concepción de la educación; representa el autoreconocimiento del papel de los maestros, la democratización de la institución bajo la dirección colegiada, el control sobre el poder de las secretarías de educación, la relevancia de las juntas de educación y la financiación estatal adecuada y completa, los límites del Ministerio de Educación Nacional, la preservación de la unidad nacional en la diversidad de instituciones y regiones. Dicho esto, lo que está en juego es el porvenir de la educación pública. Los grupos gobernantes tomaron la decisión de cambiar las reglas de juego con el propósito de ser funcionales al modelo neoliberal. Ante la gravedad de este proceso regresivo y en el marco de la defensa de la educación pública y la fuerza constitutiva del movimiento pedagógico, reafirma su compromiso de proteger y fortalecer la autonomía escolar como principio de las relaciones de saber y poder de las escuelas en Colombia.

Notas

- 1 Revista Educación y Cultura, No. 57, julio 2001, Págs. 25-30.
- 2 Director de CEID FECODE.
- 3 Secretario Ejecutivo CEID FECODE.
- 4 Este artículo se publicó en 2001, lo que significa que el proceso al que se refieren los autores se inició en 1994. Nota de la editora.

EDUCACIÓN Y CULTURA



Pedagogía: reflexiones y propuestas

Si entendemos el enrarecimiento como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza, las consecuencias sobre la formación de maestros son múltiples: de una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; de otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante, que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo.

Zuluaga, Olga Lucía, Echeverry, Alberto, Martínez, Alberto, Restrepo, Stella y Humberto Quiceno (1988).

Educación y pedagogía: una diferencia necesaria

Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

La consecuencia final del proceso de atomización y subordinación de la pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel.

Pedagogía y educación ciencias de la educación y pedagogía

Las ciencias de la educación aparecieron a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo.

En el momento de constitución, dichas disciplinas fueron, entre otras, las siguientes: pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.².

El modelo de científicidad adoptado por las ciencias de la educación está basado en la concepción de las ciencias que piensa el desarrollo de conocimiento desde el método de observación, experimentación y cuantificación. En suma, estas ciencias buscan dar a la educación el carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio del fenómeno social llamado educación, que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación.

La preminencia dada por las ciencias de la educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico. El concepto educación restringe el *significado*, la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos, efecto que hemos llamado *enrarecimiento*, el cual se expresa en los siguientes problemas:

1. Conceptualización desarticulada

El conjunto de disciplinas que conforman las ciencias de la educación, con excepción de la pedagogía y la didáctica, se ocupan de la educación a su manera, es decir, mediante nociones, conceptos y métodos propios de una disciplina macro, por ejemplo, la sociología, la psicología de la educación corresponde al campo de la psicología.

En tales ciencias, se operacionalizan nociones y conceptos que tienen otro régimen teórico, en la interioridad de su respectiva disciplina macro. Así, por ejemplo, el concepto de movilidad social, elaborado en la sociología, se incorpora a la sociología de la educación y a las teorías de la educación como factor de desarrollo. Las ciencias de la educación constituyen campos del saber en los que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica.

Las conceptualizaciones que tienen lugar en las ciencias de la educación, aportan a la disciplina macro que las contiene, pero su aporte a la pedagogía es desarticulado: primero, porque consideran la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las ciencias de la educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre pedagogía y ciencias de la educación.

2. La atomización

El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad, son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas como la sociología de la educación, la administración educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber.

Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la psicología educativa toma como sujeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va

a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la sociología de la educación se refiere a la institución educativa (escuela) para pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de empresa, de administración de personal y de recursos. Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado.

Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental, explica su posición subalterna frente al *Estado docente*, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales.

3. Subordinación de la pedagogía

La pedagogía, por efecto de las ciencias de la educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región, y no la más importante, de las ciencias de la educación; al interior de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula.

Esta subordinación y encierro de la pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren en el interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básica operativa. Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional). La clase en tanto que se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y verificación del saber; además, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes que son enseñados y, por lo tanto, se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la didáctica correspondiente.

El examen (evaluación curricular), es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin.

Estos elementos, clase, programa, examen a los que ha sido reducida la acción de la pedagogía van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura. Es el caso de la pareja enseñanza – aprendizaje que encadena la articulación entre maestro y alumno al aprendizaje, y no a los procesos que se desarrollan en la interioridad de los conocimientos científicos, ya que su función es asegurar la vigilancia e inspección de las tareas de interacción entre maestro y alumno y para ello pone en juego las nociones de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación. En síntesis el currículo obstaculiza la pedagogía porque la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Aún más, la pareja enseñanza-aprendizaje, deriva de la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, al tener solo en cuenta el aprendizaje como conducta, expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos, hace omisión del discurso pedagógico y de los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en los saberes específicos.

La subordinación de la pedagogía, por parte de las ciencias de la educación, se acentúa en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es mirada solo como prolongación del Estado, bloqueando su ubicación en el espacio de lo público, de la sociedad civil, impidiendo una relación directa entre pedagogía y sociedad, pues el eje que la suplanta corresponde mas bien a una empresa que busca acoplar la escuela a los designios e intereses del Estado.

4. La instrumentación de la pedagogía

La consecuencia final del proceso de atomización y subordinación de la pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel.

Denominamos instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La pedagogía y la didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las otras: las ciencias de la educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar reconceptualización.

Las instituciones formadoras de docentes son aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes impulsen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho de producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

Las tareas de instrumentación que cumplen la pedagogía y la didáctica dentro de las ciencias de la educación, las declara como disciplinas aplicadas que deben esperar los avances de otras ciencias de la educación para poder explicar sus resultados, colocando así a la pedagogía y la didáctica en un papel pasivo.

Al instrumentarse el campo de la pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, las funciones de vigilancia no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigilancia e inspección. Así, el enganche Estado-escuela se instala en la sociología de la educación, la relación maestro-alumno en la administración educativa. Estas contextualizaciones de la escuela y el maestro en vez de aproximarnos a la sociedad civil y a lo público, asimilan la escuela a la fábrica y el maestro al operario, regentada y al servicio de los propósitos del Estado, no siempre coincidentes con los de la sociedad. El maestro pierde así la inteligencia de todo el proceso de la enseñanza y se ve condenado a participar parcialmente de los acontecimientos pedagógicos y educativos, reducido, las más de las veces a su accionar en el aula.

El enrarecimiento de la pedagogía, expresado a través de la conceptualización desarticulada, la atomización, la subordinación y la instrumentación, debe ser problematizado, de tal modo que nos permita la comprensión de las transformaciones sufridas por la enseñanza en este proceso de enrarecimiento que hemos definido, en primera instancia, como un empobrecimiento y pauperización de la pedagogía.

Un primer interrogante se refiere a la pregunta por los mecanismos que intervienen en la suplantación de la enseñanza por la pareja enseñanza-aprendizaje.

Hay que hacer un cierto rodeo para empezar a responder esa pregunta, que implica partir del reconocimiento de que la enseñanza ha sido ubicada en un nuevo campo, campo constituido por las ciencias humanas y las ciencias de la educación, donde ha empezado a existir bajo muy diversas modalidades, vale decir bajo modelos, conceptos, estrategias, emanadas de la lingüística, la economía, la psicología, la sociología.

Como el objeto de reflexión en las ciencias de la educación es la educación, vista desde la sociedad, la cultura, el aprendizaje, la escuela y la profesionalización, la enseñanza se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender propuestos por la psicología.

Es fácil observar que la enseñanza se alojó en las ciencias humanas, subordinadas por el concepto de educación. Cabe advertir que las ciencias de la educación no alcanzaron a monopolizar toda la enseñanza y esta se fugó hacia otras disciplinas y ciencias donde es nombrada sin intervención de las ciencias de la educación. Así han emergido problemas y posibilidades que no se podía plantear la pedagogía pensada por las ciencias de la educación.

Rescatar la enseñanza y la pedagogía

Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas. Es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía en el cual se encuentra la didáctica.

Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto de la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza esta dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo: la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía, etc.

La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la didáctica, al interior de los saberes específicos, y al interior de la pedagogía.

Hacia la interioridad de la pedagogía, podría propiciar una reformulación muy enriquecedora del campo aplicado de la pedagogía que la potenciaría para relacionarse productivamente con los saberes específicos objeto de enseñanza. Se puede vislumbrar desde ahora que las paredes del aula quedarán rotas porque el método de enseñanza será plural, con base en las características de cada saber, y el maestro al relacionarse con ellos creará *temas de enseñanza* que están lejos del estatismo de los manuales, donde el maestro sólo puede repetirlos sin que su discurso en el acto de enseñanza implique una transformación didáctica de los contenidos.

Hacia la interioridad de los saberes específicos, que se articularán a la pedagogía a través de sus didácticas particulares, que tienen su campo de aplicación y que no se puede confundir con el campo práctico de la pedagogía, el cual no es solamente el acto de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela, que implica una relación entre educación y sociedad; la enseñanza en una cultura particular que implica una relación entre el conocimiento y la tradición; la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria del saber; la enseñanza como estrategia del Estado, que materializa las políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos.

En suma, habría procesos de reconceptualización desde la interiorización de la pedagogía hacia otros saberes y hacia ella misma, y desde la interioridad de los otros saberes hacia la didáctica y la pedagogía.

Hacia la interioridad de la pedagogía, en aquel campo que se relaciona con la psicología, en la cual la pareja enseñanza-aprendizaje se separa, quedando la enseñanza y el aprendizaje como dos conceptos distintos. La enseñanza se articularía a los saberes específicos, a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía. El aprendizaje estará ligado a las distintas conceptualizaciones psicológicas y epistemológicas que le darían a la noción de aprender una dimensión conceptual. Todo lo anterior significa que la pedagogía debe analizar de qué manera asume los saberes específicos, y cómo se adentran en el campo conceptual de la pedagogía, y qué desplazamientos, reformulaciones o rupturas se operarían en el aprendizaje en relación con el conocimiento.

Todos estos trabajos, requieren el reconocimiento de la pedagogía como disciplina, lo que no significa establecer límites a la manera de un cerco, debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina. A la luz de este principio asumimos la relación de la pedagogía con otras disciplinas, convencidos desde luego que las disciplinas avanzan a partir de conceptos y métodos que pueden provenir de otros campos de conocimiento. Pero este mismo principio puede dar cuenta de las consecuencias que acarrea el enrarecimiento de los saberes.



Consecuencias del enrarecimiento de la pedagogía en la formación de maestros

Si entendemos el enrarecimiento como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza las consecuencias sobre la formación de maestros son múltiples: de una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; de otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante, que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo.

- a) *Ausencia de un objeto común.* La reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que la enseñanza se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de maestros. Lo que quiere decir que todas las asignaturas, las actividades investigativas o de extensión han perdido la enseñanza como núcleo central en torno al cual se formen los maestros y por lo tanto hay

ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades de existencia. Por ejemplo, la exposición de las teorías psicológicas enseñadas bajo el nombre de psicología evolutiva, se circunscribe únicamente a la presentación de los principios generales de la psicología de manera completamente desarticulada de los problemas de la enseñanza, bajo el supuesto de que en un determinado momento ya fuese en la práctica docente o en el ejercicio de la profesión, esas nociones de la psicología serían aplicadas por el maestro. En fin, se produce una desconexión del conjunto de las áreas y saberes que componen el programa. Así, el eje de la formación de docentes se ve sensiblemente quebrado en sus relaciones con los saberes específicos y con la didáctica. Ahora bien, ese fenómeno se produce por la discontinuidad de objetos, ya que el trabajo conceptual y experimental que se produce en las instituciones formadoras de docentes no convergen en la enseñanza.

- b) *La práctica docente o el simulacro de práctica.* Estos quiebres de los que veníamos hablando se ven profundizados por las concepciones de teoría y práctica que se hacen presentes en el momento de formular un plan de formación de docentes. En este momento se parte de una concepción a priori de la teoría que debe acoplarse a los que se denomina en las facultades de educación *práctica docente*, que es, realmente, un simulacro de práctica porque no construye un campo de confluencia de teorías y hechos experimentales, en otras palabras no existe la conjugación de los conceptos a exponer procedentes del saber específicos con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza.

El simulacro de práctica produce una desviación del saber pedagógico elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos y tampoco se puede recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza.

- c) *La imposibilidad del maestro de pensarse.* Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario, en ellos se instala el niño como identidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de ese espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno.
- d) *Las tendencias profesionalizantes.* Las políticas estatales hacen de todo lo anterior un caldo de cultivo para generar una mentalidad profesionalizante en las instituciones

formadoras de docentes. Esta mentalidad privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en el proceso de formación del maestro, las demandas del mercado y no la de los saberes, por eso prima la intensidad horaria de una asignatura en el pensum oficial, el número de plazas por cubrir y la especialización en preescolar, primaria, secundaria, etc. Aquí las instituciones formadoras de docentes son aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes impulsen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho de producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser *ciudadano del mundo*, pero no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como instrumento de democracia y racionalidad. Al carecer la escuela y la enseñanza del vínculo con la racionalidad, el maestro se separa de hecho de la comunidad intelectual y por lo tanto se ve privado del diálogo con aquellos que realizan actividades intelectuales.

Notas

- 1 Integrantes del programa de investigación interuniversitario *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia* de las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y Universidad del Valle. Revista Educación y Cultura, No. 14, marzo 1988, Págs. 4-9.
- 2 Véase Mialaret, Gaston. *Ciencias de la educación*. Barcelona, Oikostau, S.A. Ediciones, Primera edición, 1977.

El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación

John Ávila B.¹



Para Freire, la cultura es una característica de la condición y la experiencia humana, pero también es acción para la libertad, es decir, es acción y transformación. Aparentemente, estaríamos ante dos usos distintos e incluso dispares del término, uno filosófico y conceptual que define la cultura en relación con las concepciones ontológicas sobre lo humano, otro, que pone el uso del término en el sentido de la praxis y le asigna una intencionalidad política.

Muchas de las reflexiones sobre Paulo Freire invocan cierta utilidad a sus aportes con la finalidad de pensar la actualidad de la educación y la pedagogía, para recuperar su legado y su vigencia en circunstancias distintas a las que él se refirió en el desarrollo de su obra. Sus textos, pueden ser leídos hoy, porque su pensamiento no se encerró en capillas dogmáticas, ni se encasilló en fórmulas o recetas preestablecidas para dictaminar la realidad o proponer una acción educativa. Por eso, la actualidad de su obra radica en aprovechar sus textos para concebir crítica, re-

flexión y acción sobre el presente de la educación y la sociedad. Asumiendo este pretexto, entre muchos otros pretextos posibles desde una obra como la de Freire, su pensamiento representa una poderosa herramienta para reorientar la praxis crítica y una pedagogía política capaz de confrontar la situación que vive la escuela hoy; dicha situación permanece atravesada por complejos y múltiples entrecruces y contradicciones: demandas imposibles que la academia y la sociedad le exigen a la escuela; la implacable configuración de un severo deterioro de la vida

ocasionado por el capitalismo de casino que erosiona y degrada distintos órdenes de la economía, la vida, la sociedad, la política, el medio ambiente y la cultura, en una desaforada lógica de consumo, depredación y violencia, que interpela y se inmiscuye en la escuela; además de la ingerencia de las políticas educativas neoliberales, políticas que han reconfigurado los horizontes teóricos, de sentido, significación y práctica de la educación pública.

La versatilidad del pensamiento de Paulo Freire, su apertura, su flexibilidad, o como él mismo decía, lo inacabado del mismo, han dado para una gran variedad de interpretaciones y relecturas. Algunas, hacen énfasis en su sentido crítico y político; otras, buscan confundir sus planteamientos y aplican un reduccionismo populista o cooptan sus ideas para propósitos diferentes a los que él se planteó, desligando su pedagogía de las implicaciones políticas que siempre mantuvo en su constante producción intelectual. Estos sesgos, requieren ser confrontados por las Pedagogías Críticas, pedagogías de las que él fue cofundador y de las que él propuso muchas de sus bases teóricas y para la praxis pedagógica. Por eso, hoy, las Pedagogías Críticas, poseen el doble reto de insistir en el sentido de lo crítico como político, y de usar ese sentido para confrontar discursos dominantes de una educación para la dominación, para la domesticación; viejos propósitos que ahora son reeditados con lenguajes de aparente novedad, falsa sofisticación y aparataje tecnicista por los discursos monolíticos y únicos de las políticas neoliberales en educación.

La versatilidad político pedagógica de la pedagogía de Paulo Freire, abre la posibilidad a infinitas maneras de ver cómo sus estrategias, reflexiones y propuestas, indican que las pedagogías críticas deben ser revolucionarias y, son a la vez la confrontación del mundo existente y una lucha esperanzadora por la transformación. Ese es el sentido y la lección más profunda que nos dejó. Hoy, el lugar de las pedagogías críticas se encuentra en pensar políticamente el mundo y la situación de la educación en ese mundo. Un ejemplo concreto de este planteamiento, es una de sus primeras obras: *La educación como práctica de la libertad*²; y en ella, el concepto de cultura es el mejor pretexto para enunciar cómo Freire enfatizó esa relación crítica de la pedagogía con la política, pero fundamentalmente, con la visión de formar políticamente para la organización y la lucha por la emancipación y la transformación social: eso es lo que él mismo llamó praxis revolucionaria, la cual, le corresponde fundamentalmente a la educación hacerla.

Cultura y los círculos de cultura en Freire: concepto y estrategia político-pedagógica

En *La educación como práctica de la libertad*, conceptos como cultura aparecen ligados a muchas otras nociones que siempre emergían como elementos comunes y específicos en su lenguaje. Es así, como en esta obra y en muchos de sus escritos

posteriores, su pedagogía permanece ampliamente poblada de vocablos como cultura, amor, esperanza, diálogo, crítica, lucha, transformación, palabra, verdad, concientización, liberación, acción, praxis, historia, educación, emancipación, sueño, realidad, revolución, utopía, inédito viable... y muchas otras. Todas ellas, suenan como un insistente eco que pregona por un mundo distinto. Pero no son palabras aisladas entre sí, son palabras articuladas alrededor de un discurso que las reúne, las relaciona, con un propósito claramente pedagógico y político, o tal vez... amoroso. Pero este discurso, al integrar éstos términos, los coloca al lado de otros como opresión, explotadores, dominados y dominadores, y así, les da un sentido completo dentro de su discurso, un sentido que no es solamente conceptual y argumentativo, sino profundamente provocador y transgresivo: es un discurso que integra la crítica, la denuncia, la protesta y la impugnación, con la idea de lucha y transformación social³; es un discurso que antepone la oposición con la opción.

Algo similar ocurre con el uso que Freire hace del término cultura. En tanto que es expuesto conceptualmente por Freire, es articulado a los otros términos que giran en su discurso pedagógico, y a la vez, desarrollado argumentativamente con una intención política. Para Freire, la cultura es una característica de la condición y la experiencia humana, pero también es *acción para la libertad*⁴, es decir, es acción y transformación. Aparentemente, estaríamos ante dos usos distintos e incluso dispares del término, uno filosófico y conceptual que define la cultura en relación con las concepciones ontológicas sobre lo humano, otro, que pone el uso del término en el sentido de la praxis y le asigna una intencionalidad política. Ambos usos, a pesar de sus aparentes sentidos opuestos, son en realidad complementarios, y así lo hace saber el autor en sus continuos esfuerzos por hacer de su reflexión una propuesta para la lucha educativa, en la cual, sus conceptos y reflexiones filosóficas adquieren una dimensión muy precisa: por un lado significan protesta e impugnación, pero se complementan con utopía y esperanza concebidas en un proyecto pedagógico-político de transformación, en una educación para la emancipación, la libertad y una sociedad igualitaria y de justicia social.

Esos dos usos que Freire da al término cultura, poseen a su vez, tres sentidos distintos pero complementarios. De una parte, está la definición de la cultura como creación y acumulación de la experiencia humana; en segundo lugar, la definición de lo que es un círculo de cultura como método pedagógico; y en tercer lugar, la de *democratización de la cultura*, entendida como la acción política de la transformación de lo humano y de la sociedad. En el primer sentido hay un esfuerzo de Freire por definir desde la filosofía, y más específicamente, por la antropología filosófica, lo que es Cultura; definición que utiliza para explicar filosóficamente la constitución de los Círculos de Cultura y del Movimiento por la Cultura popular en Recife⁵, sus fines y propósitos educativos. En el segundo sentido, usa el término para definir lo que es su estrategia pedagógica: la creación de los *Círculos de Cultura*,

Círculos que reciben ese nombre pero que a su vez, tienen como objeto de estudio a la cultura misma. Y, en el tercer sentido, hay una finalidad política, pues los *Círculos de Cultura*, tienen como propósito la democratización de la cultura, la cual sólo es posible mediante la acción conciente de los sujetos por ser parte decisoria en el curso de la historia y la transformación de las relaciones de poder y dominación en la sociedad. En esos tres sentidos, el primero, el filosófico, tiene la potestad de atravesar a los otros, definir sus características, direcciones, fines y objetivos, y explicar su finalidad y pertinencia; pero el último, señala una ruta de acción para que la teorización no sea solamente reflexión o contemplación. De este modo, Freire plantea otra constante de su obra: la teoría como guía para la acción y la pedagogía como estrategia para la formación en la praxis.

El concepto de cultura, además de animar la idea de la creación de los *Círculos de Cultura*, fue desarrollado por el mismo autor, dentro de los mismos *Círculos de Cultura* y es utilizado en su metodología para provocar en los participantes de dichos círculos, reflexiones sobre su cultura, sobre sí mismos, sobre su experiencia en el mundo y en la vida y la posición que van a asumir ante ese mundo. Lo que hace posible dicha utilización, es la concepción de cultura que tiene Freire, concepción tomada de la Filosofía Existencialista y del personalismo, y que advierte que la cultura esta asociada con la existencia humana y su experiencia en el mundo.

La cultura es para Freire, la *adquisición sistemática de la experiencia humana*, experiencia que es sistematizada por la educación y que involucra la acción *en* y *con* el mundo natural y social a través del trabajo, la creación, el diálogo y la comunicación, donde *en* y *con*, significan relación y al mismo tiempo pertenencia. Su concepción de cultura involucra la distinción entre dos mundos, el de lo natural y lo social, pero a diferencia del idealismo y del concepto clásico de cultura⁶, Freire no ve que estos dos mundos se encuentren separados, sino que permanecen articulados por la naturaleza y la existencia relacional de lo humano y por su actividad mediadora entre lo natural y lo cultural, lo cual, además de ser una acción transformadora del mundo se vincula a su ser a través del trabajo, la comunicación y el diálogo. Es decir, que en Freire, la cultura es la integración de lo material y lo espiritual: lo material de la naturaleza y el trabajo; y lo espiritual: los valores y la comunicación.

Cuando Freire plantea que es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo⁷, está afirmando su concepción de integración entre el mundo de la cultura y el de naturaleza, integración que es al mismo tiempo transformación. El humano no sólo se relaciona con el mundo natural, sino que se apropia de él, lo transforma con el trabajo, el cual coordina mediante la comunicación, procesos que a su vez, modifican su experiencia con ese mundo. De ahí, su concepto antropológico de Cultura, que explica afirmando: la distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que

tiene la naturaleza en las relaciones y en las comunicaciones entre los hombres. La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora⁸; de ahí, que luego afirmara, la cultura es toda creación humana⁹. Esto le da un sentido no determinista al concepto de cultura y su vinculación directa con la historia.

La cultura entendida como *sistematización de la experiencia* es el resultado del papel activo del hombre frente a la naturaleza, papel que implica trabajo, creación, comunicación, diálogo y educación; y por ende, transformación. El sentido experiencial de la cultura involucra al hombre con su contexto, pero al mismo tiempo involucra creación y comunicación. El trabajo tiene el poder de transformar la naturaleza y hacerla útil a las necesidades humanas, pero ello exige una voluntad creadora, un uso audaz e incluso innovador del ingenio humano. El trabajo, entonces, convoca el poder creador del hombre; creación que además de transformar el medio, produce conocimiento; y al actuar sobre la materia, modificándola, haciendo de ella un objeto, una herramienta o una técnica, produce ese elemento intangible que se llama conocimiento, el cual ha sido posible porque se ha sistematizado y se ha transmitido de una generación a otra a través de la educación. Cuando el hombre elabora un objeto, elabora también el conocimiento y la técnica que hacen posible la elaboración de ese objeto y su uso, de este modo, su experiencia de mediación y transformación con la naturaleza, ha sido incorporada como conocimiento y transmitida como educación. Así, lo explica Freire: *prolongando sus brazos cinco o diez metros, por medio del instrumento creado, mediante el cual ya no necesita tomar su presa con las manos, el hombre hace cultura. Al enseñar a las generaciones más jóvenes no sólo el uso del instrumento sino también la incipiente tecnología de su fabricación, el hombre hace educación*¹⁰. Con ello, no sólo esta mostrando el poder transformador que tiene la cultura sobre el medio, sino que también plantea el poder de la educación como transformadora de la cultura. Ese poder transformador involucra el reconocimiento del diálogo como componente fundamental de la cultura, tanto como mediador y como transformador; mediador entre el sujeto y la naturaleza, pero también entre el sujeto y la cultura; y transformador, porque contribuye a modificar las relaciones entre los hombres, entre éstos y la naturaleza, entre éstos y la cultura y entre ellos mismos.

El diálogo en los Círculos de Cultura transforma la cultura misma

El potencial del diálogo y de su poder hacedor y creador, además de ser elementos que Freire integró a su definición de la cultura, constituyeron en el fundamento que inspiraría su praxis en

los *Círculos de Cultura*. Trabajo, creación y diálogo, permiten, al mismo tiempo, transformar la naturaleza, construir mundos posibles, producir conocimiento, generar pautas de comportamiento e imprimir en ese crear y recrear el mundo, el sentido estético y el sello indeleble de la emoción y la experiencia humana. Allí ubicaría Freire el papel de la educación. Si la experiencia humana se hace cultura y la cultura se hace educación, ¿por qué entonces no hacer que la educación transforme la cultura? Algo así debió pensar Freire para concebir sus *Círculos de Cultura*, su composición, su objeto de estudio, su funcionamiento, *su sentido dinámico, la fuerza creadora del diálogo, la concienciación*¹¹.

