

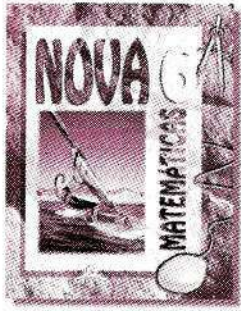
EDUCACIÓN *cultura*

54

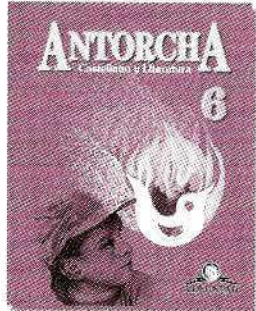
NUEVO
SISTEMA
ESCOLAR

¿AUTONOMÍA O AUTOFINANCIACIÓN?

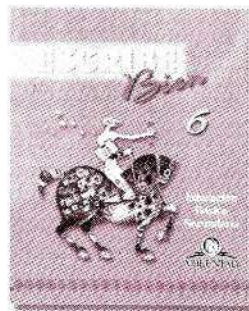
MÁS ALLÁ DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES * DECLARACIÓN DE DAKAR
PREMIO COMPARTIR GRAN MAESTRO 2000
SOBRE AUTORITARISMO, DOCENCIA Y MODERNIDAD EN COLOMBIA



Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



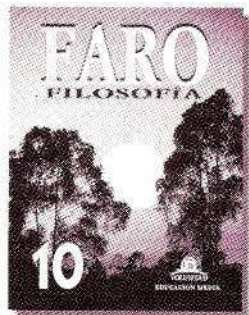
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



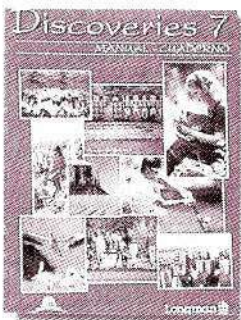
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11

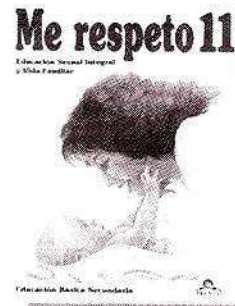


Inglés de 6 a 11

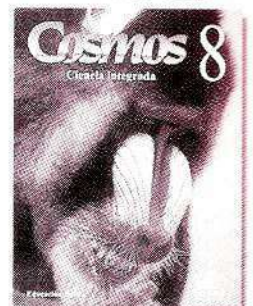


Textos que hacen posible su PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

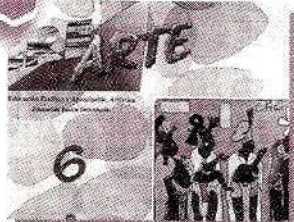
- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11

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

• SEPTIEMBRE 2000 • No. 54 •

• Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •

• Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo,
Gloria Inés Ramírez Ríos, Miguel de Zubiría •

• Gerente: Álvaro Carvajal Arias • Diseño y carátula: Futuro Moncada y Alberto Motta • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •

• Diagramación, pre-prensa digital e impresión: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus •

• Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418

Fax: 285 3245 - A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE.

Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373 Santafé de Bogotá

E-mail: revedcul@cable.net.co - revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 54

Editorial

Por el porvenir de nuestras escuelas

Nota de la Directora

Presente y futuro de EDUCACIÓN Y CULTURA

DEBATE EDUCATIVO

6

Nuevo Sistema Escolar: ¿autonomía o autofinanciación?

Roberto Zarama, Francisco Cajiao, Suteq, Ceid-Fecode