Los *Círculos de Cultura*, grupos creados para la alfabetización, funcionaban tomando la cultura como su objeto de estudio y utilizando el diálogo como estrategia de formación. En ellos, la cultura, era retomada en el sentido experiencial con que Freire la había definido, es decir, como experiencia sistematizada, como trabajo, creación, diálogo y transformación. Sin embargo, el método ideado por Freire, no llevaba directamente a las reflexiones filosóficas que inspiraron su concepción de cultura. Por el contrario, con su concepción, ideó unas situaciones gráficas que representaban al hombre como ser de relaciones y a la cultura como fruto de estas relaciones de trabajo, creación y transformación del mundo, del hombre y de la vida. La tarea de dicha organización era reflexionar sobre las situaciones presentadas y mediante el poder provocador del diálogo, conciliar conclusiones que poco a poco, iban permitiendo a los alfabetizandos la construcción de sus propias visiones sobre la cultura; pero más allá, lograban una conceptualización y una reflexión sobre su propio mundo, sobre sus experiencias, sobre sí mismos y sus condiciones¹².

La concepción de Freire sobre cultura le permitió conciliar su concepción filosófica con su propuesta metodológica, pues desde otra concepción de cultura, que no estuviera ligada a la experiencia humana, no le hubiera sido posible utilizarla como pretexto para lograr que los hombres y mujeres que integraban sus *Círculos de Cultura*, se reconocieran allí, se reencontraran o se descubrieran a sus mismos. La vida cotidiana representada en las *situaciones existenciales*, permitieron que los alfabetizandos reconocieran y se reconocieran en ese mundo de la cultura que ellos mismos construían, pero que en su vida pasaba desapercibida. Al mismo tiempo, problematización y dialogo emergieron como dinamizadores y mecanismos para la acción, la reflexión y la transformación.

Al concitar el diálogo, los *Círculos de Cultura* convocaban a los alfabetizandos a reencontrarse consigo mismos y con su mundo, y develar en ello, el poder creador de sus manos, de su mente, de su trabajo en la dinámica del mundo. Al mismo tiempo, generaban un reconocimiento y un realce de su importancia en el mundo y de sus invaluable aportes a la sociedad. De ahí, la capacidad de los mismos para la democratización de la cultura como poder político. Para Freire era muy importante poner de manifiesto que no existe una cultura superior o una cultura inferior, y denominó

democratización de la Cultura a ese quehacer dialógico en que los sujetos se reconocen como portadores y hacedores de cultura. Surge entonces, el sentido político y su apuesta para la utopía: hacer de la alfabetización un proceso para que el hombre se apropié del su mundo y se lo arrebatase al opresor.

La educación como práctica de la libertad, texto concebido en el contexto de las luchas anticoloniales iniciadas en el continente y en el mundo a finales de los años 1960, daba al concepto de cultura, palabra y diálogo, un sentido revolucionario: el diálogo y la cultura, y más aún, el diálogo sobre la cultura, posibilitan un proceso de transformación. En palabras de Freire, esta acción significaba *comprender la palabra en su justo significado: como una fuerza de y transformación del mundo*¹³. El reto pedagógico allí propuesto era convertir el proceso de alfabetización en un uso de la palabra para leer críticamente la cultura, y en el ejercicio que Freire puso en marcha, era leer críticamente el mundo para avanzar en su comprensión y su transformación. La lectura de la cultura y de la vida cotidiana que los campesinos involucrados en los círculos de cultura hacían; a la vez que los acercaban al aprendizaje de la lectura, la escritura y al conocimiento de la cultura letrada; les daba la posibilidad del ejercicio de organizarse y, en una visión compartida, develar los mecanismos de explotación capitalista y de la acción que el colonialismo desplegaba para invisibilizar la cultura popular y enajenar el trabajo de los campesinos. La reflexión sobre la cultura no excluye su ubicación en las estrategias políticas y económicas de la sociedad, y ello implicaba una mirada fuerte sobre las lógicas del capitalismo. A su vez, hacía visible y daba curso a una acción en donde la reflexión sobre el sentido dialógico de la cultura era el potencial dinamizador de una acción política y educativa de transformación de la sociedad.

Pensar el presente de la educación y de la pedagogía

Aunque Freire rehusó de planteamientos acabados y de programas definitivos, lo dicho hasta el momento, nos permite aventurar unos ejes de la gran enorme cantidad de tareas que las pedagogías críticas y revolucionarias pueden trazarse en la búsqueda de una educación y una escuela distinta a lo que el capitalismo y las políticas neoliberales vienen haciendo en educación. La manera como Freire abordó la cultura, su sentido filosófico, pedagógico y político, nos abren la posibilidad de construir pedagogías críticas que sean reflexión sobre el mundo, estrategia pedagógica organizativa y acción directiva en la perspectiva del dialogo liberador y emancipador.

Los ejes posible de esa ruta poseen las siguientes características:

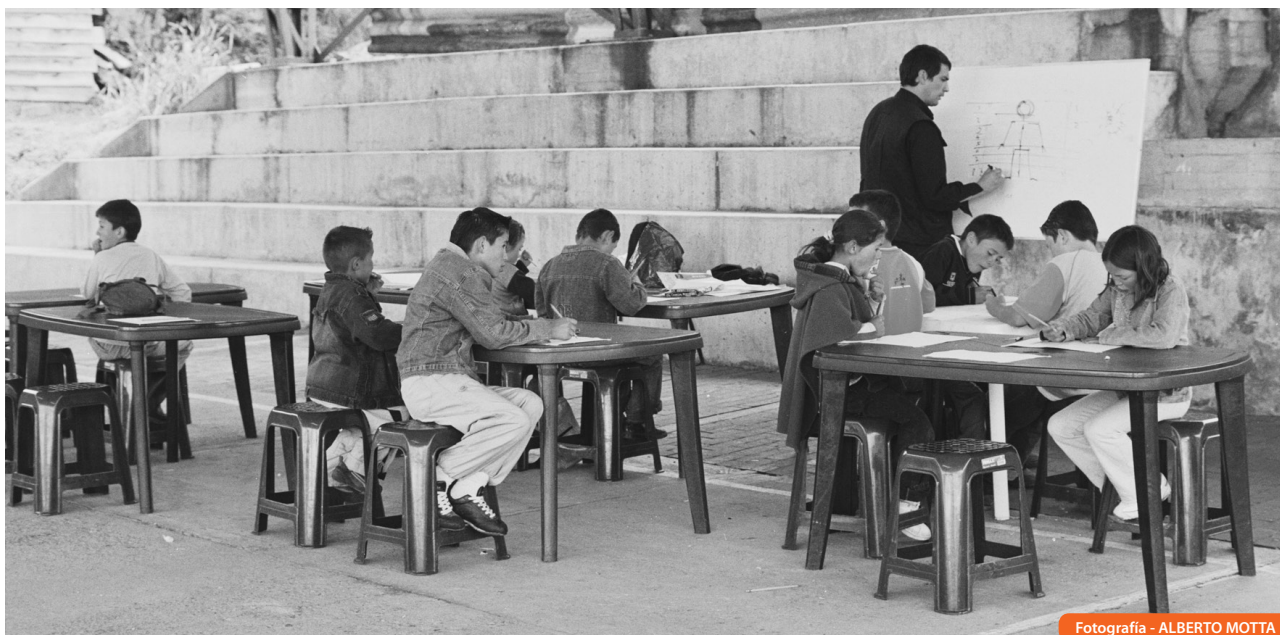
- Leer la cultura es una Crítica a la sociedad, es leer el mundo. En *la educación como práctica de la libertad*, Freire toma como punto de partida una lectura de la situación histórica del Brasil, de su realidad social, cuyo difícil tránsito a la vida

republicana no lograba superar los rezagos culturales del colonialismo, la explotación económica del pueblo, su débil inserción en la industrialización y un soterrado autoritarismo disfrazado de farsa electorera y alineación cultural, factores que en conjunto, hacían de la cultura y la sociedad brasilera, una sociedad cerrada con ténues esfuerzos por hacer tránsito hacia una sociedad democrática; esfuerzos, que finalmente fueron frustrados por el golpe militar. Pero esta lectura del Brasil de su época, deja como lección para las pedagogías y revolucionarias, que el sentido crítico comienza cuando la pedagogía hace lectura de su tiempo, de su contexto, de la realidad social, económica y política en la que esta inmersa. Lo que hoy en día, las pedagogías críticas llaman contextualización, es una lectura crítica de la sociedad; lo que implica un rol político e histórico, pues la tarea pedagógica de la contextualización al abordar la realidad concreta de la sociedad sitúa al sujeto frente a su presente histórico y lo ubica en sus relaciones políticas, de poder, económicas y culturales que atraviesan su vida y que lo desafían a transformarla. El mundo histórico cultural es una realidad creada y transformable, no una realidad acabada.

- Se opone al capitalismo. Como resultado de lo anterior, de situar al sujeto frente a su realidad concreta, resulta una clara oposición al capitalismo. Desde *La educación como práctica de la libertad*, la Pedagogía de Freire fue una constante denuncia al capitalismo, y no concebía una pedagogía crítica que no fuera oposición al capitalismo. De manera frecuente, su pedagogía es una denuncia de las injusticias sociales y económicas del capitalismo; pues claramente insiste que el sistema capitalista es la fuente de la explotación económica, la dominación política y la alineación cultural. Si la pedagogía crítica es una pedagogía para la liberación, ese proceso de emancipación de la conciencia, tiene que traducirse en la lucha contra la fuente de la dominación: el capitalismo. Aún en sus últimos libros, insistió constantemente en que la posición de la pedagogía crítica es una postura anticapitalista. Esto nos obliga a pensar en la importancia que tienen para las pedagogías críticas adentrarse en la función aguda y crítica de develar la lógica cultural del capitalismo en su etapa de globalización e internacionalización de la cultura y sus devastadores y depredadores efectos en la vida, la sociedad, la naturaleza, la cultura y la escuela misma. Pensar y reflexionar sobre la cultura en la escuela, tomarla como objeto de estudio, es impugnar esas lógicas depredadoras del capitalismo actual y las brutales y desiguales condiciones de explotación, pobreza, marginalidad y violencia que impudicamente multiplica y reproduce en los distintos rincones del planeta.
- Es Crítica a la educación, lo que implica crítica a las políticas educativas. En *La educación como práctica de la libertad* y luego en *Pedagogía del oprimido*, la Pedagogía de Freire hace profundas reflexiones sobre el papel de la educación como

sistema de reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Su crítica a la masificación y a la educación bancaria no se limita a señalar el papel pasivo de la educación en la transmisión de conocimientos, sino que ubica políticamente el papel que cumple la educación en la tarea de mantener las relaciones de subordinación y explotación social. En palabras de Freire, la educación es dirigida por la élite, y sus desarrollos, la selección de contenidos, su rol puramente transmisionista y acrítico, cumple la tarea de mantener la relaciones de poder y dominación, así como las desigualdades económicas y la dependencia política. Esta lección de Paulo Freire nos lleva inmediatamente a volver la mirada sobre lo que hacen las políticas neoliberales en educación. Así como Freire criticó la intención de la educación bancaria, hoy tenemos que confrontar la bancarización de la educación y la delineación de un capitalismo académico que subordina la educación a la privatización, a la mercantilización y su enajenación en el mercado de los servicios. Política educativa que rige la educación y *que propone una reconversión del sistema educativo, con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo en pos de la modernidad. Para esto, sin embargo, intenta descentralizar, con lógica privatista, el sistema educativo, mercantilizar los contenidos, la capacitación y la investigación, desregular y precarizar la situación laboral de los docentes*. (...) estas políticas *tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social*¹⁴. Pero, adicionalmente, se han propuesto encauzar el conocimiento y la subjetividad en pos de la economía globalizada y del libre mercado, y despliegan el concepto de *capital humano* para formar los trabajadores-mercancía que el mundo y la división internacional del trabajo ejercen actualmente. Cuando Cullen nos advierte que *si la tendencia actual es a transformar el conocimiento en un valor de cambio, en una mercancía, no parece posible que la educación, como práctica de la libertad, pueda constituirse*¹⁵, nos interpela y nos convoca a desarrollar pedagogías críticas llamadas a confrontar esas políticas que mercantilizan el conocimiento, la escuela y la vida de las personas. Igualmente nos invita a que la sustituyamos por un proyecto educativo de recomposición y transformación de la cultura en la vía de la liberación, la emancipación, la dignidad y la justicia social.

- Es Diálogo liberador. El papel del diálogo, no consiste solamente en reflexionar, en discutir y comentar. El diálogo debe ser una compenetración con el otro, un encuentro con el otro; pero además, debe ser sobre su realidad común, sobre sus condiciones como sujetos históricos concretos, que reconocen su subordinación y de manera conjunta, colectiva y solidaria, en el encuentro, participan, se proyectan organizarse y transformar colectivamente su condición. Es decir, es diálogo es para producir encuentro entre iguales,



Fotografía - ALBERTO MOTTA

La vida cotidiana representada en las situaciones existenciales, permitieron que los alfabetizandos reconocieran y se reconocieran en ese mundo de la cultura que ellos mismos construían, pero que en su vida pasaba desapercibida.

fomentar la conciencia crítica y empoderar a los sujetos como seres capaces de hacer su propia historia. El diálogo solo tiene sentido, si produce encuentro y si ese encuentro esta dirigido a construir sujeto social e histórico, que trabaje colectivamente por su liberación. Por su emancipación, no sólo en términos de conciencia, sino también de práctica. No es solo dialogar por dialogar, sino asumir el diálogo en relación con otros, con la construcción de colectivos y de un sentido político que McLaren define cuando afirma: *No se trata, en la educación para la libertad, de saberse mercancía, se trata de conocerse a sí mismo y cuidarse como sujeto en la intersubjetividad y la transformación de la realidad, que son las formas de constituirnos como ciudadanos participativos y dialogantes, aumentando la potencia de actuar. Es decir, constituirse en sujetos que, porque conocer, toman la palabra y asumen el poder para actuar culturalmente y, en definitiva, revolucionariamente*¹⁶.

- Al constituir los *Círculos de Cultura* y los círculos pedagógicos. Freire coincidió en una idea con Amílcar Cabral: antes de hacer la revolución es preciso formar y educar revolucionariamente a los sujetos de la revolución. Los *Círculos de Cultura* no fueron una estrategia pedagógica, son la base de una acción política, de organización, de concientización, de involucramiento colectivo en el diálogo emancipador. El presente requiere de círculos de cultura como instancias de formación y organización en distintos niveles. *Círculos de Cultura* para la reflexión, para la investigación, para la impugnación y la vivencia plena del ejercicio solidario y colectivo de vivir y aprender colectivamente. Las lógicas individualizantes de la globalización y las falacias de la competitividad que aíslan a los sujetos y los fragmentan, pueden ser fuer-

temente transformadas por colectivos organizados política y pedagógicamente en la visión de conocer y transformar la cultura. Los *Círculos de Cultura* no significan solamente la democratización de la cultura porque relieves la cultura popular y la llevan a disputarle la hegemonía de signos a la cultura de las élites; representan también la posibilidad de organizar colectivos de base que trabajan solidariamente por la lucha contra hegemónica que hará posible superar las lógicas privadas y depredadoras de la cultura capitalista.

- Es Utopía, opción y posibilidad. Su *Pedagogía del oprimido* es también una *Pedagogía de la esperanza*. A diferencia de muchos que negaban la posibilidad de que la escuela y la educación transformaran el rol que las élites les habían asignado, Freire confiaba en la posibilidad de hacer una escuela diferente, alternativa a la escuela capitalista, que fuera como un arco de esperanza y posibilidad, de sueño social, de creencia en la utopía, en el *inédito viable*. De ahí, que en su propuesta, la escuela se vea como un espacio de pugna, de disputa, de lucha por construir resistencia contra la exclusión. Como diría Giroux¹⁷, la lucha educativa y contra hegemónica está en la posibilidad de hacer de las escuelas, esferas públicas democráticas.

Estos planteamientos puestos en marcha en el proceso de alfabetización, es lo que Freire llamó, una inserción crítica del educando en su realidad, y que definió como la transitividad de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, la cual, se constituye por la acción y la capacidad de hombres y mujeres de leer el mundo, su mundo, sus condiciones concretas de existencia e identificar allí, las relaciones de dominación y desde ese lugar de reflexión crítica, oponerse creativa, solidaria y organizativamente a ellas.



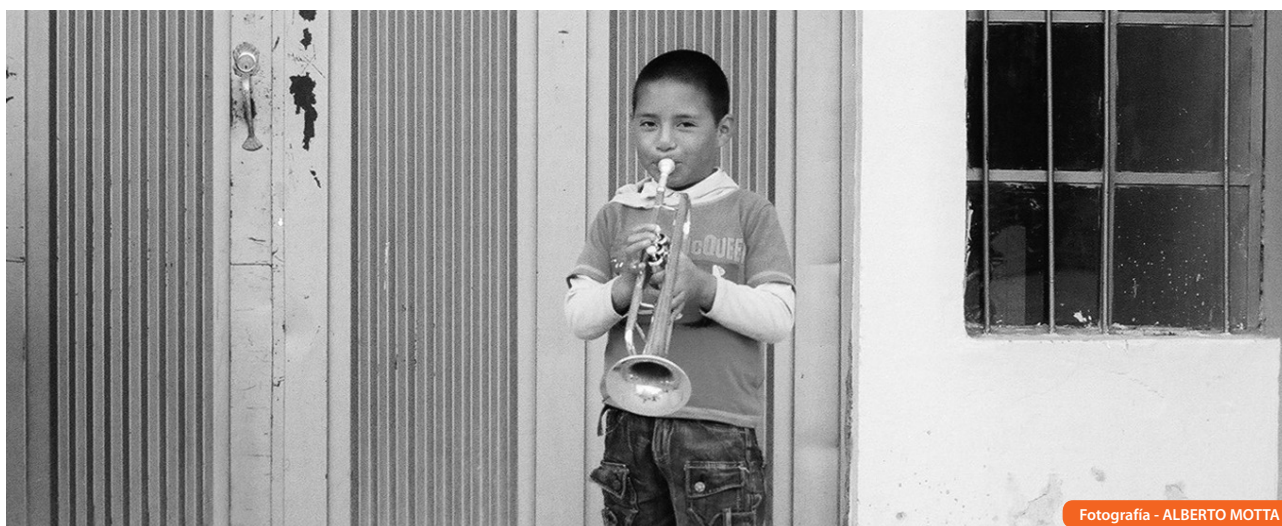
Fotografía - ALBERTO MOTTA

Notas

- 1 Director Nacional CEID FECODE. Correo electrónico: joavilab@gmail.com. Revista Educación y Cultura, No. 84, septiembre 2009, Pág. 56-62.
- 2 Freire, Paulo. *La educación como practica de la libertad* México, Siglo XXI, 1969.
- 3 La articulación de crítica y posibilidad no es un planteamiento plenamente desarrollado como un proceso continuo y sistemático en la obra de Freire. Tampoco, crítica y posibilidad son excluyentes en los distintos periodos de su producción intelectual. Distintas clasificaciones de la obra de Freire en periodos, señalan que en sus primeras obras hay un énfasis mayor en la crítica radical, y en las últimas, una insistencia en la idea de la esperanza. Sin embargo, sin olvidar que el acento de cada obra esta inclinado en uno de estos dos sentidos, en *La educación como practica de la libertad* mencionaba términos como dialogo, transformación y liberación; y en *Pedagogía del oprimido* (México, Siglo XXI, 1970), habló de conceptos como *inédito viable* y *praxis revolucionaria*; esto significa que, desde sus primeras publicaciones, la crítica era pensada por Freire en relación con la posibilidad de la transformación. Al respecto, McLaren señala: Al relacionar las categorías de historia, política, economía y clase, con los conceptos de cultura y poder, Freire logró desarrollar un lenguaje de crítica y un lenguaje de esperanza que trabajan conjunta y dialécticamente, y que habían probado ser exitosos al lograr ayudar a liberarse a generaciones de personas que habían perdido sus derechos en un tiempo en el que las preguntas criticas relacionadas con esas categorías habían sido formalmente excluidas de la existencia por obra de los funcionarios de la educación McLaren, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* México, Siglo XXI, 2001. Pág. 206.
- 4 Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad* México, Siglo XXI, 1969.
- 5 El trabajo de Freire en los Círculos de cultura y el Movimiento por la cultura popular fue dramáticamente interrumpido por el golpe militar de 1964 en Brasil, lo que le valió a Freire, primero la prisión y luego el exilio.
- 6 *Es,...*; durante los siglos XVIII y XIX cuando empieza a consolidarse la idea de que la cultura es un ámbito de valores específicamente humano que se contraponen a la naturaleza CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En: *VVAA, Sujeto, cultura y dinámica social*. Ediciones Antropos, Bogotá D.C. 2005. Pág. 73.
- 7 Freire, Paulo. *La educación como practica de la libertad* México, Siglo XXI, 1969. Pág. 28.
- 8 *Ibidem*. Pág. 105.
- 9 *Ibidem* Pág. 106.
- 10 *Ibidem*. Pág. 128.
- 11 *Ibidem*. Pág. 142.
- 12 *El programa educativo de Freire ayudó a 300 trabajadores rurales a leer y escribir en 45 días. Al vivir comunitariamente con los campesinos y los trabajadores, el educador fue capaz de ayudarles a identificar palabras genéricas de acuerdo con su valor fonético, su extensión silábica y su significado e importancia social para los trabajadores. Esas palabras representaban la realidad cotidiana de los trabajadores. Cada palabra estaba asociada con temas relacionados con preguntas existenciales acerca de la vida y de los factores sociales que determinan las condiciones económicas de la existencia diaria. Entonces se crearon temas a partir de esas palabras (como salario o gobierno), que posteriormente eran codificadas y descodificadas por grupos de trabajadores y de maestros que participaban en grupos conocidos como círculos de cultura. La lectura y la escritura llegaron entonces a fundamentarse en las experiencias vividas por los campesinos y los trabajadores, y dio como resultado un proceso de lucha ideológica y de praxis revolucionaria. ... Los trabajadores y los campesinos fueron capaces de transformar su cultura del silencio y se convirtieron en agentes colectivos del cambio político y social* Peter McLaren. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI, 2001. Págs. 188 y 189.
- 13 *Ibidem*.
- 14 Cullen, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós. Buenos Aires. 2004. Pág. 18.
- 15 Cullen, Carlos. *ético-políticos de la educación*, Paidós. Buenos Aires. 2004. Pág. 189.
- 16 McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* México, Siglo XXI, 2001. Pág. 184.
- 17 Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México. 1993.

El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y **la sociedad pedagogizante**

Stephen J. Ball¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

El aprendizaje durante toda la vida aparece como un tema permanente en la política educativa actual; las teorías sociales contemporáneas también lo examinan. Los textos que se refieren al *aprendizaje de por vida* o *aprendizaje durante toda la vida* están sujetos a una corriente constante de pronunciamientos políticos totalmente caducos² y que, permanecen saturados de ficciones políticas³. Estos pronunciamientos y textos esbozan algunas dimensiones de una nueva totalidad social, de la cual, el aprendizaje a lo largo de la vida representa un componente significativo.

La retórica y los discursos del aprendizaje a lo largo de la vida

La industria de la política del aprendizaje a lo largo de la vida está enmarcada y accionada desde distintos niveles y lugares por una retórica marcadamente estable y repetitiva. Para comenzar podemos citar como ejemplo de ello un documento titulado *La edad del aprendizaje*⁴:

El aprendizaje es la llave de la prosperidad...invertir en el capital humano será la llave del éxito de la economía global del Siglo XXI cimentada en el conocimiento' (p.7). 'Para continuar compitiendo, nosotros debemos prepararnos para enfrentar los enormes cambios sociales y económicos, para así darle sentido a la rápida transformación del mundo y para incentivar la imaginación y la innovación (p. 10)

Para ilustrarlo con otro ejemplo, el Ministerio Sueco de Educación afirma que la educación de adultos debe:

... disponer de las oportunidades para la educación continua y para el desarrollo personal, tanto en lo que respecta al papel como ciudadano como al de trabajador. Esta debe consistir de conocimiento y de creatividad, y de aptitud para aprender nuevas cosas y para adaptarse a los cambios⁵

Y, no faltan las medidas promulgadas por la Unión Europea:

La aproximación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida representa una Estrategia de política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social, el empleo y la realización individual⁶

El pronunciamiento de UNESCO contiene términos aún más francos e imperativos:

*El transcurrir transparente del cambio tecnológico ha convencido por igual a las comunidades de negocios y a las naciones de la necesidad de una flexibilidad en la calidad exigida a la fuerza de trabajo. No se puede esperar en el futuro que los sistemas educativos entrenen una fuerza de trabajo para trabajos estables en el sector industrial; en lugar de ello, estos sistemas deben entrenar a los individuos a ser innovativos, capaces de desarrollarse y de adaptarse a un mundo que está cambiando rápidamente, y a su vez, asimilar los cambios*⁷

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida en estos textos hábilmente concebidos, se construye en relación con ficciones minuciosas de la *economía del conocimiento* dentro de la cual, se convoca a una nueva clase de trabajador, innovador, creativo y con carácter de empresario. Como siempre, las economías reales son *más complejas y desordenadas*⁸ y desiguales de lo que estos textos proclaman; debemos considerar todos estos pronunciamientos más como ficciones parciales y no como simples verdades, aunque ellas no están por fuera de las verdaderas y reales economías de países reales y de la cotidianidad del trabajo de la mayoría, y es, únicamente un símil de lo que aquí se describe⁹. En el núcleo de este discurso efervescente alrededor del aprendizaje a lo largo de la vida se vislumbra al individuo emprendedor.

*Un individuo emprendedor posee una disposición positiva, adaptable al cambio el cual lo considera normal y como una oportunidad, más que como un problema. Un individuo emprendedor que considere el cambio en esta perspectiva, va a lograr una seguridad que surge de su auto-confianza.... etc.*¹⁰

Estos textos también bosquejan una maquinaria política de mecanismos, procedimientos y tácticas, armada e inmersa en los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El *trabajo de la política gubernamental se hace realidad parcialmente al poner [dichos] textos en práctica*¹¹ y forma parte inherente de su contenido. La urgencia, la inevitabilidad y el cambio radical forman parte de este contexto. Cualquier ausencia de claridad y coherencia en estos pronunciamientos y la asociación de estos elementos entre sí no son tan importantes. Dichos textos, *'[b] adoptan un lenguaje novedoso acompañados de un conjunto de técnicas para pensar acerca de los objetos, los objetivos y metas, los mecanismos y los límites del gobierno'*¹².

El contenido de estos documentos y el objeto de sus políticas conciben una nueva clase de persona y una nueva *ética de la personalidad*; en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida *'es requisito que se construya y complete un nuevo ser a manera de persona con carácter empresarial'*¹³. Estos textos articulan la producción de un *Nuevo* tipo de trabajador, de ciudadano, de aprendiz con nuevas disposiciones y cualidades; denominado por Kuhn y Sultana el Ciudadano Aprendiz Europeo¹⁴. En efecto, se construye una nueva ontología del aprendizaje y de la política

y una *tecnología del ser* bastante elaborada, a través de la cual damos forma a nuestros cuerpos y a nuestras subjetividades conforme a las necesidades de aprendizaje, *desarrollando no solamente un 'sentido' de nuestra personalidad, sino también, una 'sensibilidad': ello significa, un requisito para nuevos sentimientos y para una nueva moral...*¹⁵. El aprendiz de toda la vida pervive dentro de un nuevo ambiente moral¹⁶ en el cual los valores, las relaciones sociales y la autoestima se asocian fuertemente con las exigencias e imperativos de una vida empresarial en la cual *'el empresarismo se sitúa como el principio de la buena vida'*¹⁷. Parece que *la política económica del Empresarismo no conociera fronteras respecto a donde podría ser puesta en marcha*¹⁸ o sobre quién aplicarlo. Dentro de estas políticas nosotros estamos -tal como lo afirma Falk-¹⁹: *sentenciados a convertirnos en Aprendices de por vida*. Nos movemos inexorablemente hacia la *sociedad del aprendizaje*, sociedad en la cual *cada adulto posee un programa de aprendizaje personal, debidamente redactado y monitoreado por un tutor; y, cada organización busca convertirse en una organización para el aprendizaje*²⁰.

Con claridad, Tuschling y Engeman la han denominado *el régimen del aprendizaje* con su concomitante *'régimen de documentación del individuo'*²¹. A través de las bases de datos, los portafolios, las auditorías, las autoevaluaciones y las revisiones de aprendizaje las personas que participan en el aprendizaje a lo largo de la vida conforman grupos de individuos *que deben sobresalir y destacarse*²².

Esta es la síntesis de una sociedad *totalmente pedagogizante* y de la *pedagogización de la vida* en la cual el aprendizaje representa una actividad interminable, *en la cual el Estado se mueve para no dejar espacio o tiempo que no forme parte de este principio*²³. Es un sistema social en el cual los individuos permanecen disponibles para la re-educación y el re-entrenamiento—*con la habilidad para beneficiarse de las permanentes reformas pedagógicas*²⁴ que a su vez, permiten el olvido de viejas prácticas y un compromiso para *des-aprender* durante toda su vida²⁵. El aprendizaje durante toda la vida no es otra cosa que *un proyecto de recuperación económica, social y epistemológica dedicado más a delimitar y no a expandir las subjetividades de los aprendices*²⁶. Para este aprendizaje se requiere una ausencia de profundidad, un ser sin conocimiento acumulado que pueda desembarazarse de las cargas de la experiencia, puesto que en esta perspectiva, la experiencia es un obstáculo al cambio. Más bien, la flexibilidad, la innovación, la creatividad, la evolución y la adaptabilidad dentro de este *laberinto confuso*²⁷ de aprendizajes que aparece en las políticas figurativas del aprendizaje a lo largo de la vida, se convierten en técnicas para controlar a las poblaciones que permanecen en condiciones de inestabilidad e incertidumbre económica y social²⁸; ésta forma, se establece un *orden a la diversidad y a la multiplicidad de la humanidad*²⁹. Esta es pues, una forma de *Darwinismo económico*³⁰: adaptarse, evolucionar o convertirse en irrelevante.

Dentro de todo ello, muchos analistas han señalado que la adquisición, desarrollo y 'actualización' de habilidades y competencias se convierten en una responsabilidad personal del trabajador como individuo, todo ello basado en un principio de que la persona posee una *autonomía virtuosa, disciplinada y responsable*³¹. Concomitantemente, tanto instituciones como gobiernos se manifiestan mucho menos responsables con sus trabajadores y con los ciudadanos en estos y en otros aspectos.

Hacia finales de la década de 1970, los líderes de distintas naciones comenzaron a buscar la forma para romper el ciclo corrosivo de la inflación creciente y de la economía estancada a través de la reconstrucción de la economía de los Estados Unidos en la imagen de sus predecesores de frontera- las industrias sin regulación, disminuyendo los programas sociales y promoviendo la noción ideal de una economía de mercado libre en la cual cada individuo debe forjarse su propio camino, libre de alcanzar el éxito o el fracaso, basado tanto en el mérito como en la suerte. En general, puede afirmarse que sus esfuerzos por la transformación de la economía han sido exitosos. Sin embargo, la reconstrucción de la economía significa un precio que no ha sido señalado: y es el aumento considerable y cuantificable de los riesgos que los ciudadanos Americanos deben confrontar para proveer y sostener a sus familias, pagar sus hipotecas, ahorrar para el retiro y destinar emolumentos para una adecuada calidad de vida

*Un amplio conjunto de medidas protectoras de las que dependían antiguamente las familias y que las salvaguardaban de la confusión económica –entre estas, la estabilidad laboral, una amplia cobertura de servicios de salud, un sistema pensional garantizado, cortos períodos de desempleo, beneficios de desempleo a largo plazo, y adecuada financiación para los programas de entrenamiento laboral — han sido abolidos si no en su totalidad, al menos, han sido disminuidos*³².

*El sujeto educable hoy en día se crea a partir y en relación con una nueva racionalidad de gobierno donde él mismo se construye mediante sus propias escogencias y acciones*³³. Este sujeto vive para interpretar su realidad y su destino como un asunto de responsabilidad individual; el existe para hallar significado a su propia existencia dándole forma a su propia vida con sus propios actos y escogencias³⁴; a los individuos responsables se les convoca para examinar sus propias vidas con ciertas técnicas administrativas y actuariales como si fueran sujetos de un nuevo régimen de bienestar privado³⁵. El aprendizaje a lo largo de la vida se puede considerar como una micro-tecnología de poder que, a su vez, trabaja para dichos fines, promoviendo e impulsando a los individuos para que alcancen una autoconfianza y un empresarismo, y que de ésta forma sean capaces de desarrollar sus capacidades y que, constantemente se estén *recomponiendo*, a manera de una *optimización* individual permanente³⁶, que se impone sobre las personas como sujetos activos. En esta postura, *el ser empresarial va a construir su propia vida a manera de una empresa*³⁷. Como una categoría de persona y como una personalidad ética, se demues-

tra que el empresario ahora *debe ser considerado como un ser que asume una importancia ontológica*³⁸. El principio empresarial tal como se divulga se convierte en un *principio generalizante*³⁹ del funcionamiento de la gobernabilidad; las narrativas empresariales se insinúan en todos los lugares y desde el corazón mismo del aprendizaje y de la infancia:

*En el año 2006 y, con la finalidad de fomentar y promover a los empresarios del mañana, todas las escuelas del país deberán ofrecer educación empresarial, y todo centro de formación superior o universidad deberá poseer una institución par que sea, a su vez, empresa líder en el campo de los negocios*⁴⁰

Dicha situación posee algunas bases que merecen ser examinadas⁴¹. Primera, *el hecho de que el mercado represente la mejor forma para alcanzar acuerdos organizacionales efectivos posee su status paradigmático*⁴². Segundo, *la ética de la creación de la riqueza* significa una medida de éxito y valía última (los nuevos héroes de la economía y de la política educativa son *campeones de negocios*, y empresarios que se han hecho a sí mismos). Ello representa, una *forma de capitalismo extremadamente individualista*⁴³ basada en una *búsqueda precipitada de importancia tal como la define el Mercado*⁴⁴.

Examinemos a continuación a este nuevo empresario, aprendiz a lo largo de la vida y su contexto económico y social más general, o al menos tal como figura en los discursos económicos y sociales pregonados por los textos de política educativa y, en algunas teorías sociales.

El entorno económico

El discurso sobre la necesidad e inevitabilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida se maneja mediante el pronunciamiento repetitivo de las urgentes demandas de la globalización. Tal como lo afirmó Tony Blair en una entrevista a la revista Newsweek:

*Quejarse acerca de la globalización es tan inoficioso como tratar de devolver la marea. La competencia asiática no se puede dar por terminada; simplemente hay que combatirla. Y ahora, Europa está totalmente atrasada en lo que respecta a las medidas de una economía moderna*⁴⁵. Esta es la *lógica necesaria de la política económica del Nuevo Laborismo*⁴⁶ y de lo que tanto la Unión Europea, la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación OCDE y UNESCO, articularon a través de los diversos *textos persuasivos*⁴⁷ ya citados. Este es pues, el espíritu de subordinación de la *política social a las demandas de la flexibilidad del mercado de trabajo y de la empleabilidad y los imperativos percibidos por la competitividad sistémica o estructural*⁴⁸ a través de la cual y en el nombre de la que *el individuo y SU sociedad se ven cada vez más interrelacionados*⁴⁹.

Y, por supuesto como *educadores* nos vemos incluidos y *convocados* por estos textos. El aprendiz y las organizaciones del aprendizaje (como por ejemplo las universidades) deben recomponerse

para responder a las exigencias⁵⁰, esto es, a la globalización y a desempeñar sus papeles en la economía de la competencia. Todos los individuos y los actores institucionales y sus disposiciones y respuestas se ven atados dentro de estos textos para seguir el destino de una nación dentro de la economía global. Estos son los límites de nuestro sentido e imaginación acerca del aprendizaje dentro de la *política general* de la verdad contemporánea⁵¹. Debemos entonces renunciar al pasado y someternos a ser re-formados como sujetos de la globalización y sujetos globales, moviéndonos a través de una *Educación Superior que no tiene fronteras*⁵².

Existe una narrativa de fácil comprensión en otros textos ya citados, una *singularidad insistente*⁵³ que asocia mucho más de cerca las intimidades cotidianas de las prácticas educativas a la economía global. Se observa un diálogo que acomoda al *antiguo* sector público, en contraste con el sector público *moderno* y la *nueva* economía como una amenaza para la competitividad; este principio se considera un anacronismo, algo sin importancia.

*¿Hemos asumido pasos modestos e importantes para el mejoramiento? ¿O damos un gran paso hacia la transformación? Permítame explicarlo en lo que se refiere a la educación... nosotros abrimos el sistema a nuevas y diferentes formas de educación... No hay nada equivocado en los antiguos principios, pero si dichos principios funcionaron antes, deberían también hacerlo en la actualidad*⁵⁴

El contexto social

El concepto de aprendizaje de toda la vida también adquiere perfecto sentido cuando aquél individuo, caracterizado por su adaptabilidad y flexibilidad es trasladado a un entorno social post-tradicional, separado violentamente de los límites de clase y de comunidad, para convertirlo en un proyecto de realización to-

talmente individual. Esta situación es bastante atractiva: el nuevo ser, aprendizaje empresarial, significa un conjunto de posibilidades no realizadas, y en lugar de la tradición, pervive el principio del mérito. La noción de éxito y de fracaso es un asunto de asumir o no, posiciones empresariales, de tener talento o no tenerlo, y ya no representa un asunto de *quien es Usted* sino de *en qué es lo que Usted se puede convertir. De allí que el empresarismo y la imparcialidad permanezcan 'naturalmente' juntos. Empresarismo y equidad. Ese es nuestro sueño*⁵⁵.

A. Giddens se refiere a la política de *la sociedad del aprendizaje* como aquella que *'redistribuye posibilidades'* y no recursos, pero también reconoce que: *En un orden social como éste, los privilegiados se ven obligados a ser capaces de conceder ventajas a sus propios hijos-destruyendo de ésta forma la meritocracia*⁵⁶; las políticas del posbienestar se interesan por la creación de la riqueza y no por la redistribución de la misma. Todo esto por supuesto, más que un simple fenómeno asociado al aprendizaje a lo largo de la vida se representa y refleja, tal como el caso citado por Giddens, cómo una *'política intelectual'* promulgada, -como parte de una metafísica denominada por U. Beck *la segunda modernidad* o *la modernización reflexiva* con sus *mecanismos de desarraigo*⁵⁷ que disuelve los parámetros tradicionales de las instituciones sociales y políticas así como los *marcos de referencia protectores* y conlleva *el surgimiento de un individualismo social* con el resultado de que *las personas relegan sus compromisos de clase y deben aducirse a sí mismas para planear y programar sus biografías individuales acorde con el mercado de trabajo*⁵⁸. Así, las certezas sociales son objeto de interrogación. Se pierden los vínculos sociales y por ello, aumenta el aislamiento social. Tal como lo aduce Z. Bauman, la identidad humana se transforma de un *don* a una *tarea*. Al individuo se le hace responsable de desempeñar una tarea y de enfrentar los *efectos secundarios* de la misma, a medida que nosotros buscamos *un portafolio de identidades* en una *estructura social ambivalente*,



Fotografía - ALBERTO MOTTA

y, además confrontamos aquellas incertidumbres extravagantes con un conocimiento incompleto; *la biografía estandarizada se convierte en la biografía seleccionada, en la biografía que cada individuo debe hacer*⁵⁹. Esta situación aumenta el deseo por una *vida propia*, por una *vida de experiencias* y por una *biografía de soluciones* que dejan un sentimiento individual de *tristeza y soledad en un mundo que no le provee de apoyos psicológicos*⁶⁰.

Sin embargo, debemos ser precavidos con el análisis de Beck y de Giddens, precauciones que frecuentemente se pasan por alto. En primer lugar, *la perplejidad de la obligación de la auto-determinación* que produce sus propias inequidades. La incertidumbre representa una experiencia disímil según la posición social que se detente y los distintos grupos sociales poseen distintas formas de acceso a los recursos, habilidades y capitales requeridos para afrontar de manera efectiva la ambivalencia de la situación, el futuro y la responsabilidad. Aquellos que viven por fuera de la posibilidad de escogencia o que no poseen las competencias claves para hacerlo, son *socialmente excluidos*. En segundo lugar, aquellas *posibilidades de escapatoria* significan una de las pocas libertades peculiares dentro de las cuales los individuos se ven *condenados a una actividad*⁶¹ y a la necesidad de escogencia, y deben actuar conforme a las orientaciones de vida de una *existencia responsable* (p. 135). Se ven *obligados* (p. 88) a verse a sí mismos como el centro de planeación de su propia vida. De esta forma, nos vemos *obligados a ser libres*⁶². Existen condiciones de libertad y de individualismo dentro de las cuales, lo que se denomina *'vida responsable'* está específicamente definido, si no es que es considerado *obvio* y dentro del cual *nosotros jamás sabremos lo suficiente y nunca vamos a desarrollar todas las capacidades y competencias necesarias* (Bernstein citado en Bonal 2003). La capacidad de cambiar se *convierte en la actualidad en un índice de aptitud*⁶³. A los individuos se les exige reiterativamente a que *hagan algo de sus vidas y a que utilicen sus habilidades y potenciales al máximo*⁶⁴— donde los conceptos de *algo de sus vidas, habilidad y potencial* están estrechamente limitados; *... nadie puede simplemente 'escapar' de las transformaciones inherentes a la modernidad*⁶⁵.

Aquellos que se consideren no aptos para ejercer esas condiciones de libertad son objeto de intervenciones remediales y forzados a convertirse en individuos *'activos'* dentro de las políticas sociales de bienestar que proponen cultivar atributos individuales preconcebidos como apropiados —como por ejemplo, la autoestima, la autoconfianza, la automotivación, la ambición y la eficacia. Para aquellos socialmente excluidos, que no poseen *estructuras protectoras* esta situación puede fácilmente convertirse en *el despojo de la individualidad y en una forma inexorable de soledad y de pobreza*⁶⁶. El individuo es señalado como culpable por su fracaso en la construcción exitosa de una nueva persona. Aquellos que fracasan, son considerados como *individuos disminuidos*⁶⁷, vulnerables, *personas a riesgo, frágiles*, por ello son considerados como individuos patológicos y estigmatizados. Falk debate que la noción de aprendizaje a lo largo

de la vida actúa en la actualidad para convertir a la educación en algo más intruso en las vidas y, por supuesto, ocasiona más daño a aquellos que no deciden optar por este tipo de aprendizaje⁶⁸. En esta instancia entra a actuar el Estado —cuando hay un fracaso respecto a la responsabilidad, *un proceso a la vez económico y moral*⁶⁹; cuando el Estado interviene, es como agente moral autoritario. Ahora, me interesa demostrar lo propuesto de una forma mucho más práctica y desarrollar y puntualizar al aprendiz a lo largo de toda la vida dentro de una serie de escenarios —de la cuna a la tumba—; aunque soy consciente que sería posible otra clasificación.

Una maternidad total

El aprendizaje a lo largo de la vida comienza ahora a más temprana edad. Cada día, más y más familias invierten mayores esfuerzos en convertir las vidas de sus propios hijos en *Proyectos*; allí, la madre se convierte en la *oficina de planeación* de una clase particular de sujeto educativo; ello ocurre especialmente en las clases medias y, especialmente, en una época de inseguridad subjetiva generalizada y de temores de fracaso⁷⁰. Dentro de tales familias el trabajo de socialización del capital cultural y de la auto-formación es agotador, —hasta los extremos— y totalmente deliberado, en total contraste con el retrato que describe Bourdieu y que pudo ocurrir en tiempos pasados⁷¹. La inversión importante de la madre en tiempo, energía, dinero y compromiso emocional representa un producto de lo que podría denominarse *maternidad intensiva o maternidad total* —se orienta a aumentar el desarrollo intelectual, físico, social y emocional del niño; *la mayor parte del tiempo libre está destinado a maximizar el capital cultural*⁷². Me refiero a aquellas madres que asumen la responsabilidad para investigar, organizar y hacer seguimiento del cuidado y la alimentación de los niños⁷³. *El papel de la mujer es el de convertir el capital económico en capital simbólico a través de la manifestación de los gustos y escogencias*⁷⁴.

Lo que se podría llamar *la construcción del niño* en términos de sus *talentos o habilidades* particulares se convierte, entonces en *el producto de una inversión de tiempo y de capital cultural*⁷⁵, y también en una inversión de dinero. Cada vez más, ésta *construcción* —definida como las formas en que nosotros conceptualizamos y nos damos cuenta de quienes somos⁷⁶— comprende la organización de complejas actividades comerciales y de entretenimiento, la cual no depende completamente del *capital cultural comprendido en la totalidad de la familia*⁷⁷. La adquisición de aprendizaje mediante la compra o las diversas experiencias de consejería y apoyo (como por ejemplo, las actividades de entretenimiento, las tutorías o las escuelas de padres) son posibles porque el capital económico es convertido en capital cultural.

Las actividades disponibles para los niños son múltiples y muy diversas, pero hacen énfasis principalmente en la estética —música, teatro, arte y danza. El papel que la estética desempeña en este caso es a manera de un vehículo de acumulación de cultura

para el intercambio—*convirtiendo a la cultura en una propiedad de la clase media en sí misma*⁷⁸ aunque al mismo tiempo actúa a manera de diversión y satisfacción por parte de los niños. Estos factores no son mutuamente excluyentes. Es bien cierto que la educación estética comprende *una relación particular con la cultura como recurso, la cual es utilizada para el desarrollo individual* (p. 137) —una forma de extensión—y de acumulación del valor individual. Los dos aspectos seguramente son inseparables, como parte de aquello que se adquiere y es la capacidad divertirse; el saber lo que es bueno y es bueno para ti mismo. Es una inversión personal en actividades atractivas.

Para algunos padres de familia las actividades para sus niños forman parte de un proceso de construcción y hallazgo de la individualidad del niño, asegurando la identificación y desarrollo de sus talentos y habilidades al máximo. En este caso, los padres funcionan dentro de una lógica donde pervive la idea de la *búsqueda de la construcción del ser*⁷⁹ la cual yace en el corazón del individualismo liberal, —la idea, es, la de que aquellos individuos que todavía *no posean identidades*—puedan tomar decisiones a medida que pasa el tiempo para lograr dicha construcción⁸⁰. Este es un tipo particular de individualismo, y una clase particular de libertad, enraizados en la especificidad y particularidad de los jóvenes y niños y en la idea de que este niño puede ser capaz de desarrollar sus capacidades o potencial innato y convertirse en un sujeto auto-desarrollado, esto es, en una persona con valor categórico. Se le proveen las oportunidades, se hacen las escogencias y se toman decisiones, luego, se asume un estilo y una orientación hacia la acción, todo ello, una vez que el universo social del niño o del joven se ha iniciado. Allí se establecen las responsabilidades individuales sobre el ser.

Parte del trabajo de transmisión de conocimiento y de formación tiene lugar por fuera de la familia, en muchos casos a través de la utilización comercial de servicios especializados. Estos incluyen las clases privadas, las actividades de enriquecimiento (como por ejemplo, las instituciones inglesas denominadas StageCoach⁸¹, Tumbletots y Cresendo). Se consiguen expertos que venden productos y servicios *educativos* directamente a los padres y a los aprendices; los materiales de aprendizaje (como libros y programas de computador) así como los juguetes educativos y lo que se denomina *edu- entretenimiento*⁸²—*diversión con un propósito* motivan y empujan a los padres de familia a *buscar soluciones de consumo para resolver los problemas de su paternidad* (p. 85). Para los padres de familia ya no es suficiente ser intuitivos. La paternidad se ha visto cada día más politizada y comercializada. Los padres de familia pertenecientes a las clases medias deben vivir conforme a modelos que abusan de su confianza. (Por ejemplo, los cursos para padres no son solamente para aquellos para quienes el Estado considera que poseen escasas habilidades paternas; en el Reino Unido, compañías como aquella denominada *The Parent Company* (*La Compañía de Padres*) ofrece seminarios nocturnos por valor de £45 libras esterlinas⁸³ por persona en áreas como aquellas tituladas *Cómo educar niños* y *Cómo educar*

niñas. También ofrecen cursos para padres vía telefónica. Otra institución, denominada *The Parenting Practice* (*La práctica de la paternidad*), ofrece habilidades como las siguientes: *Habilidades para Transformar su vida familiar* — *Quisiera Ud. ser un padre más efectivo, calmado, con niños más felices y colaboradores?* Se ofrecen talleres (todos a £38 libras por persona⁸⁴, £60 libras por pareja⁸⁵ con los contenidos: *Cómo reducir las reyertas entre hermanos* y *Mejorando las relaciones entre Adultos y Niños*). B. Bernstein considera esto como otra *transformación pedagógica* parte de esa sociedad pedagogizante en la cual las *unidades familiares* deben organizarse para desarrollar las habilidades de los padres⁸⁶. Para aquellos padres considerados por el Estado como *padres fracasados* se organizan intervenciones remediales y disciplinarias incluyendo la asistencia obligatoria a la escuela de padres⁸⁷.

El aprendizaje obligatorio de los jóvenes para hacerlos flexibles y responsables de su desarrollo

En esta etapa del aprendizaje a lo largo de la vida, *el centro de la atención ya no es el currículo que los aprendices deben dominar sino las habilidades para organizarse a sí mismos y a percibir y a utilizar las circunstancias que se les presenten como oportunidades de aprendizaje*⁸⁸. Aquellas son las oportunidades de las que se espera produzcan un *trabajador altamente flexible con habilidades para administración, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones*⁸⁹. *La economía global ya ha dado por terminada la noción de un trabajo para toda la vida. El imperativo actual no es otro que la empleabilidad de por vida*⁹⁰ y su concomitante 'entrenabilidad': esto es, *la habilidad para ser enseñado... la habilidad para responder efectivamente a una pedagogía intermitente, concurrente y subsecuente*⁹¹— esto es, a convertirse en una persona que *permanentemente es objeto pedagógico*.

Esta es una persona que posee las *competencias sociales* adecuadas, o las *cualificaciones esenciales* o, en otras palabras *las disposición autorganizacional*⁹². Respecto de ésta concepción de la individualidad, Gordon (1991 p. 43) señala que *el gobierno económico se toma de las manos con la concepción conductista y trabaja para reemplazar los compromisos internos y la dedicación por instrumentalidades a corto plazo* (p. 76)⁹³.

*Con la finalidad de influenciar las tendencias del desempleo juvenil a largo plazo los Estados Miembros intensificarán sus esfuerzos para desarrollar estrategias preventivas de empleabilidad mediante la identificación temprana de las necesidades individuales*⁹⁴

Dentro de este mundo social del aprendizaje todo es posible, pero nada es estable. No existe una certeza en la cual nos podamos apoyar, debemos convertirnos en sujetos objeto de desarrollo, en lugar de individuos con una *personalidad afianzada* capaces de alcanzar distintas realizaciones individuales en contextos y situaciones diferentes, que renuncian a los valores del modernismo. Cada vez más, se nota, que el aprender significa

más ser algo que aprender ALGO. Ello no significa otra cosa que *aprender a ser empleable*⁹⁵ y a ser entrenable, y, adquirir los atributos y disposiciones para lograr dicho fin. En la actualidad, tanto las *habilidades* como el conocimiento son *bienes perecederos*⁹⁶. Los compromisos sociales y colectivos de una identidad definida son ahora redundantes y representan un obstáculo. Los trabajadores jóvenes deben constantemente, trabajar sobre sí mismos para convertirse en sujetos capaces de ser empleados y participar en una lucha por evitar caer en la *zona de la precariedad*⁹⁷. Los jóvenes deben internalizar y asumir la responsabilidad de las necesidades del Estado en una situación en la que no existe lugar para las historias personales y para las condiciones sociales del aprendizaje. Así, el futuro se disuelve en la incertidumbre y la precariedad, *posponiendo para siempre* los intereses individuales⁹⁸; quedamos así limitados al corto plazo en todo sentido, a la buena disposición para ser diferentes, para cambiar; en ello, quedamos *descentrados*.

Algunos de los cursos denominados *De regreso al trabajo enseñan* a comportarse como una persona neutral, así como a presentarse individualmente con las habilidades requeridas para lograr cierto tipo de trabajos.

B. Bernstein⁹⁹ contrasta dicha *habilidad* con la capacidad para recibir enseñanza y reformarse en respuesta a las contingencias, con la habilidad del actor para *proyectarse a sí mismo de manera importante y relevante hacia el futuro* (p. 366); su debate radica en el hecho de que: *El concepto de entrenabilidad, la llave para el aprendizaje a lo largo de la vida, la forma de socialización dentro de una Sociedad Totalmente Pedagógica erosiona el compromiso, la dedicación y la utilización coherente del tiempo, y por ello, es un concepto socialmente vacío* (p. 366). El cambio en sí mismo se hace a-social y se despolitiza; esta no es otra cosa que la globalización, el cambio tecnológico, inevitable, irresistible y necesario. Como resultado, las experiencias se abstraen *de las relaciones de poder donde no se permite criticarlas y no es posible comprenderlas*¹⁰⁰. Los problemas del empleo son considerados como problemas de la empleabilidad –lo que Coffield¹⁰¹ ha denominado *un concepto vacío e insatisfactorio... un deseo para ser entrenado y re-entrenado para la clase de empleo que esté disponible, lo que deja a los aprendices en la búsqueda de soluciones individuales para problemas del sistema... En el lenguaje de C. Wright Mills, la empleabilidad convierte el debate público de la escasez de buenos trabajos en el problema privado del re-entrenamiento constante*. P. Bourdieu lo denominó adecuadamente *explotación flexible*, definida como una forma nueva de dominación basada en *la creación de un estado permanente y generalizado de inseguridad dirigido a forzar a los trabajadores a una continua sumisión y a que acepten la explotación*¹⁰². Esta dominación se alcanza cada vez más, por medio de nuevas pedagogías *íntimas* de consejería, patrocinio, enseñanza individual, programas vocacionales anticuados, que permiten a los aprendices pensarse y considerarse a sí mismos de formas diferentes. Mientras que mucho de esto se dirige principalmente a los aprendices de la educación

pos-obligatoria y de la Educación vocacional, en los textos de política educativa se presenta una amplia convergencia con la educación superior.

El adulto educable y objeto de Auto-Ayuda

*Todo el tiempo Ustedes se construyen mediante el aprendizaje, durante el tiempo libre, en el trabajo y en la actividad educativa. Esta forma de razonamiento acerca del aprendizaje parece indicar una nueva forma de razonar acerca de cómo y de qué gobernar*¹⁰³

Como el *momento* final del aprendizaje a lo largo de toda la vida deseo considerar el fenómeno de auto ayuda. La literatura de la auto ayuda puede ser vista como una estrategia *para reclutar a los sujetos hacia la búsqueda del mejoramiento individual y de la autonomía*¹⁰⁴, estrategia que se hace cada vez mejor *por medio de la evasión o la negación de las relaciones sociales* (p. 61), nosotros debemos confiar en nosotros mismos y no en los demás, nosotros no somos responsables con nadie sino con *nosotros mismos*, todo lo cual está basado en el postulado de que *la gente puede ejercer el control y la maestría sobre sí mismos y sobre sus vidas* (p. 62). Dicho postulado *niega la inherente sociabilidad de ser* (p. 62). Es, lo que este autor denomina *hiper-individualidad* (p. 67) o, lo que B. Bernstein llama *una identidad terapéutica*, lo que significa *una construcción auto-regulada... una construcción simbólica verdadera... una narrativa que construye una linealidad interna*¹⁰⁵.

Al mismo tiempo, y de igual forma que con las actividades de los padres con los hijos ya comentadas, *Los proyectos de Auto ayuda requieren de formas externas de autoridad y de conocimiento de expertos*¹⁰⁶. La Auto ayuda se convierte en un bien comercial en la forma de libros y programas de computador de auto ayuda y a través del trabajo de *entrenadores de estilos de vida*, consejeros, terapeutas y asesores varios. Nosotros podemos auto-ayudarnos hasta los límites de nuestras competencias para luego *comprar o adquirir* experiencia y apoyo para poder saber cómo trabajar mejor con nosotros mismos. Esa es la aplicación práctica de las habilidades para nuestra transformación en sujetos a través de las libertades de auto determinación. El proceso asume posteriormente una forma de flexibilidad o de transformación, a medida que nosotros escogemos quién deseamos ser, en quién nos queremos convertir, en un proyecto interminable de autor-reflexión y actualización individual. La vida adquiere significado y valor *al extremo que ella puede ser racionalizada como el resultado de las escogencias que yo he hecho o que haré en el futuro*¹⁰⁷. De nuevo, se borran las relaciones de poder que construyen la personalidad. A través de técnicas calculadoras del manual de autoayuda nosotros volvemos *'la mirada'* hacia nosotros mismos, para hacernos seguimiento, para ver si hemos *adquirido significado*. Aprendemos sobre nosotros mismos y nos auto-confesamos por intermedio de conocimientos híbridos con bases psicológicas. Sin ese autoconocimiento vamos a estar siempre

enfrentando el peligro de cometer los mismos errores. Ese conocimiento representa lo más importante a medida que luchamos por vivir de conformidad con *códigos de perfección* tanto para la mente como para el cuerpo.

La auto ayuda asume el lugar de muchas *interconexiones entre múltiples dominios de gobierno y de autoformación*¹⁰⁸ convirtiéndose en una nueva forma de poder natural para manejar a los pueblos, para alcanzar docilidad y docilidad a medida que los gobiernos continúan *ampliando y extendiendo sus capacidades para crear poblaciones flexibles, productivas y saludables*¹⁰⁹.

Discusión

Después de esta revisión del concepto de aprendizaje durante toda la vida señalo a continuación cuatro puntos específicos a manera de conclusiones.

Las relaciones sociales a distancia

El mundo del aprendizaje durante toda la vida está habitado por aprendices que están solos y se sienten solitarios. Es un mundo desprovisto de comunidad y de compromiso dentro del cual las relaciones sociales son cada vez más valoradas únicamente intrínsecamente, en un desplazamiento de lo que A. Wittel¹¹⁰ denomina *red de sociabilidad* que es mucho más 'informática' que narrativa y que está principalmente basada en el intercambio de información. Es más, se presenta una individuación de las instituciones educativas en la medida en que se establece una competencia entre ellas para reclutar estudiantes y para desempeñarse, y en razón del carácter del lugar de trabajo educativo – con más y más proyectos a corto plazo, consultores, asesores independientes, funcionarios de agencias diversas, contratos a término fijo, mezcla de habilidades –este nuevo tipo de funcionarios o trabajadores viven *con y para* la organización, más que *dentro de ella* tal como Wittel (p 65) lo señala. Los lazos sociales en los espacios educativos se convierten en efímeros, desechables, volátiles –nosotros vivimos tal como lo afirma Bauman en la *edad de las contingencias*¹¹¹. En este mundo moderno con características *líquidas* el trabajo de sostener relaciones sociales *principalmente desarmables*¹¹² es tan importante como cuando se trata de armarlas y organizarlas. Además, ello contribuye a la disolución de las obligaciones morales. Existe la percepción generalizada de que las relaciones sociales son un capital social, una forma de inversión en las relaciones sociales para los individuos y para el Estado. Aquí pervive una forma de desplazamiento de los valores de uso (una relación cualitativa) a los valores de intercambio (una relación cuantitativa) –una proporción de intercambio entre mercancías –de tal forma que el capital social les produce a Uds. tanto resultado en los niveles de empleo, como en la reducción del crimen. Las relaciones sociales son consideradas como una mercancía en sí mismas –algo en lo que *se invierten*, y que, produce *beneficios y réditos*. Deliberadamente, las relaciones

sociales se producen y reproducen a medida que son objeto de *consumo*. Son vistas como *relaciones post-sociales*¹¹³. Nosotros ya no *tenemos* relaciones sociales, nosotros *las hacemos, las construimos* y, por lo tanto, estas deben ser *administradas*.

Ya es muy obvio que las relaciones sociales se puedan manejar a distancia. Actualmente existen más y nuevas formas de sentirse solo en éste e-mundo de aprendizaje a distancia. Las relaciones sociales se han *de-localizado*, basadas en las tecnologías de la comunicación y no en los encuentros cara a cara llamados *una cultura sustituta* de compromisos sociales¹¹⁴. Así, en el Internet nosotros podemos convertirnos en cualquier persona o en cualquier cosa sin que nadie nos mire a la cara. *Ya no podemos referirnos a los social sin mencionar la técnica* (Castells 2001¹¹⁵). Nos hemos aferrado emocionalmente a aprender *modelos de rol de otros distantes* quienes desempeñan el papel de *compañeros regulares y dependientes*¹¹⁶.

La disminución de la responsabilidad

Todo lo anterior puede conducir a una *responsabilidad moral disminuida*¹¹⁷ a medida que adoptamos un estilo de conducta artificial olvidando las autenticidades y dando respuesta a las señales del mercado. Quedamos pues, sujetos a luchar con el antagonismo de la funcionalidad y de la moralidad¹¹⁸. Persiste la *privatización de la ambivalencia* que le da al individuo una estructura de la cual pocos pueden enorgullecerse¹¹⁹. Se corroe la confianza y la lealtad así como el compromiso mutuo¹²⁰. Solamente somos responsables ante nosotros mismos. Nos tornamos sujetos sociales con una moral y lealtades flexibles. *Se niegan la esfera de lo público y la responsabilidad asociada a la ciudadanía... también son negadas las subjetividades con las que la ciudadanía posee obligaciones y de las cuales depende*¹²¹.

El mercado y las relaciones sociales como objeto

*No es que conceptos como 'iniciativa', 'empresarismo', 'responsabilidad' o 'actividad' no representen capacidades humanas destacables... Más bien, es que dentro de esta individualidad empresarial... [ellas] son estrechamente imaginadas en relación con el desempeño del intercambio de relaciones en el orden amplio de los mercados capitalistas*¹²²

La existencia de las relaciones de intercambio representa una faceta recurrente en este relato. Falk señala que el aprendizaje durante toda la vida se comporta actualmente como un vehículo para vender mercancías y como algo valioso en sí mismo¹²³ – en una variedad de sentidos, una privatización del aprendizaje. Los estudiantes de todo nivel, desde al preescolar hasta la educación superior se consideran *clientes*, un concepto que más adelante refuerza la idea de que su experiencia de aprendizaje es una mercancía que (idealmente) puede ser intercambiada



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Vivimos un desplazamiento dentro del cual vemos una nueva clase de ciudadano en relación con las nuevas formas de gobierno y de gobernabilidad –y una pérdida consecuente de la capacidad ciudadana.

en algún punto de entrada al mercado de trabajo¹²⁴. Aquí, las relaciones sociales se transforman en objeto. Como parte de la búsqueda por nuevos 'mercados' y la reorientación del consumidor, se desarrollan nuevas formas de 'entrega' y de consumo de la Educación lo cual puede resultar en la fragmentación de la experiencia del aprendizaje. El currículum se reorganiza como una secuencia a pedazos (Del tamaño de *bytes* como en el portal Internet de la BBC) que se pueden transferir a *créditos* y combinados en novedosas formas sin garantía de coherencia interna –estas se *ponen a disposición* como bien lo señala la jerga de la *Declaración de Bologna* – a un *currículum de Educación Superior para cortar y pegar* como lo llamó David Robertson, fluido y no lineal. Sin embargo, Robertson es optimista acerca de sus efectos en términos de la *flexibilidad organizacional* y el *enriquecimiento entre los distintos campos profesionales académicos*¹²⁵.

Pero, el hecho es que tanto las relaciones pedagógicas como los valores entran a desempeñar un papel marginal. Lyotard en su revisión de la educación superior titulada *The Post Modern Condition*, la menciona como una *exteriorización* y la sintetiza en sus términos como un cambio de preguntas sobre lo que es *verdadero* y lo que es *justo* a lo que es *útil, vendible, eficiente*¹²⁶. El conocimiento ya no se legitima mediante las *grandes narrativas de la especulación y de la emancipación* (p. 38) pero, más bien, en la pragmática de la *optimización*—esto es, la creación de habilidades o de ganancias más que de ideales, lo que Lyotard también denomina la *mercantilización del conocimiento*.

Antiguas inequidades, nuevas desigualdades

Las sensibilidades y motivaciones derivadas del aprendizaje a lo largo de la vida son sutiles y además, no son tan sutilmente *clasi-ficadas*. Los discursos sobre este tipo de aprendizaje congratulan

y gratifican al individuo liberal perteneciente a una clase social móvil, parecido a un sujeto de clase media con recursos sociales, culturales, emocionales y financieros disponibles, con un *estilo de vida* muy particular y con un repertorio de compromisos. Es posible que la inhabilidad para manejar las incertidumbres y las inestabilidades le permita identificar intervenciones remediales a su situación. De esta forma, se reafirman las antiguas inequidades y divisiones a medida que surgen nuevas desigualdades.

Un cambio epistémico

Finalmente, si ensamblamos todo lo anterior es posible seamos testigos de un cambio Epistémico profundo, que observemos el cambio de de un paradigma educativo moderno a uno postmoderno –que deja de lado el aprendiz moderno, objeto de bienestar y *auténtico* para crear un aprendiz sin profundidad, flexible, solitario, responsable (colectivamente representado como capital humano), carente de *sociabilidad*, esto es, que convierte lo social en una mercancía. La lógica inherente significa el fin de *la edad de la educación*¹²⁷. El pensamiento racional y la acción que *comprenda escogencias alternativas entre distintos caminos, que no son otra cosa que promesas* reconfiguradas de forma económica como parte del *territorio de la teoría económica*¹²⁸. Allí radica *la peligrosa vanagloria* del neoliberalismo¹²⁹ dentro de la cual *el marco de referencia de las relaciones entre individuos y gobiernos enfrenta actualmente transiciones profundas*¹³⁰.

Se han cambiado profundamente el conjunto de leyes implícitas que gobierna la producción de discursos, las condiciones del conocimiento, en un período específico –en una totalidad cultural o regularidad multi-dimensional si lo prefieren; las estructuras sociales y las relaciones sociales que toman forma como *carne y hueso* del nuevo discurso dominante –una transformación general en la naturaleza de las relaciones sociales –

fundadas en la eliminación de las fronteras que han apuntalado el pensamiento moderno, en el colapso concomitante de las esferas morales y en la subordinación total de las obligaciones morales a unas obligaciones económicas¹³¹. Vivimos un desplazamiento dentro del cual vemos una nueva clase de ciudadano en relación con las nuevas formas de gobierno y de gobernabilidad –y una pérdida consecuente de la *capacidad ciudadana*¹³² Más específicamente, se han promulgado nuevas clases de relaciones dentro y para la educación *-allí hay una crisis, y lo que está a riesgo es el puro concepto de educación en sí mismo*¹³³.

No vivimos simplemente un proceso de reforma, es un proceso de transformación social. Si este proceso no es reconocido y no le prestamos atención en un debate público al trabajo traicionero de una sociedad totalmente pedagogizante, nos vamos a encontrar viviendo y trabajando en un mundo totalmente rodeado de contingencias en el cual, las posibilidades de autenticidad y de significado en la enseñanza, en el aprendizaje y en la investigación van a ser, inexorablemente, eliminadas en su totalidad.

Bibliografía

- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford, Blackwell.
- Bauman, Z. (1996). Morality in the Age of Contingency. *Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity*. P. Heelas, S. Lash and P. Morris. Oxford, Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Liquid Sociality. The Future of Social Theory*. N. Gane. London, Continuum.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Newbury Park, CA., Sage.
- Beck, U. (1994). *The Reinvention of Politics: towards a theory of reflexive modernization*. Cambridge, Polity Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledges. *Towards a Sociology of Pedagogy*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001). Video Conference with Basil Bernstein. *Towards a Sociology of Pedagogy*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.
- Bonal, X. (2003). "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies." *British Journal of Sociology of Education* 24(2): 159-175.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New York, Thew New Press.
- Bourdieu, P. (2004). Forms of Capital. *The RoutledgeFalmer Reader in the Sociology of Education*. S. J. Ball. London, RoutledgeFalmer.
- Coffield, F. (2006). Running ever faster down the wrong road: An alternative future for Education and Skills. *Inaugural Lecture*. 5th December 2006, Institute of Education, University of London.
- Colley, H., D. James, et al. (2003). "Learning as becoming in vocational education and training: class gender and the role of vocational habitus." *Journal of Vocational Education and Training* 55(4): 471-496.
- Council of the European Union (2000) *Presidency Conclusions*, Lisbon European Council, 23-24 March 2000
- Crouch, C. (2003). *Commercialisation or Citizenship*. London, Fabian Society.
- Dean, M. (1999). Risk, calculable and incalculable. *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives*. D. Lupton. Cambridge, Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1990) *The Logic of Sense*, trans. by M.Lester with C.Stivale, C. Boundas (Ed.), New York, Columbia University Press.
- DfES (2003). *The Future of Higher Education: White Paper*. DfES, DfES.
- Dorre, K. (2006). "the zone of precarity." Retrieved 23th February 2007, from <http://www.goethe.de/ges/soz/dos/arb/pre/en1870532.htm>.
- du Gay, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London, Sage.
- du Gay, P. (2004). "Against 'Enterprise' (but not against 'enterprise', for that would make no sense)." *Organization* 11(1): 37-57.
- Ecclestone, K. (2007). "Resisting images of the 'diminished self': the implications of emotional well-being and emotional engagement in education policy." *Journal of Education Policy* 22(4): 455-470.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London, Sage.
- Edwards, R. (2002). "Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices." *Journal of Education Policy* 17(3): 353-365.
- Edwards, R. and K. Nicoll (2001). "Researching the rhetoric of lifelong learning." *Journal of Education Policy* 16(2): 103-112.
- Ehrenreich, B. (1989). *Fear of Failing: The Inner life of the Middle Class*. New York, Pantheon.
- Falk, C. (1999). "Sentencing Learners to Life: Retrofitting the Academy for the Information Age." *Theory, Technology and Culture* 22(1-2): 19-27.

- Fairclough, N. (2000). New Labour, New Language. London, Routledge.
- Fejes, A. (2006). "The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult." Journal of Education Policy 21(6): 676-716.
- Foucault, M. (1979). Discipline and Punish. Harmondsworth, Peregrine.
- Garsten, C. and K. Jacobsson (2003). Learning to be employable: an introduction. Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world. C. Garsten and K. Jacobsson. London, Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Cambridge, Polity.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: an introduction. The Foucault Effect: studies in governmentality. G. Burchell, C. Gordon and P. Miller. Brighton, Harvester/Wheatsheaf.
- Hacking, I. (1986). Making up people. Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought. T. Heller, M. Sosna and D. Wellbery. Stanford: CA, Stanford University Press.
- Haydon, G. (2004). "Values Education: sustaining the ethical environment." Journal of Moral Education 33(2): 116-129.
- Heelas, P. and P. Morris, Eds. (1992). The Values of the Enterprise culture: the Moral Debate. London, Routledge.
- Home Office (2003) Respect and responsibility: taking a stand against anti-social behaviour: Housing and Anti-social Behaviour, Vol. 1. London, Stationery Office.
- Jessop, B. (2001). What follows Fordism? On the periodization of capitalism and its regulation. Phases of Capitalist Development: Booms, Crises and Globalisations. R. Albritton, M. Itoh, R. Westra and A. Zuege. Basingstoke, Palgrave.
- Jordan, B., M. Redley, et al. (1994). Putting the Family First: identities, decisions and citizenship. London, UCL Press.
- Keep, E. (1997). "There's no such thing as society...: some problems with an individual approach to creating a Learning society." Journal of Education Policy 12(6): 457-471.
- Kelly, P. (2006). "The Entrepreneurial Self and 'Youth-at-Risk': exploring the horizons of identity in the 21st century." Journal of Youth Studies 9(1): 17-32.
- Kenway, J. and E. Bullen (2001). Consuming Children: education-entertainment-advertising. Buckingham, Open University Press.
- Knorr-Cetina, K. (2000). Postsocial Theory. Handbook of Social Theory. G. Ritzer and B. Smart. London, Sage.
- Kuhn, M. and R. Sultana, Eds. (2006). Homo Sapiens Europaecus: Creating the European Learning Citizen. New York, Peter Lang.
- Los Angeles Times (2004) If America is Richer, why are families so much less secure? October 10th 2004 www.latimes.com/business/la-fi-riskshift3oct10,1,4792299.story accessed 24.08.09)
- Lury, C. (1997). Prosthetic Culture. London, Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester, Manchester University Press.
- Mason, M. (2001). "The Ethics of Integrity: education values beyond postmodern ethics." Philosophy of Education 35(1): 47-69.
- McWilliam, E. (2005). "Unlearning Pedagogy." Journal of Learning Design 1(1): 1-11.
- McWilliam, E. (f/c). "Against Professional Development." Journal of Educational Philosophy and Theory.
- Ministry of Education, Sweden (1998), "Adult education and life long learning: The situation before and during the first year of the Knowledge Lift", Working paper, Stockholm, Ministry of Education, Sweden.
- Newsweek (2004) 'Europe is falling behind' interview with Tony Blair (www.accessmylibrary.com/article-1G1-141872197/europe-falling-behind-complaining.html accessed 24.08.09)
- Peters, M. (2001). "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective." Journal of Educational Enquiry 2(2): 58-71.
- Rimke, H. M. (2000). "Governing Citizens Through Self-Help Literature." Cultural Studies 14(1): 61-78.
- Robertson, D. (2000). Students as consumers: the individualization of competitive advantage. Higher Education Reformed. P. Scott. London, Falmer Press.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. London, UCL Press.
- Rose, N. (1998). Inventing Ourselves. Cambridge, Polity Press.
- Santos, Boaventura Sousa (1995) Towards a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition, New York, Routledge.
- Sennett, R. (1998). The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism. New York, W.W. Norton.
- Skeggs, B. (2004). Class, Self, Culture. London, Routledge.
- Thompson, J. B. (1995). The media and modernity. A social theory of the media. Cambridge, Polity Press.
- Triantafyllou, P. and M. Risjberg Nielsen (2001). "Policing empowerment: the making of capable subjects." History of the Human Sciences(14): 2.

Tuschling, A. and C. Engemann (2006). "From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union." *Educational Philosophy and Theory* 38(4): 451-469.

Vincent, C. and S. J. Ball (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-class Parents and their children*. London, Routledge.

Walzer, M. (1984). *Spheres of Justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford, Martin Robertson.

Watson, M. and C. Hay (2003). "The discourse of globalisation and the logic of no alternative: rendering the contingent necessary in the political economy of New Labour." *Policy and Politics* 31(3): 289-305.

Willmott, H. (1995). "Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK." *Human Relations* 48(9): 993-1027.

Wittel, A. (2001). "Towards a Network Sociality." *Theory, Culture and Society* 18(6): 51-76.

20 Keep, E., 1997, Pág.457.

21 Tuschling A. y C. Engeman, 2006.

22 Foucault, M., 1979, Pág.187.

23 Berstein, B. 2001, Pág.377.

24 Berstein, B. Op. Cit, Pág.365.

25 Bauman, Z. 2004, Pág.22.

26 Falk, Op. Cit., Pág.7,

27 Bauman, Z. 2004.

28 Berstein, B. Op. Cit.

29 Foucault, M., 1979, Pág.218.

30 Edwards, R. y K. Nicoll, 2001.

31 Dean, 1999, Pág.155.

32 Los Angeles Times October 10th 2004 www.latimes.com/business/la-fi-riskshift3oct10,1,4792299.story accessed 24.08.09

33 Fejes, A., 2006, Pág.676.

34 Rose, N. 1988, Pág.151.

35 Peters, M., 2001, Pág.60.

36 Dean, 1999, Pág.20.

37 Rose, N. Op.Cit.Pág.154.

38 du Gay, 1996, Pág. 181.

39 Gordon, C.,1991, Pág.42.

40 Manifiesto de elección del Partido Laborista, P. 23, 2005.

41 McWilliam, f/c.

42 du Gay, P. 1991, Pág. 45.

43 Heelas, P. y P.P. Morris, 1992, Pág. 3.

44 Falk 1999, Pág.1.

45 Newsweek, Noviembre, 2004.

46 Watson M. y C. Hay, 2003.

47 Edwards, R. y K. Nicoll 2001, Pág. 111.

48 Jessop, B.,2001, Pág.2008.

49 Tuschling A. y C. Engeman, 2006, Pág.452.

50 Edwards R. y K. Nicoll. 2001.

51 Foucault, M. 1980, Pág.131.

52 <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/chap3.pdf>.

53 du Gay, P. 2000, Pág.78.

54 Blair, Tony, Conferencia del Partido Laborista, otoño de 2002.

55 "Knowledge 2000" –Conocimiento 2000 Conferencia sobre la Economía del Conocimiento. Tony Blair <http://mbbnet.umn.edu/doric/economy.html>.

56 Giddens, A. 1998, Pág.102.

57 Giddens, A. 1991.

58 Beck, U. 1992, Pág. 87.

59 Beck, U. 1994, Pág.15.

60 Giddens, A. 1991, Pág.3.

61 Beck, U. ,1992, Pág.162.

Notas

1 Colabora con el Centro para los Estudios de Políticas en Educación Crítica de la Universidad de Londres. Es Profesor de la cátedra de Sociología de la Educación Karl Mannheim en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Correo electrónico: s.ball@ioe.ac.uk. Título en inglés: *Lifelong Learning, subjectivity and the totally pedagogised society*. Traducción: María Eugenia Romero (2009). Revista Educación y Cultura No. 84, septiembre 2009, Pág. 69-79.

2 Edwards, R. y K. Nicoll, 2001, Pág. 104.

3 *Las historias reales y de ficción comparten la misma clase de recursos textuales para la construcción de descripciones fidedignas, mediante la construcción de secuencias plausibles o inusuales que corresponden a: causas y consecuencias, actividades y exigencias, carácter y circunstancias* Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London, Sage.

4 DFEE (1998), de un documento titulado: *The Learning Age* (La edad del aprendizaje).

5 Suecia, Ministerio de Educación, 1998 p. 8.

6 Comisión de la Unión Europea, 2002, Informe Europeo sobre los indicadores de calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

7 UNESCO, 1996, *Proyecciones y Consideraciones de Política*, París.

8 Edwards R. y K. Nicoll, 2001, Pág.111.

9 Cf. Keep, E., 1997.

10 Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación OCDE. Informe: *La cultura empresarial: un reto para la educación y el entrenamiento*.

11 Fairclough, N., 2000, Pág. 158.

12 du Gay 2004, Pág.40.

13 McWilliam, E. 2002, Pág.292.

14 Kuhn M. y R. Sultana, 2006.

15 Colley, James et al., 2003, Pág.471.

16 Haydon, G., 2004.

17 Edwards, 2002, Pág.357.

18 du Gay 2004, Pág.40.

19 Falk, 1999.

- 62 Rimke, H.M. 2000, Pág. 73. Triantafillou, P. y M. Risjerg Nielsen (2001). En "Policing empowerment: the making of capable subjects." *History of the Human Sciences* (14): 2, señalan 'que a medida que el empoderamiento es más efectivo- hay mayor participación del sujeto en hacerse cargo de sí mismo para promover el bienestar -de sí mismo o de su familia - la persona se ve mucho más comprometida con relaciones de poder.'
- 63 Bauman, Z., 2000, Pág.19.
- 64 Blair, Tony, 2002.
- 65 Giddens A. 1991, Pág.22.
- 66 Santos, 1995.
- 67 Ecclestone, K., 2007.
- 68 Falk, 1999, Pág. 8.
- 69 Peters, M., 2001, Pág.61.
- 70 Enrenreich, B., 1989.
- 71 Bourdieu, P., 2004, Pág.18.
- 72 Bourdieu, P. Op. Cit. Pág.19
- 73 Vincent, C. y S. Ball, 2006.
- 74 Skeggs, B., 2004, Pág.142.
- 75 Bourdieu, P. Op. Cit., Pág. 17.
- 76 Hacking, I., 1986.
- 77 Bourdieu, P. Op. Cit. Pág.19.
- 78 Skeggs, B. 2004, Pág.135.
- 79 Jordan, B., M. Redley et al., 1994, Págs. 5-6.
- 80 Bauman, Z., 1993, Pág. 4.
- 81 El *Stagecoach Theatre Arts* fue fundado en el año 1988 y en la actualidad funciona en 355 escuelas del Reino Unido; en el año 2001 fue puesto en el mercado de valores AIM (Alterative Investment Market).
- 82 Kenway, J. y E. Bullen, 2001.
- 83 1 £: 1.64USD. Aproximadamente US\$73,8 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009), lo cual equivale aproximadamente a \$147.402.00 pesos col (Tasa representativa del Mercado EL TIEMPO, lunes 24 de agosto 2009 Pág. 2-1; \$1.997.31).
- 84 Aproximadamente US\$61.94 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009) 1 US\$: lo cual equivale aproximadamente a \$123.713.00.
- 85 Aproximadamente US\$98.40 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009), lo cual equivale aproximadamente a \$196.535.00.
- 86 Berstein, 2001, Pág.365.
- 87 Home Office, 2003.
- 88 Tuschling A. y C. Engeman, 2006, Pág.458.
- 89 Peters, M., 2001, Pág.66.
- 90 DfES, 2003. Department for children, schools and families. <http://www.dcsf.gov.uk/index.htm> *The future of Higher Education: White Paper*.
- 91 Bernstein, B., 1996, Pág. 73.
- 92 ver Tuschling, A. y C. Engemann, 2006.
- 93 Y, Richard Sennett ha demostrado la forma como el principio del "corto plazo ... erosiona la confianza, la lealtad y el compromiso mutuo" (1998:24).
- 94 Consejo de la Unión Europea, 2000 p. 3.
- 95 Garsten, C. y K. Jacobsson 2003.
- 96 Garsten, C. y K. Jacobsson, Op. Cit, 2003.
- 97 Dorre, K., 2006. La precariedad en todo sentido se convierte cada día más en una situación cotidiana, no solamente caracterizada por los déficit materiales, la inseguridad, las condiciones de trabajo adversas y la ausencia de reconocimiento, sino que, más que todo incluye al decrecimiento de las posibilidades para que las personas puedan hacer planes a largo plazo en sus vidas. (ver 'la zona de la precariedad'. (Klaus Dörre noviembre de 2006 <http://www.goethe.de/ges/soz/dos/arb/pre/en1870532.htm>).
- 98 Deleuze, G. 1990
- 99 Berstein, B. 2001.
- 100 Gordon, C., 1991, Pág.73.
- 101 Coffield, 2006, Pág. 6.
- 102 Bourdieu, P., 1998, Pág.85.
- 103 Fejes A., 2006, Pág. 698.
- 104 Rimke, H.M., 2000, Pág.61.
- 105 Berstein, B., 1996, Pág.77.
- 106 Rimke, H. M., 2000, Pág.62.
- 107 Rose, N., 1996, Pág.57.
- 108 Rimke, H. M., 2000, Pág.71.
- 109 Edwards, R. y K. Nicoll, 1999, Pág.625.
- 110 Wittel, A., 2001.
- 111 Bauman, Z., 1996.
- 112 Bauman, Z. 2004, Pág. 22.
- 113 Knorr-Cetina, K., 2000.
- 114 Lury, C. 1997.
- 115 McWilliam, E. 2005, Pág.2.
- 116 Thompson, J.B., 1995m Pág.220.
- 117 Mason, M., 2001, Pág.47.
- 118 Wittel, A. 2001, Pág.71. Aunque A. Giddens pudiera considerar estas condiciones como las bases para la 'confianza activa'.
- 119 Bauman, Z., 1991, Pág.197.
- 120 Sennet, R., 1998.
- 121 Rimke, H. M. 2000, Pág.73.
- 122 Kelly, P., 2006, Pág. 29.
- 123 McWilliam, E., 2002, Pág.296.
- 124 Willmott, H., 1995.
- 125 Robertson, D. 2000.
- 126 Lyotard, J.F., 1984.
- 127 Tuschling, A. y C. Engemann, 2006, Pág.465.
- 128 Gordon, C. 1991, Pág.43.
- 129 Kelly, P., 2006, Pág. 23.
- 130 Tuschling, A. y C. Engemann, OP. cit, Pág.451.
- 131 Walzer, M., 1984.
- 132 Crouch, C., 2003.
- 133 Berstein, B., 1996.

La lucha por la democracia y la calidad de la educación: la escuela Fratney (Milwaukee, Madison, E.E.U.U)

Libia Stella Niño¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

La profesora Libia Stella Niño² entrevistó en meses pasados a Bob Peterson, gestor de la escuela democrática Fratney y elegido Presidente de la Asociación de Profesores de Milwaukee (Madison, E.E.U.U.) B. Peterson describe los aspectos más significativos de su lucha social que concibe una educación articulada a la reflexión sobre el currículo y la evaluación³.

Libia Stella Niño: Podríamos empezar hablando de las escuelas democráticas, de las que usted ha sido líder y gestor: ¿Cuáles son los factores principales que hacen de la escuela Fratney una escuela democrática?

Bob Peterson: Me gustaría describir Fratney. Esta escuela fue creada en medio de una lucha social y comunitaria hace casi veinte años, como una escuela de resistencia y renacimiento en donde, como espacio público, los profesores, los padres, la co-

munidad y los estudiantes pueden aprender sobre el mundo, pueden aprender lo que necesitan aprender como estudiantes para convertirse en verdaderos ciudadanos y donde las personas pueden discutir y debatir los problemas que enfrentamos en una comunidad y en el mundo en general. Al ver la escuela de esa forma, tanto su funcionamiento como las actividades del salón de clases y algunas del tiempo libre son más democráticos.

A lo que me refiero es que la escuela tradicional en Estados Unidos está a cargo de un director con una estructura muy jerárquica, con muy poca colaboración. En *Fratney* sí tenemos un director principal, pero esa persona siempre ha sido escogida por el personal y por los padres; esa persona no es impuesta. Esos funcionarios siempre han sido muy colaboradores y trabajan en diferentes comités para ayudar a que tanto los profesores como los empleadores sientan que son influyentes; el comité de padres y profesores trabaja sobre asuntos aún más amplios de la escuela: el presupuesto, las relaciones comunitarias, entre otros. Entonces, la estructura de la escuela sí es democrática, pero creo que el otro elemento clave es el contenido del currículo. Asimismo, muchos de los métodos de enseñanza son democráticos.

Me refiero a que tenemos un compromiso explícito con una enseñanza de corte antirracista y de justicia social, donde pensamos que es importante que los niños y niñas estén expuestos a asuntos relacionados con el racismo, justicia e injusticia y animar a los niños y niñas a tener y desarrollar lo que se ha denominado *valentía cívica*, esto es, la noción de que actuamos como si viviésemos en una democracia. Entonces, ¿qué quiere decir todo esto? Concretamente, quiere decir que cuando recientemente en Wisconsin, el gobernador, anunció un proyecto de ley en contra de la clase trabajadora que suprimía nuestros derechos colectivos de negociación y propugnaba por un recorte de presupuesto devastador para las escuelas públicas mientras incrementaba la financiación para escuelas privadas, nosotros, nuestro personal, nuestros estudiantes, nuestros padres, contraatacamos. Algunos de nuestro padres formaron una nueva organización llamada *I love my public school* y organizaron a padres de toda la ciudad para defendernos de los recortes de presupuesto y la legislación en contra de la clase trabajadora, movilizando personas para que fueran a Madison y a organizar protestas y tener audiencias y otras actividades aquí. Nuestro personal participó en la protesta. Como es ilegal que los trabajadores públicos hagan huelga en Wisconsin, tuvimos lo que se llama un *sick-in* en el que básicamente uno llama y dice que está enfermo y pues va y protesta. Y, en uno de los primeros días en los que hubo protesta, 87% de nuestro personal llamó diciendo que estaba enfermo y nuestra directora los apoyó en gran manera. Ella tuvo que lidiar con 400 niños y niñas pero algunos padres y otras personas vinieron y ayudaron y fuimos a Madison a protestar y a la hora del almuerzo nos reunimos y nos preguntamos si debíamos continuar con la protesta y dijimos que sí. Convocamos a otros profesores en el Distrito Escolar y a la noche siguiente ya tantos profesores habían llamado diciendo que estaban enfermos que se paralizó todo el Distrito. Entonces, nadie fue a trabajar, muchas personas, miles de personas fueron a Madison. Ese es un ejemplo de una escuela que está a favor de la resistencia y el renacimiento.

Del salón de clases, pues, no voy a hablar mucho. En el salón de clases diferentes profesores hacen diversas cosas pero hay una expectativa más allá de que los estudiantes estén estudiando matemáticas y estén leyendo y estudiando ciencias y aprendi-

endo idiomas, pues están aprendiendo sobre su comunidad, sobre su herencia cultural y aprendiendo a acercarse a problemas existentes.

L.S.N. *En este momento usted está liderando el sindicato de profesores, ¿cómo le ayuda esta experiencia y cómo hacer para que esa diferencia de la Escuela Fratney se dé en las demás escuelas de la ciudad?*

B.P: Los sindicatos de profesores en los Estados Unidos históricamente se han centrado en las condiciones de trabajo y en los salarios, o lo que nosotros llamamos, asuntos administrativos, asuntos tradicionales de sindicato. Ha habido un cambio en los últimos diez años en el que más sindicatos de profesores y profesores activistas se han pronunciado para afirmar que nuestros sindicatos deben apoyarse en tres pilares. Uno es la lucha sindical y organizativa por las condiciones de trabajo, otro es el profesional, el encargarse de asuntos profesionales como asuntos curriculares, trabajar con profesores que no están teniendo éxito, asuntos de evaluación y estar comprometido en esas cosas. Y el tercer pilar es lidiar con asuntos de justicia social, entonces yo lo llamo sindicalismo de justicia social. De allí el énfasis en la lucha sindical, la lucha por el respeto a la profesión docente y a la justicia social. La justicia social quiere decir unirse con grupos de la comunidad en torno a asuntos de salud, transporte, vivienda, cualquier tipo de luchas por las cuales las comunidades estén motivadas. El cambio de políticas quiere decir trabajar para que las personas sean elegidas para representar la clase social y no a una élite corporativa; también implica hacer entender a los profesores que para ser profesor sindical también tenemos que ser buenos profesores del sindicalismo y de la justicia social. Tenemos que ver como nuestra obligación cívica el enseñarle a los niños, niñas y jóvenes a ver el mundo de una manera crítica y a considerar los diferentes asuntos desde múltiples puntos de vista e interrogarse sobre cuáles son los intereses de esas diferentes posiciones. Y luego actuar sobre lo que piensen que es apropiado: lograr la participación de niños y niñas en la vida cívica de una sociedad, que incluye algunas de las cosas que mencioné, convocar a las organizaciones comunitarias, a los clubes y organizaciones para luchar por lo que creen que es bueno para su escuela y su comunidad.

Me propongo llegar a lograr tanto unos talleres comunitarios como las actividades para el desarrollo profesional sean dirigidos por el sindicato, pero también que el distrito escolar llegue a infundir con mayor profundidad dichas nociones de justicia social y de desarrollo de la profesión docente. También espero lograr que las personas sean más conscientes del trabajo que las escuelas han llevado a cabo en el Distrito escolar porque creemos que las escuelas son un tipo de organizaciones de profesores que promueven la enseñanza de justicia social y no todos los profesores en nuestro distrito saben acerca de esto. Lo que quiero hacer es asegurarme que el liderazgo de nuestro sindicato entienda cada vez más la importancia de que los profesores en-

señen en torno a la justicia social. Como líder de un sindicato de profesores y como una persona muy progresiva políticamente, uno se frustra cuando muchos de los miembros no están comprometidos y son apáticos y creo que una forma de alcanzarlos es educarlos políticamente sobre aquello que va a sucederle a sus vidas y a nuestra comunidad si la élite corporativa continua manejando nuestra sociedad. Pero también se trata de animarlos a ver que consideren con seriedad la responsabilidad de enseñar en torno a estos asuntos.

Lo mismo decía el otro día en una reunión de sindicalistas, que si los profesores pueden ser convencidos de que, por ejemplo, en una clase de bachillerato se enseñara el libro *People's History of the United States* de Howard Zinn⁴, un historiador de izquierda, eso querría decir que ellos tendrían que leerse el libro y tendrían que aprender sobre el libro y enseñarlo y se volverían más progresistas, porque uno no puede leer ese libro con una mentalidad cerrada, al leerlo, necesariamente se convierte en progresista, porque cuenta una historia de los Estados Unidos desde otro punto de vista. Estos son algunos de los pensamientos que puedo promover como líder de un sindicato de profesores.

L.S.N.: En Colombia, los profesores están pensando la mayoría del tiempo sobre la tarea que se cumple dentro del salón. ¿Cómo hacerles pensar más en un campo profesional? ¿Cómo hacerles pensar políticamente?

B. P.: Paulo Freire dice que el conflicto es la partera de la consciencia. Entonces puedo decir que Scott Walker, nuestro gobernador, quien es un ideólogo de derecha y una persona que va en contra de la clase trabajadora ha contribuido al incremento de la toma de consciencia entre muchos de nuestros miembros; personas que nunca habían participado políticamente están ahora afuera en las calles protestando, gritando "¡Impuestos para los ricos!" y demás. Entonces, en este sentido, hasta él nos ha ayudado en eso.

Por esta razón, una cosa es lograr la participación de las personas en la amplia lucha política y educarlos políticamente mediante reuniones, material impreso, internet, *www.youtube*, y convencerlos de que les conviene formar parte de estas luchas y entender el verdadero alineamiento de clases en esta sociedad, que ve a los profesores como cualquier otra persona de la clase trabajadora, como cualquier otro esclavo del salario, como diríamos nosotros. Históricamente los profesores en la sociedad algunas veces han sentido que son profesionales y que están por encima de la clase trabajadora; en algunos casos manifiestan el interés de pertenecer a una clase media. Y no sé si ese es el caso en otros países, pero somos profesionales y también somos miembros de la clase trabajadora y tenemos que entender que nuestros intereses no son sólo los de nuestro sindicato sino también los intereses de nuestra clase social. Dependiendo de cómo funcione nuestra comunidad y la clase trabajadora en general, así funcionarán las escuelas públicas. Entonces una cosa importante es la educación política más amplia.

L.S.N. Y en las universidades, ¿qué piensa el profesorado y los que se están formando a otros profesores?

B.P.: Algo que hemos hecho en los últimos años, -esto ha sucedido en varios Estados-, es que iniciamos con grupos de profesores que enseñan en la educación superior, profesores universitarios y personas que están formando otros profesores. El grupo que tenemos aquí lo llamamos *Red de Educadores para la Justicia Social*, y han alcanzado diversos logros con su actividad. Patrocina conferencias anuales de antirracismo y anticorrupción. Es un grupo de izquierda que ha promovido unos cuantos talleres, películas y actividades en este sentido.

Pero uno de los problemas es que existen profesores universitarios progresistas que enseñan buenas cosas en sus salones y después van a enseñar a unos distritos escolares dominados por un enfoque pedagógico muy tradicional, guiado por datos, por un currículo tradicional, centrado en los profesores, de acuerdo con el libro, a diferencia de un currículo activo, más crítico, basado en proyectos, en el que los niños y niñas participan en su comunidad, se preocupan por su aprendizaje; estos niños y niñas reciben buenas ideas por algunos años y luego llegan a una escuela que simplemente los oprime con la carga y el poder de la burocracia. Lo que estamos tratando de hacer es conectar a los profesores universitarios progresistas y a los profesores nuevos para que haya cierto apoyo institucional, a través de conferencias y desarrollo profesional y también, personalmente, construyendo y manteniendo esas relaciones personales.

Mi esperanza es que a través de una combinación de varios elementos podremos construir nuestra capacidad política en nuestro sindicato. Nosotros representamos a profesores, asistentes educativos, profesores substitutes, trabajadores sociales; actualmente contamos con ocho mil miembros; somos el sindicato más grande del Estado de Madison, no sólo de profesores, sino de todos los sindicatos del Estado. Muchos de los sindicatos de la gran industria fueron destruidos cuando los capitalistas decidieron mover sus fábricas fuera de Milwaukee y Wisconsin a países como Brasil, Vietnam y otros lugares. Es una carrera a la baja: la globalización.

L.S.N.: ¿Cree que la estandarización y cualquier tipo de medición trae problemas al currículo? ¿Cómo percibe estas medidas?

B.P.: La estandarización es un gran problema, un desastre. La obsesión con las pruebas estandarizadas ha hecho dos cosas con el currículo. En primer lugar, es una camisa de fuerza para los buenos profesores y destruye su currículo o al menos lo hiere. En segundo lugar, está creando cada vez más lo que yo llamo un currículo de *Apartheid*. Un *Apartheid* como en Sudáfrica en donde están los distritos suburbanos, la clase media de las escuelas, que siguen teniendo a sus niños involucrados en enfoques más creativos y no la rutina y pasividad que hay en la ciudad. Por otro lado, están los niños pobres, de color o a los que no les va bien con



las pruebas estandarizadas, los que están atrasados académicamente; ellos son sometidos a más y más currículos delineados, hojas de trabajo, más exámenes, como si eso fuera a llevarlos al nivel de los otros niños que tienen muchos más recursos familiares y un currículo con mayor y mejor contenido.

A esto se le suma la crisis de presupuesto, y ahora en nuestra escuela no tenemos profesor de música, ni profesor de educación física; perdimos a nuestro profesor de arte, a nuestro bibliotecario. La escuela *Fratney* está perdiendo a un tercio de su personal. Perdimos a nuestro organizador de padres, nuestra enfermera, nuestro líder de matemáticas, nuestro líder de lectoescritura y seis directores de grupo. Por ello, es un desastre, es algo criminal; es la situación que se vive particularmente en Wisconsin en este momento por la acción de nuestro gobernador; pero lo mismo sucede en varias partes del país, en donde las escuelas se ven oprimidas, suprimidas. Las instituciones públicas que están siendo más afectadas son las que se encuentran en las ciudades grandes, las que ayudan a personas pobres y a personas de color. Y la élite corporativa de derecha desea organizar escuelas privadas que no integran ni ayudan a muchos niños. Entonces, por ejemplo, en las escuelas públicas de Milwaukee 20% de los niños y niñas tienen necesidades especiales, pero en las escuelas privadas, a pesar de haber 20.000 niños y niñas en esas escuelas, sólo el 1 o 2% de los niños y niñas tienen necesidades especiales. Y a los estudiantes que se portan mal, simplemente los expulsan, porque no hay derecho a un debido proceso y por eso vuelven a

nuestras escuelas. Se afirma que en las escuelas públicas existen más niños con necesidades especiales, con más problemáticas, y que allí se presentaron significativamente mejores puntuaciones en las pruebas que las de los estudiantes de las escuelas privadas.

L.S.N.: *Hablemos sobre lo que se llama "alta calidad de la educación". Desde su punto de vista, ¿qué tipo de escuela podría considerarse que cuenta con una mejor calidad de la educación?*

B. P.: Pues, la educación de alta calidad comienza con el financiamiento adecuado para las escuelas, para que haya suficientes profesores y servicios a disposición de los estudiantes. También incluiría una escuela que enseñe de manera integral, no únicamente habilidades como leer y escribir, sino que incluya artes, educación física, salud, ciencias sociales, ciencia, teatro, danza, todo. También sería una escuela que tendría maestros de alta calidad, pero sabiendo que para lograr la participación de los estudiantes debe haber un aprendizaje activo, a través de juegos de rol, proyectos, debates y todo tipo de actividades que involucren a los estudiantes en un aprendizaje activo y no simplemente creyendo que los niños y niñas aprenden sentándose pasivamente y repitiendo.

Una escuela de alta calidad en este país debería ser antirracista, debería estar en pro de la justicia, enseñar a los niños y niñas a no tener prejuicios frente a personas que son diferentes, ya sea por raza, idioma, género, orientación sexual o cualquier tipo de discapacidad. Una escuela de alta calidad debe ser rigurosa y tener grandes expectativas para los niños y niñas y tener los medios para contar con profesores que de verdad noten los logros de sus estudiantes y no únicamente una serie de calificaciones en un examen, sino sus logros en diferentes cosas, qué tipo de proyectos llevan a cabo, si tienen un portafolio de su escritura, etcétera. Las escuelas de alta calidad requieren tiempo para sus profesores, requieren una comunidad de aprendizaje colaborativo para los adultos en la escuela, en donde los profesores tengan tiempo para pensar, para hablar con otros profesores, con los estudiantes o para pensar en sus clases; observarlos los unos a los otros y mejorar en su trabajo. Estas escuelas están conectadas a la comunidad y los padres y las personas de la comunidad también pueden dar su opinión o críticas y son escuchados por el personal de la escuela. Entonces hay colaboración entre los trabajadores y la escuela, pero también entre los trabajadores y los estudiantes y los miembros de la comunidad. Esos son algunos atributos de una escuela de alta calidad.

L.S.: *¿Cómo ve la calidad de la educación de las escuelas de Milwaukee?*

B.P.: La calidad varía mucho. Varía de acuerdo con el financiamiento y con cuánto dinero se cuenta. Tiene que ver también con la calidad del liderazgo, el director; muchas escuelas se enfrentan a problemas porque no poseen los líderes más adecuados sino que sus líderes son dictatoriales, no colaboradores. Hay algunas escuelas muy buenas en Milwaukee y están las escuelas que están luchando, donde 81% de los niños son pobres y son

elegibles para tener almuerzo gratis o con tarifa especial, 20% son niños con necesidades especiales. Hay muchos problemas que los niños traen a la escuela, problemas de sus hogares, su barrio, y es difícil para escuelas con pocos recursos trabajar de manera adecuada con esos niños y niñas cuando estos tienen tantos problemas sociales y económicos.

L.S.: Hablemos de su nuevo papel como Presidente del Sindicato de profesores de la ciudad de Milwaukee?

B.P.: Pues, como dije anteriormente, pienso que los sindicatos de profesores deben ser sindicatos de unión social. Me desenvuelvo en una plataforma que plantea que los profesores deben integrarse en la lucha por nuestros derechos como trabajadores pero también es nuestra tarea tomar control de nuestra profesión y no dejar que la administración simplemente dictamine lo que debe estar en el currículo o cómo debe ser la forma de evaluación. Y también debemos apoyar los asuntos de justicia social. Mi meta principal es ampliar nuestros lazos con la comunidad; es decir, con diferentes organizaciones: religiosas, asociaciones en vecindarios, grupos estudiantiles y también movilizar nuestra membresía, pues por mucho tiempo los miembros han visto al sindicato como un grupo de personas y no como a ellos mismos. Hemos asistido a reuniones sobre cómo lograr que los miembros se involucren, lograr mayor alcance político, apoyando estas campañas que están teniendo lugar en el Estado y también me he contactado a líderes sindicales alrededor del país para tratar averiguar cómo podemos tener mayor influencia a nivel nacional.

L.S.: ¿Con profesores de qué nivel ha trabajado?

B.P.: He enseñado a quinto de primaria. Generalmente los padres están más integrados con la escuela primaria. Entonces, los padres son esenciales y planeo reunirme con ellos regularmente como presidente del sindicato y animarlos a que en cada escuela –hay 180 escuelas públicas en la ciudad – haya un miembro sindical identificado como un padre de la comunidad que tenga la responsabilidad de mejorar las relaciones en esa escuela. Luego reunir a esos miembros y trabajar con ellos para mejorar la situación y tratar de compartir ideas sobre qué ha funcionado y, en general, compartir información con las personas en otros colegios.

L.S.: ¿Qué pasa con los estudiantes? ¿Cuál es el rol de los estudiantes frente al currículo?

B. P.: Creo que los estudiantes de secundaria deben jugar un papel más importante, lo cual será un reto. Creo que nuestros miembros sindicales ya han animado a los estudiantes de secundaria para que participen más en los asuntos de la escuela y

la política y eso es bueno. Sin embargo, a nivel de primaria, aún hay mucho por hacer. En mi escuela comencé con un grupo con mis estudiantes llamado ¡“Salven nuestra bibliotecaria!” y luchamos; de hecho ganamos el puesto de vuelta.

Los profesores y adultos subestimamos la capacidad de los niños y niñas y de la juventud, de entender lo que está sucediendo y actuar. Tenemos que cambiar eso y ver que mientras nosotros no podemos ir a las escuelas y decirles a los estudiantes que digan a sus padres que voten por alguien, sí podemos– y creo que como profesores tenemos la responsabilidad moral y cívica- de explicarles que estos son problemas serios que está enfrentando nuestra comunidad y que podemos aprender de ellos usando las ciencias, las matemáticas, los estudios sociales. Por supuesto, ellos pueden elegir si quieren o no formar parte del proceso y tratar de solucionar esos problemas o si simplemente quieren hacerse a un lado y dejar que pase el mundo ante sus ojos.

Notas

- 1 Bob Peterson ejerce como profesor de primaria de la Escuela *Fratney* en Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Autor del capítulo *La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia*, del libro “Escuelas Democráticas, Madrid, Morata, en el año 2000, compilado por Michael Apple y Jean Beane. Editor de la revista *Rethinking Schools*, magazine independiente, sin ánimo de lucro, que lucha contra las reformas en las escuelas públicas de primaria y secundaria de Milwaukee. Esta revista centra su atención en las escuelas urbanas y los asuntos de equidad y justicia social, así como en las reformas educativas locales y nacionales. <http://www.rethinkingschools.org/index.shtml>. Correo electrónico: peterson@weac.org. Revista Educación y Cultura, No. 92, octubre 2011, pág. 45-50.
- 2 Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, Milwaukee y Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia, España. Coordina del Grupo de Investigación Evaluando_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación. La entrevista fue realizada el 7 de julio de 2011 en la ciudad de Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Correo electrónico: libistell@gmail.com.
- 3 Traducción del inglés realizada por Valérie Fernández Díaz, Licenciada en Lenguaje y estudios socioculturales de la Universidad de Los Andes.
- 4 *La otra Historia de los Estados Unidos*, Amazon 2010. *La obra de Howard Zinn ha inspirado a estudiantes y activistas de todas las edades, afirmando que la gente tiene el poder de cambiar la historia. En La otra historia de los Estados Unidos, la versión definitiva en español del clásico de Zinn La historia del pueblo de los Estados Unidos, Zinn asume la narrativa típica de la historia americana y nos muestra la mentira que se esconde detrás de la historia “oficial” -- revelando a Cristóbal Colón no como descubridor sino como asesino; los fundadores de la nación norteamericana no como liberadores sino como la fundación de una nueva elite adinerada -- y a la vez aboga por héroes americanos alternativos, desde Bartolomé de Las Casas hasta Tecumseh y César Chávez, quienes desafiaron el poder norteamericano imperialista y vencieron.* www.amazon.com Consultado Octubre 17, 2011) <http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2010/03/20/howard-zinn-la-otra-historia-de-estados-unidos>. Nota de la editora.

El sentido político de la educación

La educación es la disciplina de la libertad... Fernando Savater

Katia Milena Martínez Heredia¹



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Cuando una sociedad entiende que la política es para hacer uso de los derechos y de la civildad, esa misma sociedad entiende que es preciso reconocer lo importante de ser educados en lo político y lo público, de tal manera que el porvenir sea distinto al presente, como un camino en la búsqueda de la igualdad y la exigencia de los derechos y las libertades humanas. Es así como la defensa de la vida se pone de manifiesto como una política en sí misma, como respuesta a las formas emancipadoras en que los sujetos actúan en las sociedades contemporáneas.

125

Cuando hablamos de la Política como un campo de conocimientos, inicialmente nos remitimos a Arendt, quien afirma que la política encuentra su sentido al tiempo en que los individuos y los seres humanos se posibilitan así mismos un mundo de libertades para actuar y pensar. Dichas acciones son un nuevo comienzo que interrumpe y contradice procesos automáticos ya consolidados por el estado-nación. La acción tiene que ver,

pues, con la acción política que se revela como una obra de arte inacabada, que expresa su acción a través de las múltiples manifestaciones públicas, exteriores al aparato burocrático. Ello propone el debate que implica reconocer al ser humano en sus múltiples manifestaciones, a través de todos aquellos espacios intersubjetivos de la existencia auténtica del hombre, de su pluralidad y, por ende, de su libertad. Arendt considera que la acción

y la política son las únicas cosas en las que no podemos pensar sin asumir al menos que la libertad existe como un problema del ser humano tanto implícita como explícitamente.

De esta manera, los sujetos en su acción política se confrontan con la posibilidad misma de ser libres, pero debe entenderse que su acción no está limitada a intervenir sobre determinados procesos políticos (democracia representativa), su acción va hacia el reconocimiento de nuevas estrategias discursivas y de virtuosismo público que permiten conjugar el intelecto general con la apertura de nuevos escenarios de permanente comprensión e interpretación.

Es por ello que se hace necesario hacer un breve recorrido histórico sobre elementos conceptuales generales de la educación en el pasado y en la actualidad, a fin de entender y aclarar sobre qué elementos de juicio político e histórico los sujetos reconoce su papel en la esfera político-pública. La educación como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, es práctica indispensable para los seres humanos en la historia, como movimiento de lucha y de reflexión política, hacia una comprensión crítica de la realidad.

No es casualidad que la educación luego de estar a cargo por un largo tiempo por las corporaciones de origen laicas o religiosas, a partir de comienzos del siglo XIX pasara a ser parte del estado, quien buscó paulatinamente su participación en la educación, creando escuelas, y diseñando los métodos a utilizar, estableciendo los textos y libros de enseñanza, estatutos, lineamientos y leyes. Con el denominado Nuevo Orden Mundial las formas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación en la educación, así como los modelos pedagógicos se orientaron en favor de un conjunto de directrices mundiales de los países desarrollados y de organizaciones supranacionales (FMI, BM, ONU) logrado con ello estandarizar y homogeneizar los contenidos, los currículos y las competencias, acordes a la dinámica global. En el mundo contemporáneo el Estado continúa influyendo en las estructuras del sistema educativo: un estado educador que penetra las esferas educacionales y ejecuta funciones de medición y cuantificación de procesos y prácticas de la población que gobierna, domina y educa, sin generar espacios de participación y debate de la sociedad en general.

En los últimos años, la educación que se ha impartido en los países latinoamericanos del tercer mundo, ha sido un tipo de educación discontinua, variante e interrumpida, basada en currículos escolares descontextualizados, impuestos y acordes a los modelos mundiales. Se han cambiado las formas de enseñanza y de evaluación una y otra vez, se ha pasado de un modelo educativo a otro, en razón de normas mundiales con fines homogeneizadores, que incluyen patrones de enseñanza-aprendizaje medidos y cuantificados a través de indicadores de calidad y cobertura.

Cada día el estado direcciona con mayor precisión quiénes se educan, cómo se educan y por cuánto tiempo se educan, a razón de controlar, regular y dominar la vida social y productiva de unos pocos quienes tienen acceso a la educación. El estado ha sido el mayor accionista de la empresa educativa, con un número

preciso de trabajadores (los maestros) y con unas líneas de producción que van a la vanguardia de la globalización impuesta por países del primer mundo: EE.UU. España, Francia, Inglaterra, Alemania, entre otros países del (G-8).

Se han impartido series de estándares y de procedimientos educativos que han penetrado las entrañas de las instituciones dedicadas a la enseñanza y a la educación en diferentes áreas. Esto se refiere a las nuevas metodologías y sistemas de evaluación por competencias que hoy en día han marcado una tendencia a nivel global, tendencia que se conceptualiza como, saber hacer en contexto, es decir saber competir en el mundo actual a través de herramientas laborales coherentes con el estado capitalista. La preparación académica de los niños, niñas y jóvenes del mundo debe corresponder con un conjunto de conocimientos y conceptos aptos, necesarios para entrar en la vida laboral y para ingresar al medio del trabajo y de la producción capitalista.

Así, las competencias se han impuesto en los sistemas de enseñanza y de educación, como un instrumento que posibilita en el docente y discente las estrategias y habilidades laborales acordes con el mundo actual globalizado. Sin embargo, la idea es hacer una mirada clara del concepto de competencias, con algunas definiciones que por supuesto contradicen la mirada prospectiva de la producción de las ideas, que se quiere desarrollar en esta ponencia, a fin de encontrar los argumentos más importantes que revelen posibilidades de un nuevo sujeto con capacidades para pensar y hablar.

¿Qué son las competencias?

Las definiciones de competencia constituyen una verdadera legión. A continuación se citan algunas de ellas: Spencer y Spencer consideran que es: *una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio*². Rodríguez la define como *Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad*³.

Una Competencia es lo que hace que la persona sea, valga la redundancia, *competente* para realizar un trabajo o una actividad y exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas específicas. Es lo que Lawshe y Balma planteaban hace muchos años como: a) La potencialidad para aprender a realizar un trabajo, b) La capacidad real, actual, para llevar a cabo el trabajo, c) La disposición para realizarlo, es decir, su motivación o su interés. La misma concepción de las Competencias, con su carácter multidimensional, hace que sean complejas, por lo que se requiere analizar cómo están conformadas⁴. Spencer y Spencer consideran, que las Competencias están compuestas de características que incluyen motivaciones, rasgos psicofísicos y formas de comportamiento, auto-concepto, conocimientos, destrezas manuales y destrezas mentales o cognitivas⁵.



Fotografía - ALBERTO MOTTA

Teniendo en cuenta estas definiciones queda claro que el modelo inspirado en las competencias, hoy en día está determinando la vida laboral y social de los seres humanos. Dentro de las escuelas las competencias son como aparatos que se deben desarrollar en el individuo a fin de proporcionarles las herramientas pertinentes para su desempeño en el mundo del trabajo. No obstante, el concepto de competencias resulta igualmente ambiguo, en la medida en que el estado direcciona y monopoliza las formas de enseñarlas y aprenderlas. De otro modo, las competencias resultan ser un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, sicomotoras y afectivas que el mismo ser humano puede potencializar y enriquecer en su accionar diario, a fin de poner en prácticas diversos conocimientos en amplios contextos, no solo en el laboral, sino también en ámbitos sociales, políticos y culturales.

Dichas las cosas de esta manera, la educación debe ser entendida como el conjunto de procesos de formación del ser humano donde se aprehenden y se aprenden habilidades, destrezas, conocimientos y competencias, que son útiles en la comprensión de la vida social, económica, cultural y política del individuo. La familia es la primera institución que educa y que posibilita un cúmulo de experiencias y vivencias positivas, moldeando actitudes, conductas

y hábitos, que luego se ponen en práctica en la vida cotidiana. Así mismo el ser humano trae consigo al nacer un mundo de conocimientos que va perfeccionando con el pasar de los días y va enriqueciendo con el contacto con el mundo exterior.

La escuela por su parte está allí, como creación del estado, proporcionándoles a los ciudadanos un tipo de educación sujeta a los dominios del estado y a las directrices de los modelos mundiales. La escuela, como afirma Michel Foucault⁶, es una institución que normaliza, sistematiza y regulariza los comportamientos y los conocimientos allí aprendidos. De esta manera, las sociedades actuales están determinadas entonces por el conjunto de relaciones de poder que se justifican en el ejercicio dominantes-dominados, gobernantes y gobernados, dicotomía que responde a las viejas dinámicas de poder y regularización, bien conocidas como los bio-poderes o poderes al servicio de la normalización del individuo, como cuerpo vivo que se pretende dominar y someter.

Sin embargo, los medios de comunicación social son otra forma de recibir mensajes, informaciones, y conocimientos del mundo nacional e internacional. Los medios de comunicación social son agentes globales que están en permanente contacto con todos los individuos del planeta, a fin de informar, entretener y educar sobre temas diversos. Lo que interesa en definitiva es abordar la posibilidad que tiene los medios de comunicación social de educar, no educar a las masas homogeneizadas por los medios masivos y normalizadas por el estado, sino educar a aquellos sujetos plurales y colectivos que piensan, hablan y entran un tejido de ideas alrededor de lo político.

¿Cuál es el sentido político de la educación en el lenguaje Bio-político contemporáneo?

La educación política constituye una oportunidad para idear y educar en nuevas formas de inteligencia cívica y política, en la formación de la comprensión, y en la educación del juicio político en una ciudadanía reflexiva, con el objeto de restablecer las relaciones entre el pensamiento y la formación de la civilidad, concebida como una genuina acción reveladora de la propia identidad en la escena pública. Jesús Martín Barbero⁷ argumenta que hay que empezar a comprender la necesidad de insertar las relaciones comunicación y política en un mapa cruzado por tres ejes: la reconstrucción de lo público, la constitución de los medios y las imágenes en el espacio del reconocimiento social, y las nuevas formas de existencia y ejercicio de la ciudadanía. Desde esa perspectiva lo que se está viviendo no es lo que creen los más pesimistas de los profetas del fin de milenio de Popper a Sartori, la disolución de la política, sino la reconfiguración de las mediaciones que constituyen sus modos de interpelación de los sujetos y de representación de los vínculos que cohesionan a la sociedad.



La reacción anticipada de los sujetos da cuenta de las acciones alrededor del mundo para revalorizar la actividad humana y para enfrentar con argumentos y criterio autónomo tales devenires y acontecimientos que la contemporaneidad pone de manifiesto en la escena pública mundial.

Es precisamente, la producción de pensamientos, de contrastados, afectos y solidaridades sobre el quehacer diario, lo que hace de los sujetos una agencia de poder y de realización colectiva. La capacidad de los sujetos y su voluntad para crear, presenciar y expresarse en contextos comprensibles e interpretativos de la acción de la política, hacen que su dinámica gire en torno a procesos de aprendizaje y entendimiento sobre su relación con la política.

Aquí no se trata de las actitudes más genéricas del ser humano para aprender una ciencia o un arte. Es la facultad de lenguaje, disposición al aprendizaje, capacidad de abstracción y de conexión, acceso a la auto-reflexión, e incluso de la facultad que hace posible toda comprensión e interpretación, así como toda experiencia. El sentido político de la educación que propongo se orienta hacia sujetos quienes en la contemporaneidad poseen la facultad general para pensar y hablar, son quienes en el lenguaje Bio-político poseen las herramientas del poder de la palabra para expresar y comunicar abiertamente puntos de vista concomitantes a la política. Sujetos quienes se empoderan de las ideas, en una nueva lógica del conocimiento, en la *episteme*⁸ que fluye a través de canales de comunicación sociales en redes comunicantes, que permiten el análisis, la crítica, la interpretación y la comprensión de los diferentes eventos de la realidad política.

El movimiento estudiantil colombiano

Un ejemplo claro de esta experiencia es el movimiento estudiantil colombiano que durante este año ha convocado cientos de jóvenes activistas en todo el país en contra de la reforma a la Ley 30 de 1992 de educación superior. En ellos podemos destacar en primer lugar las diversas formas de expresión política, que implicó el uso de diversos medios alternativos de comunicación como el internet, redes sociales, videos en las redes de internet, los boletines y comunicados de prensa, pancartas, performances

en danza y teatro callejero, representaciones sociales, arengas y consignas que permitieron ir construyendo de la mano de los docentes, padres de familia, artistas y de la sociedad en general frentes de formación política y cultural. En segundo lugar la movilización social y política generó la emergencia de sujetos sociales y políticos que hoy reaccionan con criterio ante los devenires acontecimientos del país, permitiendo así promover un cambio en la formas de re-organización, re-concepción, re-diseño de las formas lingüístico-comunicativas en que se manifiesta. El rescate del sentido político de la educación, como una forma de asociación que da las luces académicas para debatir, criticar e interpelar la realidad que se vive. Y en tercer lugar, el movimiento estudiantil permitió generar un cambio social significativo y transformador de la realidad que se discute. No sólo el hecho de *tumbar* la reforma en el Senado de la República y la sumisión de las estructuras de poder económico y político nacional frente a presión del estudiantado fueron el pilar de ganancia de esta lucha, sino ejemplo educativo que implicó que toda la sociedad colombiana empezara a entender cuan relevante es la generación de espacios públicos de expresión popular, que significan la visibilización y potenciación de otro tipo de escenarios para disensión.

De este modo, la reacción anticipada de los sujetos da cuenta de las acciones contundentes que se están llevando a cabo alrededor del mundo para revalorizar la actividad humana y para enfrentar con argumentos y criterio autónomo tales devenires acontecimientos, que la contemporaneidad pone de manifiesto en la escena pública mundial. Los sujetos son objetos y sujetos de análisis que construyen un horizonte transformador en la búsqueda de escenarios donde persista la abolición de la explotación humana, donde sea posible la extinción de los estados en tanto industria de la coerción y monopolio de la decisión política.

Ello se hace posible gracias a que las acciones y prácticas políticas de los sujetos que han logrado tener eco y resonancia, afirmación y aceptación en las esferas públicas y políticas del mun-

do de hoy. Los sujetos han conquistado a través de su poder para comunicar ideas y pensamientos espacios de decisión política, han logrado introducirse con independencia y libertad suficiente en los contextos de orden local y mundial, obteniendo resultados en la constitución de un Orden Común o de un Nuevo Orden Mundial Alternativo, en la exigencia de los derechos y reivindicación de los intereses vulnerados. Su capacidad para hablar, pensar, comunicar y expresar se enriquece cada día con la reapropiación de valores comunes y nuevas formas de vivir y estar juntos, nuevas herramientas discursivas e intelectuales que les permite confrontar el mundo a través del poder de la palabra y el lenguaje.

Por supuesto que la comunicación y el lenguaje conforman las herramientas de poder de la educación en los eventos de debate y de discusión. El caso de los sin papeles en España, de las multitudes que marcharon contra los ataques a los trenes en la Península Ibérica, de las multitudes contra el imperio antes de la invasión de las potencias mundiales a Irak, o la irrupción de las multitudes inteligentes que hicieron uso de los medios de comunicación convencionales y no convencionales en la resolución de situaciones en crisis o la participación de las multitudes en eventos políticos, como fue el caso en las elecciones presidenciales en Bolivia, donde Evo Morales lo elige las multitudes indígenas, son ejemplos claros del nuevo orden que adviene.

Cuando una sociedad entiende que la política es para hacer uso de los derechos y de la civilidad, esa misma sociedad entiende que es preciso reconocer lo importante de ser educados en lo político y lo público, de tal manera que el porvenir sea distinto al presente, como un camino en la búsqueda de la igualdad y la exigencia de los derechos y las libertades humanas. Es así como la defensa de la vida se pone de manifiesto como una política en sí misma, como respuesta a las formas emancipadoras en que los sujetos actúan en las sociedades contemporáneas.

Bibliografía

- Arendt, Hannah, (1997), *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.
- Barbero, Jesús Martín, (2007), *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*, Publicado en Rev. Nómadas, Nº 5, Santa Fe de Bogotá (Colombia), Univ. Central.
- Castoriadis, Cornelius, (2004), *El político de Platón*, Fondo de Cultura Económica, Madrid Trota.
- Deleuze y Guattari, (1994), *1000 Mesetas*. Pretextos, Valencia, Edición original francesa 1980.
- Deleuze, Gilles (1972-1990), *Conversaciones*. Pretextos., Edición de Minuit, París, Traducción de José Luís Pardo pág. 265
- Foucault, Michel (2004), *Seguridad, Territorio y Población*, Francia, Fondo de Cultura Económica.
- Hardt y Negri, (2000), *Imperio*, Traducción: Eduardo Sadier, De la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Hardt y Negri, *Multitud. Guía y democracia en la era del Imperio*, Ed. Debate, Introducción, Capítulo 1.
- Lazzarato, Mauricio (2006), *Políticas del Acontecimiento*, Argentina, ediciones Tinta Limón.
- Lausche y Balma.
- Rodríguez Trujillo, Nelson. Ph D (s.f). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Psico Consult., C.A.
- Spencer L.M. y Spencer S.M. (1993) *Competence at Work*, New York, John Wiley and Sons. Pág. 9.
- Querrién, Anne (1995), "Cap. 4: *Formación del ejército del trabajo*" y "Cap. 5: *La articulación colectiva de los niños*", en: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Barcelona, Pág. 33-62.
- Virno, Paolo (2000), *Gramática de la Multitud, Para un análisis de las formas de vida contemporánea*, Argentina, Puñaladas, ensayos de punta, Colihue.

Notas

- 1 Magíster. Docente. Investigadora Universidad Autónoma del Caribe. Katia. Martinez@uac.edu.co. Kathymilmh@gmail.com, Revista Educación y Cultura. No. 94, marzo 2012, Pág. 32-36.
- 2 Spencer L.M. y Spencer S.M. (1993) *Competence at Work*, New York. John Wiley and Sons. Pág. 9.
- 3 Rodríguez Trujillo, Nelson. Ph D (s.f). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Psico Consult., C.A.
- 4 En Rodríguez Trujillo, Nelson, Op. Cit.
- 5 Foucault, Michael. (2004). *Seguridad, Territorio y Población*.
- 6 Barbero, Jesús Martín (2001), *Reconfiguraciones comunicativas de lo público*. ITESO. Departamento de Estudios Socioculturales, Guadalajara, México. Pág. 71.
- 7 Castoriadis, Cornelius, (2004), *El político de Platón*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, Trota.

La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del **Movimiento pedagógico**

Andrés Klaus Runge Peña¹

La pedagogía, entre disciplinarización y profesionalización después de 30 años 2

Deseo propiciar una discusión con respecto a los pros y contras de lo que nos ha legado, hasta el día de hoy, el Movimiento Pedagógico Colombiano y, muy particularmente dentro de dicho movimiento, lo que nos han aportado algunos de sus representantes más importantes, sobre todo en lo que respecta a la comprensión que éstos han dado de la pedagogía y al efecto que todo ello ha tenido para nuestra autocomprensión actual como individuos preocupados de la problemática educativa. Para ello me centro muy particularmente en las consecuencias y efectos performativos de la afirmación expresada con el enunciado científico-político: la pedagogía es el saber del maestro sobre la enseñanza. Esta afirmación ha servido desde entonces tanto para reclamar el reconocimiento de la pedagogía como un campo de indagación (campo disciplinar) como para reivindicar social y políticamente al maestro (enseñante, educador) como un profesional. Mi tesis es que si bien la idea de reivindicar la pedagogía como el saber del maestro le dio un soporte fundamental al Movimiento Pedagógico en términos de lucha política, no obstante, también ha tenido efectos negativos en lo que acá consideramos procesos de la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía. En lo que sigue se tratará entonces de profundizar más en estos asuntos.

130



Fotografía - ALBERTO MOTTA

El Movimiento Pedagógico Nacional colombiano (1980) y el “florecimiento de las investigaciones pedagógicas” (Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri)

A partir de los años ochenta del siglo pasado se da un despliegue de la investigación —a nivel universitario— y, particularmente, de la investigación pedagógica en Colombia. Todo esto estuvo ligado al establecimiento de una nueva legislación educativa, a la creación y desarrollo de algunos centros de investigación y programas de estudios posgraduados en las universidades y al auge y consolidación del Movimiento Pedagógico. Igualmente, esto se dio también gracias a las nuevas políticas de COLCIENCIAS y del ICFES con respecto a la problemática educativa tanto en términos de investigación como de profesionalización (formación profesional).

Como bien lo dice Quiceno: *Entre 1975 y 1980 emerge un movimiento educativo en Colombia con características diferentes a otros movimientos educativos anteriores [...] El Movimiento Pedagógico, por primera vez, no procede ni de la Iglesia ni del Estado, tampoco del*

campo liberal o conservador. Procede de los maestros, del sindicato de maestros, de sectores de investigadores, de algunas ONG, de ciertos profesores universitarios. Este movimiento emerge de todos lados, de todas partes: del centro de Colombia y de las regiones, de instituciones y de particulares, de redes de maestro y de cuerpos colectivos [...] El Movimiento Pedagógico retomó algunos elementos de la historia educativa del pasado más inmediato y los volvió a poner de presente, a la vez que se opuso a ciertas medidas del presente de lo que estaba pasando. ¿Por qué fue pedagógico? Su nombre se debe al interés de rescatar la pedagogía (Quiceno, 2002, p. 105).

La idea de un Movimiento Pedagógico Nacional se consolida así gracias a la realización en Bucaramanga en 1982 del XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores. Este es quizá una de las manifestaciones más potentes de la agremiación magisterial en Colombia. Según Martínez Boom y Otros: *El Movimiento Pedagógico estuvo animado por una importante actividad intelectual de grupos de investigadores educativos y núcleos de maestros que venían desarrollando innovaciones pedagógicas y experiencias de educación no formal. Este proceso había comenzado a modificar la acción investigativa desplazándola de una visión cuantitativa hacia formas más complejas de comprensión de los fenómenos educativos. Por ejemplo, los trabajos de recuperación del saber pedagógico a partir de la historicidad, los estudios etnográficos, el análisis epistemológico, etc., estuvieron dirigidos por una voluntad política cuyo propósito fue redimensionar las relaciones maestro, pedagogía y cultura (Martínez Boom y Otros, 1994, p. 178).* Con ello vieron la luz propuestas editoriales como la revista del magisterio titulada: revista de *Educación y Cultura*, editada por FECODE y sus centros de investigación y desarrollo CEID; revista que sigue siendo hasta el día de hoy una de las publicaciones más difundidas a nivel nacional.

A partir de la década de 1980, dicho movimiento comenzó a ganar fuerza gracias a la reivindicación del papel pedagógico, intelectual y político del maestro. Así, de cara a los efectos deshumanizadores de la tecnología educativa (enseñanza por objetivos, diseño instruccional, psicología educacional conductista) y a los sin sabores de la política educativa imperante que se evidenciaba detrás de todo ello, el Movimiento Pedagógico hizo un llamado a la dignificación de la profesión docente. En palabras de Mockus: *El Movimiento Pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas: el rechazo al diseño instruccional como mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica (Mockus, 1984).*

El Movimiento Pedagógico se institucionalizó durante el Congreso Nacional de FECODE, un evento en el que participó masivamente el cuerpo docente y en el que hicieron presencia organismos no gubernamentales, universidades y grupos de

investigación como el Grupo Federici y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Grupos que, desde entonces y a su manera, han venido contribuyendo enormemente con el desarrollo del pensamiento pedagógico nacional. Un pensamiento pedagógico que, en clave política, también ha sido central en las propuestas de reivindicación del quehacer y de la profesión docente en Colombia. Un aspecto característico de las discusiones pedagógicas en nuestro país desde ese entonces es que *las luchas históricas en torno a la definición legítima del estatuto de la pedagogía han puesto en medio, al mismo tiempo, la definición legítima del maestro (Serna Dimas, 2004, p. 92-93)*³. En este aspecto se hace central el aporte académico, investigativo y político del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas que, en la década de los ochenta a los noventa y gracias a sus trabajos históricos y epistemológicos, contribuyó con la consolidación de la pedagogía en Colombia. ¿De qué concepción de pedagogía se trata acá? Mirémoslo particularmente a partir de los planteamientos de su líder, Olga Lucía Zuluaga, que hasta el día de hoy se mantienen de un modo incuestionado tanto por ella misma como por sus demás miembros.

La pedagogía como el saber del maestro sobre la enseñanza

Desde finales de los años 1960, se genera en Colombia uno de los proyectos más ambiciosos, de mayor continuidad, de amplia producción investigativa traducida en libros, artículos, ponencias y conferencias, y de gran influencia dentro de la comunidad académica de la pedagogía. Se trata del *Proyecto Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, liderado por Olga Lucía Zuluaga, que desde sus inicios contó con el apoyo de Colciencias y con la participación de investigadores de cuatro universidades de importancia en el país: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica y Universidad del Valle. Dicho proyecto interinstitucional se convirtió en un foco de discusión y generación de propuestas para el ámbito educativo durante la década de los ochenta y los noventa a nivel nacional que dio como resultado, además, el surgimiento del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)⁴ en Colombia, uno de los grupos de investigación en pedagogía más importantes en la actualidad.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica —como dijimos—, a pesar de algunas diferencias, se ha mantenido “fiel” a los planteamientos básicos de Olga Lucía Zuluaga, en especial, en lo que se refiere a lo pedagógico. De manera que reflexionar sobre éstos es mostrar la estructura básica en la que se sustenta el grupo. Ello se soporta, además, en el hecho de que hasta el día de hoy —después de más de treinta años— los mismos integrantes no se han visto en la necesidad de repensarse y, por tanto, en reflexionar sobre la actualidad o no, la pertinencia o no, de sus concepciones y presupuestos básicos sobre la pedagogía. Con los trabajos de Zuluaga se pone en claro, más que en cualquier otra

producción en Colombia de ese periodo, que se trataba de una lucha *epistémico-política como parte del Movimiento Pedagógico*, a saber: la de visibilizar la pedagogía en términos metarreflexivos e históricos para reivindicar así *política y socialmente* al maestro⁵.

Ayudándose entonces de toda esta caja de herramientas (Foucault), Zuluaga le da las bases teórico-metodológicas a su propuesta y comienza a *hacer* historia de la pedagogía en Colombia teniendo como matriz básica de análisis la tríada sujeto (soporte), discurso (saber) e institución (norma), a partir de la cual, según ella, se delimitan y configuran la práctica y el saber pedagógicos en Colombia. Los conceptos de *práctica pedagógica* y *saber pedagógico* aparecen como reelaboración de los conceptos de práctica y saber desarrollados por Foucault y se convierten en los dos conceptos teórico-metodológicos más relevantes de todo su trabajo.

A partir de los conceptos mencionados Zuluaga llega también a una definición de pedagogía, entendida como la *disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas* (Zuluaga, 1987: 192). Con esta definición se enfatiza, por un lado, en el carácter disciplinar, histórico y social de la pedagogía y, por el otro, en el lugar sobresaliente de la enseñanza en tanto “objeto” de articulación en torno al cual debe centrar su atención la reflexión pedagógica. Zuluaga entiende la enseñanza como un *acontecimiento cultural y de saber* (Zuluaga, 1987: 36) que le debe su momento de *individualización* (Zuluaga, 1993: 119) a la *Didáctica Magna* de Comenio. Esta autora la ve, además, como el lugar estratégico-político, de un lado, para ubicar y relacionar los saberes y las prácticas pedagógicas, y, del otro, para devolverle la voz y un lugar al maestro.

La pedagogía es entendida por Zuluaga también en un sentido amplio como un saber, es decir, como *un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes* (Zuluaga, 1987, p. 193). Aquí Zuluaga entiende por saber, como ya lo dijimos, un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento científico y que se refiere al agrupamiento de discursos de distinta índole —por ejemplo, discursos científicos y no científicos— y de conocimientos de niveles diferentes. De igual manera, Martínez se refiere al lugar o condición de la pedagogía y, en primer lugar, la define como saber; en segundo lugar, establece que es un saber carente de unidad, característica que la habilita para ser analizada desde una perspectiva foucaultiana. En sus términos dice: *La pedagogía existe, entonces, como un saber disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada. Y es aquí cuando las elaboraciones de Foucault sirven para el análisis* (Martínez, 1990, p. 10).

Al entenderse la pedagogía como saber, la actividad reflexiva e investigativa queda autorizada para poder ir e indagar más allá de los marcos disciplinarios tradicionales. Así, la determinación

de la pedagogía como un saber extiende el campo posible de investigación y reflexión, y aumenta la funcionalidad, operatividad y el rendimiento de su hacer en el plano metódico y conceptual: *con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas* (Zuluaga, 1987, p. 41). La pedagogía como saber abre el campo a lo disciplinar y lo profesional de la pedagogía.

Precisamente en otro lugar Zuluaga y Echeverri (1999) plantean que es necesario *distinguir entre el análisis de la pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina. Sin embargo, esta distinción no marca dos sentidos opuestos, por el contrario, permite relacionarlos sin confundirlos* (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180). Y allí mismo dicen ya de una manera un poco más confusa que el “saber contiene la pedagogía (disciplina), pero es más amplio que esta” (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180), por lo que, por lógica, ya esta instancia que trata con —o desde la que se produce, estudia o investiga— ese saber en el que está incluido el saber de la disciplina tendría que ser vista como una suerte de *paradisciplina*. O sea: la pedagogía como saber se contiene a sí misma en tanto pedagogía como disciplina. Ahora bien, lo problemático ahora es que si el saber es una entidad producida, como cuando decimos que las ciencias producen saberes (conocimientos), entonces en qué consiste esa instancia que produce ese saber, pero que va más allá del saber disciplinario y cómo denominarla: ¿Se trata de una una paradisciplina que produce, a su vez, saber y saber disciplinario?

Como se dijo anteriormente, lo que se gana para la pedagogía con los desarrollos de Zuluaga hasta acá tratados en clave de saber pedagógico, se pierde cuando la misma autora, primero, circunscribe la reflexión pedagógica a la enseñanza y, extraña e inconsecuentemente, remite seguidamente el saber pedagógico a la instancia maestro. En una nota Echeverri lo corrobora cuando dice precisamente: *La definición que hace Aracelly de Tezanos de saber pedagógico en el aula, es compatible con la que hace Eloisa Vasco del saber pedagógico como experiencia del maestro en el aula; ambas se complementan con la de Olga Lucía Zuluaga* (Echeverri, 2002, p. 140).

Si bien, como lo ratifica Zuluaga, el concepto de enseñanza es el que deja ver las redes y fuerzas en torno al maestro, también es el que, de otro lado, *limita* más el trabajo de indagación y autocomprensión pedagógica: en Zuluaga la pedagogía deviene así en lo que común, histórica y mundialmente se conoce como didáctica. Zuluaga habla entonces de la *pedagogía como disciplina que estudia la enseñanza y que tiene en su memoria de saber una larga trayectoria, así sea muy accidentada, en proponer, experimentar y conceptualizar el método de enseñanza* (Zuluaga, 1990, p. 45). La pedagogía, al centrarse en la enseñanza⁶, según la definición de Zuluaga, termina restringida a una reflexión

sobre un tipo de praxis educativa que se configura desde parámetros institucionalizados, racionalizados y que se ha caracterizado históricamente dentro de la reflexión pedagógica y didáctica por los siguientes aspectos:

1. Una intencionalidad dada en la intervención de dicha práctica (efecto, finalidad) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos y capacidades de a quien se enseña, pero que no necesariamente se limita por ello a metas muy específicas.
2. Una planeación de la interacción propuesta con dicha práctica. Ésta tiene que ver con una organización en el espacio y en el tiempo y de acuerdo con algo (contenido, canon temático). Bajo estos parámetros se supone que la práctica de enseñanza no puede equipararse con una actividad asistématica y casual.
3. La institucionalización de dicha interacción. La práctica de enseñanza no tiene lugar de una forma espontánea ni se da en el marco de decisiones voluntarias, casuales y a título personal. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza dentro de los sistemas educativos, para lo cual se define tanto a los que enseñan como a quienes se enseña. De igual manera se regulan tanto los procesos de admisión, paso y finalización dentro de la institución, como las formas de control y evaluación. La enseñanza no es, pues, una actividad espontánea ni natural —a pesar de que con la pedagogía activa así se haya tratado de promover— que simplemente tiene lugar en la cotidianidad.
4. Y la profesionalización del enseñante. El carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza supone un personal especializado, cualificado y certificado para ello e instancias e instituciones autorizadas para su formación y certificación⁷.

Así, como lo corrobora la misma autora y sus colegas, desde *una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discursos metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la formas de aprender el discursos [sic] el discurso que se ocupó de tal articulación se llamó didáctica* (Zuluaga y otros, 1988b, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, en Zuluaga se reduce el ámbito de lo educativo, lo formativo y de la reflexión pedagógica, a las prácticas de enseñanza dadas en el espacio escolar de cuatro paredes, es decir, a la institución escolar, sobre todo, en su configuración moderna escuela —a la *máquina* de educar (Pineau) —. De manera que, y como consecuencia de ello, al centrarse en la enseñanza como acontecimiento moderno, Zuluaga excluye de la reflexión pedagógica, o mejor, se autolimita para pensar otras formas de lo educativo y lo formativo que no se dan, primero, en el marco de la escuela (como por ejemplo la educación familiar, la educación en museos), segundo, que no son modernas (otras épocas) y, tercero, que no son europeas (como la educación indígena).

De igual modo, al adscribirle el saber pedagógico a la figura del maestro la autora termina por reducir la pedagogía —en tanto saber— a un saber privado: el *del* maestro y, en consecuencia y paradójicamente, por *deslegitimar sus propios aportes*, si es que ellos tienen la pretensión de denominarse pedagógicos, pues ni provienen de la praxis de la enseñanza ni son propiamente el producto de un sujeto maestro-sino de una intelectual de la educación a la manera en que lo propone su contemporáneo Mario Díaz-. Así, con la definición que Zuluaga hace de pedagogía ella misma se descalifica como pedagoga y con ella todo tipo de producción de conocimiento científico-disciplinar que no tenga como objeto la praxis y reflexión sobre la enseñanza (como por ejemplo, la pedagogía comparada, pedagogía general, pedagogía museística, pedagogía social, pedagogía histórica, entre otras).

La pedagogía como la reconstrucción del “saber cómo” del maestro en un “saber qué”

En una relación entre pedagogía y sociología están los aportes de Carlo Federici —que también han tenido que ver con el desarrollo de una didáctica de las ciencias— y, particularmente, los de Antanas Mockus, que se articulan bajo el Grupo Federici. Como se dijo, tanto el Grupo GHPP como el Grupo Federici aparecen como parte del “componente intelectual” del Movimiento Pedagógico. En lo que respecta a este último grupo, muestra clara de ello es el cuestionamiento a la tecnología educativa del momento y al cientifismo en educación⁸. De allí su adhesión, en esa lógica, a los trabajos sobre los intereses que orientan el conocimiento y sobre la teoría de la acción comunicativa del sociólogo crítico Jürgen Habermas.

Uno de los trabajos de este grupo que más ha logrado difusión desde su publicación en 1994 es el libro: *Las fronteras de la escuela*, en el que aparecen como autores Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro. Aparecido como parte de un informe de investigación, este trabajo resulta de interés en la medida en que allí se plantea una concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva y una concepción de la didáctica como un asunto instrumental. Miremos:

La concepción de didáctica como *técnica*

En el mencionado trabajo, los autores establecen una diferencia entre pedagogía y didáctica (Mockus y Otros, 1994, p. 6 y ss.). Según ellos, la didáctica tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza y puede ser entendida como una *técnica* en el sentido más lato (Mockus y Otros, 1994, p. 6 y ss.). A primera vista, llama bastante la atención la concepción harto reduccionista de didáctica, simplificada a técnica y a tec-

nología educativa. Si bien existen diferentes concepciones de la didáctica (Hopman y Riquarts, 1996) de acuerdo a las tradiciones pedagógicas de origen⁹ (francófona¹⁰, alemana, anglosajona¹¹), por ejemplo, en la tradición francófona hace parte de las ciencias de la educación, en el mundo alemán hace parte de la ciencia de la educación o pedagogía, en el mundo anglosajón no se considera ampliamente como parte del pensamiento curricular o en el caso de España, México y Colombia coexiste de un modo *rarificado e incestuoso* con el currículo, y de acuerdo a las particularidades de las posturas mismas de los didactas¹², los autores pasan por alto el amplio consenso a nivel mundial logrado dentro de la tradición del pensamiento pedagógico desde comienzos del siglo XX con respecto a que la didáctica se entiende como la disciplina —o subdisciplina de la pedagogía— que se ocupa del estudio de la enseñanza (docencia-aprendizaje) *no sólo* en un sentido instrumental y eficientista.

Más allá de ese carácter tecnológico—que es atribuible solo a una de las versiones de la didáctica de ese tiempo¹³—, la didáctica, como aquella subdisciplina de la pedagogía, se ocupa del trabajo teórico y práctico sobre la enseñanza, es decir, se encarga de pensar, investigar, sistematizar e influir sobre la enseñanza en tanto ámbito de relaciones funcionales. Así, aunque la reflexión didáctica tenga un carácter más restringido que la reflexión pedagógica, no obstante, no se entiende como preocupación sólo por las herramientas y medios didácticos. La reflexión didáctica se presenta dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía como un saber disciplinar y profesional que bien puede surgir a partir de la experiencia práctica, de la modelación teórica sobre esa praxis (reflexión), de la investigación (observación) de esa práctica o de la reconstrucción y sistematización de la misma (estudios de las prácticas de enseñanza¹⁴).

La didáctica, en su modalidad como investigación sobre la enseñanza, puede proceder, como mínimo, de dos maneras, a saber: 1) Haciéndose la pregunta por cómo modelar, de una manera fundamentada teóricamente, las acciones e interacciones en la enseñanza para su posterior análisis, planeación y realización. Acá se vincula el trabajo de reconstrucción didáctica y metódica. 2) Haciéndose la pregunta por los factores extra-escolares y escolares que influyen sobre el éxito de la enseñanza —por ejemplo, en lo que tiene que ver con el cumplimiento de sus propósitos (metas, fines, ideales, objetivos, etc.)—. Dicha pregunta se encuentra orientada hacia los productos y procede abstrayendo y generalizando de las situaciones de un grupo específico de enseñanza-aprendizaje.

Además de la investigación sobre la enseñanza, la didáctica se dedica también a la problemática de la fundamentación de las metas educativas y de los contenidos formativos. La didáctica como disciplina apunta entonces: a) Al desarrollo de teorías y modelos comprobables empíricamente o consistentes desde el punto de vista lógico y/o argumentativo, los cuales deben describir, explicar y comprender las condiciones, normas de currir, efectos, etc., de las diferentes formas de influjo planeado

—enseñanza— de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de atender a las metas y propósitos. b) Al desarrollo de métodos y procedimientos científicos que comprenden tanto el desarrollo de constructos teóricos y de sistematización de enunciados, como la comprobación crítica y sistemática mediante la confrontación con los hechos de la enseñanza, es decir, con las actividades de enseñantes y alumnos en procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁵. c) A la reconstrucción, categorización y sistematización de las prácticas de enseñanza con el propósito de evidenciar experiencias significativas, parcialmente repetibles y formativas. d) Y también al ejercicio crítico entendida en su orientación como didáctica crítica.

No sobra decir acá, además, que la praxis —la situación— de la enseñanza *no* se reduce a un método y que el pensamiento didáctico tiene que considerar, en ese sentido, un componente artístico, situacional y arbitrario siempre presente: los maestros y enseñantes también actúan de una manera espontánea, llena de fantasía y creativa que evidencia, una y otra vez, que la enseñanza no es predecible y se presenta como algo contingente.

Con lo propuesto en las *Fronteras de la escuela* se reproduce así el prejuicio de que el saber didáctico se presenta como un saber instrumental para la acción que, en su mala fama, a menudo sólo se considera o tan sólo aspira a ser una *pura recetología*. Este no es, pues, el caso y de allí nuestra reivindicación de la didáctica como un campo de estudios complejo que se ocupa de la enseñanza en su complejidad (Meyer, 2007) tal y como se plantea a partir de diversos autores que comenzaron a desarrollar sus propuestas desde los setentas y ochentas —incluso antes—.

La concepción de pedagogía como disciplina reconstructiva

El caso del grupo de Antanas Mockus y Carlo Federici, de la Universidad Nacional, ejemplifica el modo cómo el recurso a la hermenéutica, en su caso en la versión de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas, es estrictamente metodológico y se circunscribe a la posibilidad de ubicar en el espectro de las ciencias legítimamente a la pedagogía. Para los miembros del grupo indicado, la pedagogía es una ciencia reconstructiva que se ocupa de reconstruir las prácticas de enseñanza de los maestros, en su gran mayoría prácticas que están fundadas en unos presupuestos implícitos aún para los mismos maestros. Todo lo ganado en tal investigación sobre ese “saber cómo” habría de contribuir a desarrollar un “saber qué” con el cual se incidiría en el mejoramiento de la calidad de la educación y, sobre todo, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las ciencias.

En el libro *Las fronteras de la escuela* editado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía se desarrolla, en el primer capítulo, la propuesta de entender la pedagogía como una disciplina reconstructiva. Los autores parten del reconocimiento de —curiosamente sólo— tres concepciones de pedagogía, a saber: *la peda-*



Fotografía - ALBERTO MOTTA

gogía como el discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas (concepción predominante en el debate pedagógico nacional y presente, en particular, en los trabajos de Aracely de Tezanos); la pedagogía como el sistema de mensajes ‘implícito’, que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (Basil Bernstein); y la pedagogía como el intento de reconstruir las ‘competencias’ de los educadores y de los alumnos en cuanto tales —primordialmente en sus aspectos no especializados— (punto de vista inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantearía la existencia de un ‘saber cómo’ pedagógico, de parte del maestro y también de parte del discípulo, que podría ser objeto de un reconstrucción; es decir, de una transformación en un ‘saber qué’ (Mockus y otros, 1994, p. 6). Esas tres perspectivas se pueden resumir así:

- Pedagogía como conjunto de saberes propios del oficio del educador
- Pedagogía como conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio
- Pedagogía como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo

La pedagogía es entendida entonces como el proceso de reconstrucción del saber cómo, es decir, la reconstrucción de un saber metódico-procedimental que se domina de una manera práctica (competencia) por parte de quien enseña —que incluso se puede considerar como privado (propio del individuo) y tácito o implícito (arraigado en la experiencia personal, en el hábito docente y en modelos propios)—, para convertirlo en un saber qué, es decir, en un saber explícito que, por un lado, le permitiría al maestro hacerse consciente de él (reflexividad) y, por el otro, podría ser transmitido de persona a persona mediante algún medio de comunicación formal. De modo semejante a lo propuesto por Dewey a comienzos del siglo XX, el asunto se refiere a una *técnica intelectual por la cual pueden acumularse los descubrimientos y la organización de materiales y por medio de la cual un investigador puede repetir las investigaciones de otro, confirmarlas o desacreditarlas, y añadir más al capital acumulado de conocimientos [...] La conclusión inmediata de nuestro examen es que la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra*

en los libros, ni en las salas de clase donde se enseña, sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas¹⁶ [...] Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir los dos: tendemos a suponer que ciertos resultados por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso sólo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son fuentes que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas [...] Consecuentemente, es imposible ver cómo puede haber en ellas¹⁷ una corriente adecuada de materia de estudio para plantear y dominar los problemas que los investigadores tratan, a menos que exista una participación activa por parte de los que están implicados directamente en la enseñanza (Dewey, 1964, p. 13, 35, 50).

En esa lógica y volviendo al Grupo Federici, la pedagogía se desarrollaría como una teoría —esclarecedora y orientadora— de la acción docente, *llevada a cabo por el mismo docente*, que estaría marcada, además, por el signo de la competencia comunicativa. Así, por la influencia de Jürgen Habermas, los autores hablan entonces de una “competencia pedagógica” que es entendida básicamente como una competencia comunicativa. Al respecto dicen: *La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento (Mockus y Otros, 1994, p. 18).*

Cabe aclarar que los mismos autores plantean que dicha competencia pedagógica no se reduce a una competencia comunicativa¹⁸, por lo que su propuesta se puede entender en un sentido más amplio como una apuesta por una suerte de *phronesis* pedagógica¹⁹ de la que es parte fundamental la comunicación (diálogo).

Así, con la propuesta del Grupo Federici nos encontramos, de un modo particular, ante lo que, desde hace varias décadas, se viene denominado el *paradigma del practicante reflexivo* y que remite a los trabajos de Donald Schön y, mucho antes, a los trabajos de Friedrich Herbart y de John Dewey. Recordemos que en 1983

Schön publica su libro *The Reflective Practitioner* en el que vuelve sobre la base intuitiva, prudencial y procedimental que acompaña al pensamiento reflexivo planteando un contraste con la mirada técnica y racional-instrumental deudora, hasta cierto punto, de Dewey que hubo de marcar los desarrollos del diseño instruccional, el currículo técnico y la enseñanza por objetivos.

En conclusión, los planteamientos del Grupo Federici nos ponen frente al trabajo de formación de practicantes reflexivos, a lo que Benner denomina la *teoría de la acción pedagógica*, a lo que Shulman viene indagando como saber del docente y a lo que Andreas Gruschka denomina en su proyecto PAERDU (Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichts) el método de investigación pedagógico-reconstruccionista de la enseñanza. Indiscutiblemente, un sector interesante y actual de la reflexión pedagógica, pero que *no* se constituye, desde ningún punto de vista, en el todo de la reflexión pedagógica, o mejor y para ser más exactos en este caso, en el “todo” de la reflexión didáctica.

Las limitaciones de una concepción de pedagogía como ejercicio reconstruccionista

Una mirada atenta a la concepción de pedagogía propuesta por el Grupo Federici, entendida fundamentalmente como un trabajo de reconstrucción de la práctica docente, pone en evidencia, primero, que ella como reflexión o investigación queda circunscrita a la enseñanza, al aula —esto curiosamente en el marco con un proyecto que buscaba trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela—, segundo, que queda entendida como un saber experiencial y privado que si logra llegar a convertirse en un saber qué, sería tan solo como un saber orientador de la acción (saber práctico explícito, un juicio reflexionante o una teoría personal reconstruccionista del actuar docente), de manera que, tercero, con ello el Grupo Federici termina también —al igual que Zuluaga— por autonegarse y autodeslegitimarse desde un punto de vista pedagógico, ya que la reflexión que ellos hacen, si es que pretende ser llamada pedagógica, no ha sido propiamente el ejercicio de reconstruir un saber cómo en un saber qué.

136

Así, bajo las pretensiones de *darle un contenido plausible al proyecto —expresado una y otra vez en el seno de la reciente discusión pedagógica en el país— de ‘recuperar el saber pedagógico de los maestros’* (Mockus y Otros, 1994, p. 23), el planteamiento del Grupo Federici resulta, pedagógica y paradójicamente hablando, una *contradictio in adjecto*, porque, según ellos, tan solo puede ser pedagógico aquél ejercicio de reconstrucción de un saber cómo para volverlo en un saber qué, que además sólo sería competencia de maestro, lo cual *no es*, a todas luces, el ejercicio que se lleva a cabo en el libro *Las fronteras de la escuela*.

En la perspectiva de los procesos de disciplinización, con la propuesta del Grupo Federici no se hace más que ahondar, en lo que ellos mismos han denominado, las *dificultades de para-*

digitización que históricamente ha tenido la pedagogía (Mockus y otros, 1994, p. 22), porque, desde nuestro punto de vista, con una *“historia de las reconstrucciones de competencias que [...] son condición para la competencia pedagógica* (Mockus y otros, 1994, p. 22), tan sólo se estaría apostando a la recopilación de un saber profesional casuístico que si bien es fundamental para el quehacer docente (experticia), deja de lado problemas fundamentales de la pedagogía que no aparecen en ese contexto y que están como parte de su proceso de disciplinización.

Existe, pues, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la educación como praxis social, los desarrollos de la profesionalización docente y los desarrollos de la pedagogía como disciplina que quedan desapercibidos en la concepción pedagógica del Grupo HPPC y Federici y, por tanto y hasta cierto punto, del Movimiento Pedagógico. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer. Además, si se entiende la pedagogía como el saber para el *buen enseñar*, los educadores y enseñantes (maestros) más que profesionales terminan por ser concebidos como funcionarios expertos de los que se dispone a placer para resolver problemas prácticos —de la enseñanza— y a los que se les señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer.

Así, las constantes y variadas formas de exigir una orientación hacia la praxis como las del Grupo Federici y el Grupo HPP se tornan también en una amenaza al carácter universitario y disciplinario de la pedagogía y de su estudio, pues, de acuerdo con estas lógicas, en estas instituciones no se trata de formar una comunidad de discusión disciplinaria que desarrolle unos esquemas socio-cognitivos (estilos de pensar en el sentido de Fleck) para referirse de un modo diferenciado a las problemáticas educativas, sino, ante todo, de la formación de unos individuos para el ejercicio profesional. Hay que decir que la meta de un estudio universitario no es entonces inmediatamente un poder hacer o un poder actuar, sino la capacidad de reflexión y la capacidad de juicio basadas en un saber positivo y de cara al problema de la validez que puede ayudar enormemente en el ejercicio profesional. Dicho con otras palabras: de lo que se trata es de una independencia intelectual como presupuesto básico para la profesionalidad en las profesiones y labores pedagógicas prácticas.

Igualmente, desde el punto de vista académico, institucional y universitario, con ello se hace de las instituciones formadoras de docentes (Facultades, institutos) centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Se hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan abocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional. Se forman supuestos profesionales que no están en condiciones de profesar saber alguno y que apenas pueden dar cuenta de sus prácticas cotidianas, de sus desempeños y experticia (teorías de segundo grado): se los forma entonces

para que respondan a las exigencias diarias de la praxis educativa, pero no para que tomen distancia, piensen y reflexionen científicamente y sistemáticamente sobre la praxis educativa más allá de su cotidianidad, en su transcurrir histórico o en sus aspectos y problemas fundamentales.

No es de sorprender tampoco que, gracias a este tipo de concepciones, desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros —pues lo importante es ser eficaz en la transmisión de un saber específico— o a que se conciba a los maestros como *investigadores de su propia práctica* para que, acríticamente y sin atender a problemas pedagógicos fundamentales²⁰, la cualifiquen y la vuelvan eficiente.

En conclusión, una cosa es entonces la producción de conocimiento científico de cara al problema constante del ejercicio profesional²¹ y otra diferente es la *producción de conocimiento científico como forma de estabilización de los procesos de disciplinarización o de dinamización de las comunidades de comunicación disciplinaria*. La pedagogía como campo disciplinar y profesional tendría que abarcar esos dos asuntos. De manera que, como bien lo decía también Flórez tiempo atrás: *mientras no construyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales* (Flórez, 1994, p. 114).

Notas

- 1 Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor de Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—. E-mail: klaus@ayura.udea.edu.co. Revista Educación y Cultura No. 97, diciembre 2012, Pág. 33-42.
- 2 Este escrito forma parte de los resultados del proyecto interuniversitario: "Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía financiado por COLCIENCIAS (PRE00439015542), en el que participa el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.
- 3 Una perspectiva diferente a la de centrar el problema de la pedagogía en el problema del maestro que resulta interesante en clave de los procesos de disciplinarización en Colombia es la de Rafael Flórez. Este autor plantea que si "al movimiento pedagógico le espera alguna perspectiva de proyecto cultural diferente al movimiento político-sindical del magisterio es sólo en la medida en que le aportemos *contenido conceptual riguroso a la pedagogía*. No es suficiente para crear una *nueva corriente intelectual* en el país la crítica a la relación pedagógica tradicional, o la crítica a la tecnología educativa o a la llamada 'renovación curricular'. Tendríamos que contribuir a aportarle aún más *substancia conceptual a la pedagogía* que permita que el maestro tenga efectivamente un asidero pedagógico que lo identifique como un *intelectual autónomo*" (Flórez). Siguiendo esta línea planteada por Flórez y adhiriéndonos, igualmente, a lo que propone Stichweh, creemos que además de la profesionalización como una consecuencia externa de los procesos de constitución disciplinaria, hay también un efecto interno en el sentido de que la disciplina educa a sus futuros investigadores en términos de métodos y teorías constitutivas de la disciplina. Al hacer esto una disciplina no solo se las ve entonces exclusivamente con los procesos de comunicación disciplinaria, sino que se acerca al nivel de las prácticas de socialización y al asunto del incorporación
- 4 Dentro de los fundadores y pertenecientes a este grupo están, entre otros, Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Vladimir Zapata, Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez, Carlos Noguera, Alexander Yarza, Rosa María Bolívar, Ana María Cada-vid, Isabel Cristina Calderón, Jaime Fayad Herrera, Javier Fayad Herrera, Rafael Ríos, Claudia Ximena Herrera, Sandra Milena Herrera, Arley Fabio Ossa, Lorena Ramírez, Rosa María Bolívar, Diana Aguilar.
- 5 A mi modo de ver, esa relación epistémico-política y estratégica entre la autocomprensión de la pedagogía y la dignificación del maestro comenzó a tener, desde entonces, efectos nefastos sobre la autocomprensión misma de la pedagogía como campo disciplinar o de saber: al circunscribir la pedagogía al saber del maestro se terminó por reducir la pedagogía a un saber privado y a depotenciar su estatus como ciencia social y humana. Lo que se ganó desde el punto de vista de los procesos de profesionalización se perdió desde los procesos de disciplinarización.
- 6 Zuluaga ha tratado de responder a este asunto en algunas entrevistas diciendo que: *La enseñanza es un objeto y un concepto de la Pedagogía, no el único [...] porque hay varios, ¡eso hay que aclararlo!*. Si esto es así, entonces la definición de pedagogía que viene dando la autora hasta el día de hoy es imprecisa y tendría, como ella misma lo dice, que aclararla, o para ser más exactos, *redefinirla*; no obstante, este no ha sido el caso. De manera que, por lógica y coherencia, uno no puede mantener inalterada una definición de pedagogía durante más de treinta años y, al mismo tiempo, decir, durante esos mismos treinta años, que eso no es lo que se quiere plantear con tal definición.
- 7 Coincidimos con Lucio, quien dice: *La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza...)* [...] *La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno escuela, sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno sesión de clase)* (Lucio, 1993, p. 40).
- 8 Cf.: Federici y Otros, 1984.
- 9 Cf.: Caillot, 2007, Hopmann, 2007 y Hudson, 2007.
- 10 En el mundo francófono, por ejemplo, la didáctica es mirada como el estudio los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. Es así como se han desarrollado desde comienzos de los años 70 las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés, de la química, etc. (Cf.: Chevillard, 1997, 2007; Brousseau, 2006; Houssaye, 1993, 2002, Caillot, 2007, Develay, 1995, Astolfi y Develay, 2002, entre otros). Si bien la didáctica se ocupa de la enseñanza, en esta tradición se le presta mucha atención al problema de la transmisión —transposición didáctica— de los saberes (Cf.: Chevillard, 2007). La forma de ver así la didáctica está referida, sobre todo, al estudio de la evolución misma de los contenidos disciplinares en relación con las disciplinas específicas (saberes sabios). A nuestro modo de ver, se trata, más bien, de una parte de la didáctica centrada en la elección de los contenidos y en su organización curricular (prescrita o real) que se mueve entre una "didáctica curricular", una didáctica de los saberes escolares, una didáctica de las ciencias y disciplinas hasta —con miras a— una didáctica de los contenidos formativos (*Bildung*) tal y como comenzó a plantearse en el contexto alemán por parte de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años 20 del siglo pasado y como ha sido desarrollada, desde finales de los años cincuenta del mismo siglo hasta el día de hoy, por parte de Wolfgang Klafki (Cf.: Klafki, 1957, 1964, 1975, 1996 y 1999).

- 11 En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica (Cf.: Hopmann, 2007), pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experienciado (*enacting and experienced curriculum*). Cuando aparece la expresión didáctica es, sobre todo, en contextos moralizantes y prescriptivos. Para los alemanes, por su parte, la didáctica se ocupa de la enseñanza que, en tanto fenómeno complejo, no se restringe sólo a los contenidos, ni al aprendizaje en sentido restringido y abarca la reflexión tanto teórica como práctica sobre el proceso de enseñanza en su totalidad y complejidad.
- 12 Cf.: Blankertz, 1969, 1981; Janky Meyer, 1991; Meyer, Prenzel y Hellecamp, 2008; Kron, 1993; Martial, 1996; Gudjons y Winkel, 2002; De Cailloni y Otros, 1998.
- 13 Dentro de la identificación y denominación de algunas propuestas didácticas están, entre otras: didáctica orientada hacia el destinatario (Bönsch, 1981), didáctica activa y experiencial (Schröter, 1980), didáctica basada en una teoría de las relaciones (Bosch y otros, 1981), didáctica basada en una teoría de la formación (Klafki 1959, 1964, 1974, 1980a, 1986, 1991; Beckmann, 1972), didáctica curricular (Möller, 1980, 1986), didáctica como dramaturgia de la enseñanza (Hausmann, 1959), didáctica como fundamentación de la enseñanza educativa (Geißler, 1982), didáctica como función docente (Klingberg, 1972; Schröter, 1972; Lahn, 1972), didáctica como praxis (Martin, 1989), didáctica como teoría estructural de la enseñanza y el aprendizaje (Peterßen, 1971), didáctica pedagógico-desarrollista (H. Roth, 1971), didáctica científico-espiritual (Beckmann, 1972), didáctica teórico-interaccionista (Bosch y otros, 1981), didáctica intercultural (Flehsig, 1991), didáctica categorial (Dauenhauer, 1970), didáctica comunicativa (Popp, 1976; Winkel, 1988), didáctica constructiva (Hiller, 1973), didáctica crítico-instrumental (Bönsch, 1975), didáctica crítico-comunicativa (Schäfer y Schaller, 1976; Winkel, 1980, 1986, 1988), didáctica crítico-constructiva (Klafki 1980, 1986, 1991), didáctica cibernética, (von Cube, 1965, 1970), didáctica teórico-comunicacional y cibernética (von Cube, 1970, 1971, 1972, 1980, 1986), didáctica basada en una teoría de la docencia-aprendizaje (Heimann, Otto y Schulz, 1970), didáctica basada en una teoría de la enseñanza (Schulz, 1980, 1986), didáctica materialista (Klingberg, 1972; Bönsch, 1975), didáctica psicológica (Aebli, 1963), didáctica realista (Beckmann y Biller, 1978), didáctica escéptica (Ballauff, 1970), didáctica estructural (Lenzen, 1973), didáctica teórico-sistémica (König y Riedel 1976; Riedel, 1979), didáctica constructivista (Reich, 1978, 1979, 2006).
- 14 Cf.: Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Perrenoud, 1998, 2004,
- 15 Cf.: Klafki, 1996, 1999.
- 16 La cursiva es nuestra.
- 17 Dewey se refiere a las escuelas.
- 18 Cf.: Mockus y otros, 1994, p. 17. Uno de los aspectos que más llama la atención en este punto es que la pedagogía siempre ha concebido la educación, que es estructuralmente asimétrica, como exigencia de una simetría. Dicho en

otras palabras, la educación ha buscado con su asimetría auto anularse y volverse simétrica —esto ya lo habían visto muy bien los pedagogos de las ciencias del espíritu cuando pensaron la relación pedagógica como relación entre un menor de edad y un mayor de edad comprometido, cuya responsabilidad pedagógica radicaba en, por ningún motivo, mantener al alumno en la *minoría de edad*—. De allí la imposibilidad estructural para concebir la educación como acción puramente dialógica desde los parámetros de una teoría comunicativa simétrica como la de Habermas, pues toda acción educativa, a diferencia de una acción comunicativa dialógica, es por principio estratégica y está sustentada en una paradójica intencionalidad: la de buscar anularse a sí misma como acción estratégica. Dicho con otras palabras: es en la asimetría entre un mayor de edad y un menor de edad —entre quien sabe algo y otro que no lo sabe— en que la educación encuentra su fundamentación y su razón de ser. A esto ya se refería de algún modo Comenio en su *"Didáctica analítica"* cuando se hacía alusión a lo no sabido como condición del aprendizaje y de la educación así: *"Lo que no se ignora no se aprende*. (Luego, ya que es conocido, entonces no es necesario volver a hacer lo ya hecho, y es también imposible. Conclusión: *lo que aprendemos entonces es desconocido en la medida en que lo aprendemos*. Lo que alguien ya ha aprendido entonces deja de aprenderlo)" (Comenio, 2003, p. 19). Dicho en otras palabras, cómo podría tener inicio una educación entendida como acción dialógica y moral si una parte de los comprometidos no está ni dialógica ni moralmente apta para ello; es más, es precisamente esa condición de la surge la necesidad de la educación.

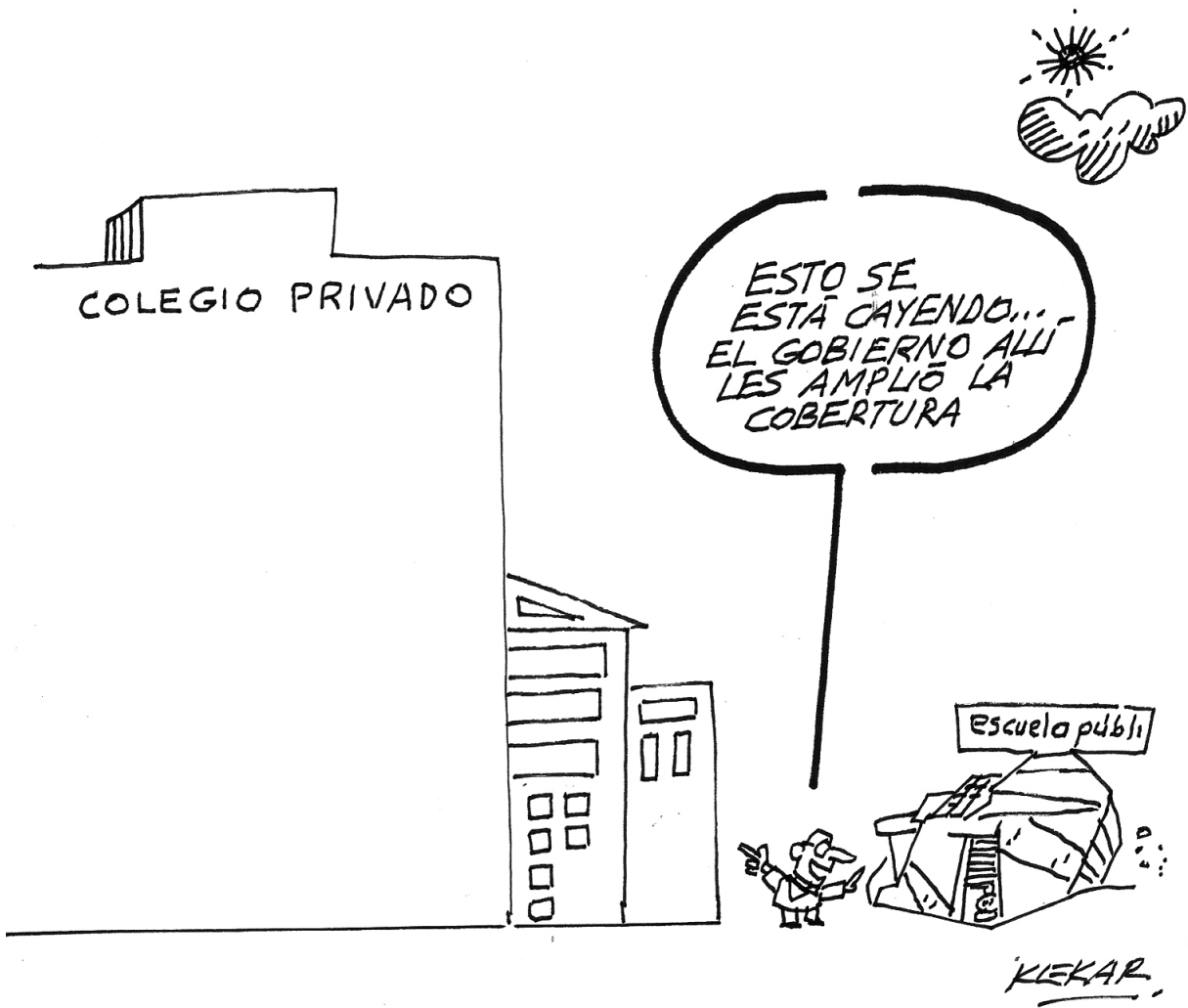
- 19 Se plantea a menudo que en la medida en que la teoría y la praxis pedagógicas son inconmensurables se necesita entonces de la "capacidad de juicio" (*Urteilkraft*) —*tacto pedagógico, frónesis*— como manera de mediar entre lo general y lo particular, y no de un saber específico.
- 20 Por ejemplo, ¿es la escuela una institución legítima desde el punto de vista pedagógico? ¿Cómo puede una acción como la educación, que es en sí misma coaccionante, producir libertad o mayoría de edad si de *facto* incumple con lo que ella misma promete?
- 21 Esto no deja de presentar problemas en otra lógica: desde el punto de vista del actuar docente (enseñar, educar), por un lado, siempre se tiene que tratar con la inseguridad, incertidumbre, el no saber y la contingencia, de manera que los docentes —*in situ*— sólo se pueden orientar con base en lo que "sabe y ven" y no con base en lo que no saben, es decir, con lo que estaría para ser investigado desde el punto de vista de lo que es la actividad científica propiamente dicha. La orientación hacia lo no sabido (como en la ciencia) no es pues la preocupación inmediata en el actuar docente. La presión para el actuar es siempre constante y, en ese sentido, la relación con el no saber no es propiamente el asunto que caracterice las situaciones educativas y de enseñanza *en vivo* (aunque se hable de maestro-investigador), sino el *quehacer*. Enseñar y educar no se pueden entender como formas de experimentación o indagación científica.

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

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

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

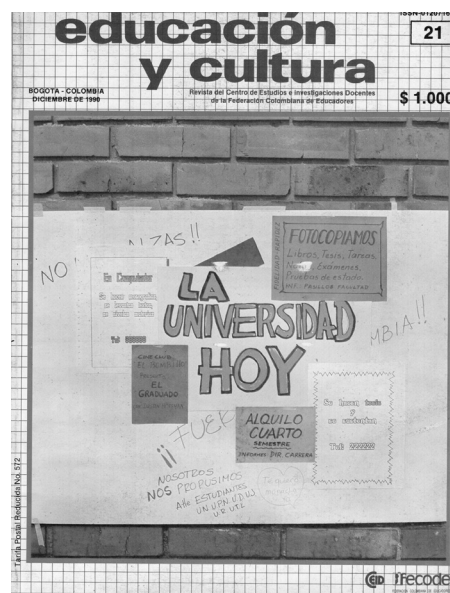
MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

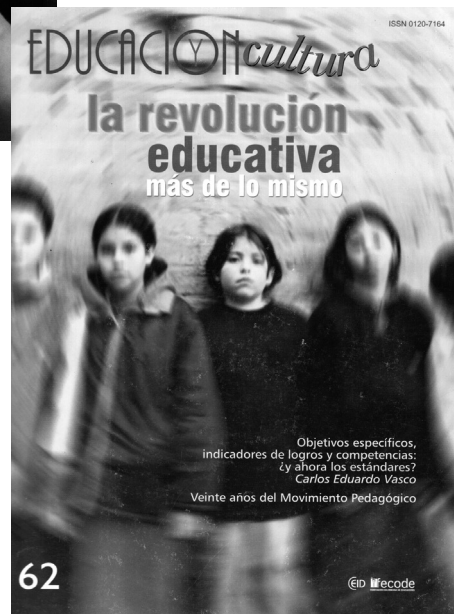
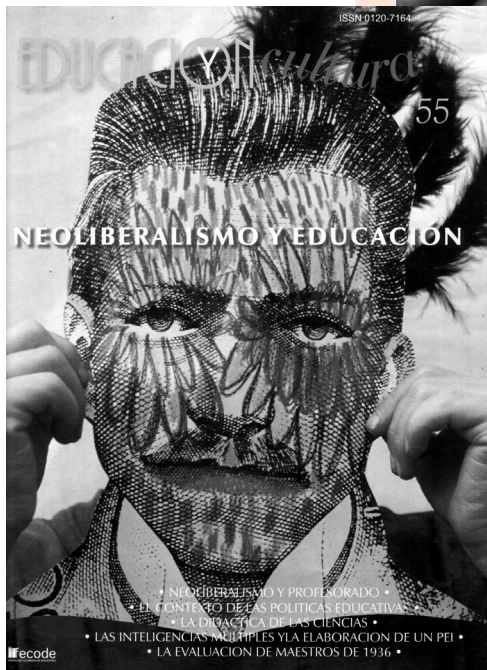
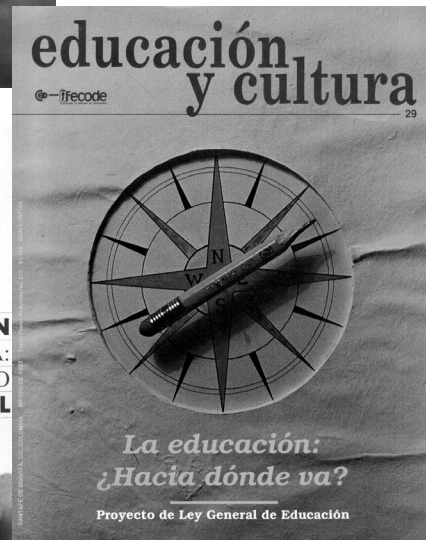
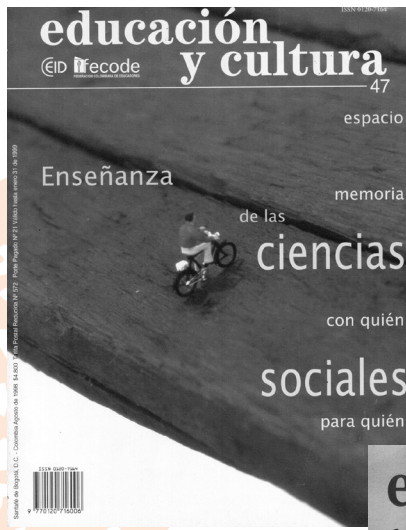
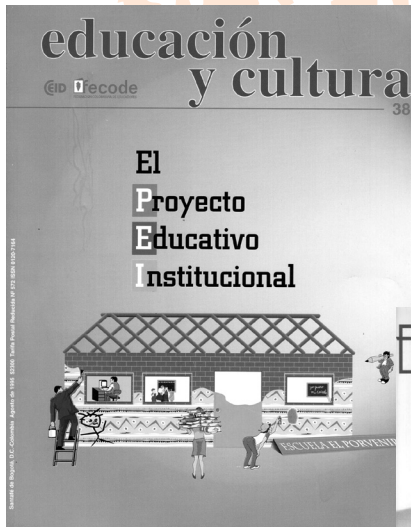




Revista Educación y Cultura

1984 - 2013





Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

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

ANTIOQUIA

MEDELLÍN
ADIDA
Cll. 57 N. 42-70
Teléfono 094 2291000
094 2291030

ARAUCA

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

ATLÁNTICO

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

BOLIVAR

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

BOYACÁ

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

TUNJA
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

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

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

CASANARE

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

CAQUETA

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

CAUCA

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

CÉSAR

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

CHOCÓ

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

CÓRDOBA

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

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADE
Cll. 25 A N. 31-30 Norte
Teléfono 3440742 - 2445300
Cra. 9 N. 2-45 Sur
Teléfonos 2890266 - 2898908

ADEC
Cll.25 N. 31A-52
Teléfono 091 2444155

CUT
CALLE 35 No. 7-25
Teléfonos 3237950 - 3237550

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

Henry Castro
Cll. 18 N. 6-44 Barrio Berlin
Celular 3115417896

USDE
Cra. 8 N. 19-34 Ofc. 6-10
Teléfonos 3348826 - 2814552

GUAJIRA

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

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

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

HUILA

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

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

MAGDALENA

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

META

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

NARIÑO

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

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

NORTE DE SANTANDER

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

PUTUMAYO

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

QUINDIO

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

RISARALDA

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

SAN ANDRÉS ISLAS

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

SANTANDER

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

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

SUCRE

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

TOLIMA

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

VALLE

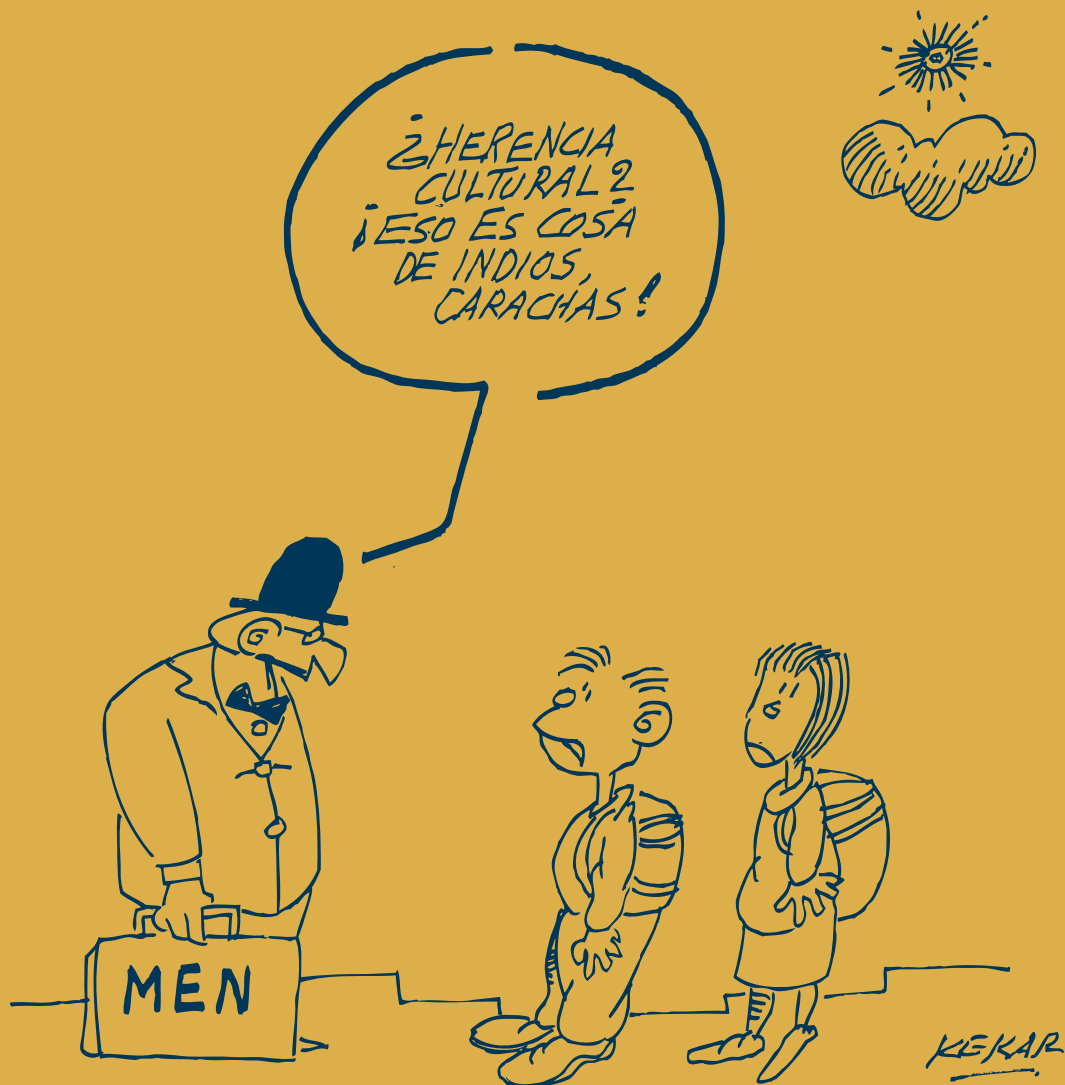
CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

VAUPES

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



Línea Gratuita 01-8000-12-2228



La revista *Educación y Cultura* (1984-2013), al culminar la producción de su edición número 100 reitera su interés y esfuerzo para exigir el derecho a la educación y continuará en la divulgación de las críticas y análisis a las políticas públicas, todo ello en aporte al desarrollo y consolidación del *Movimiento Pedagógico*.

ISSN 01207164



9 770120 716006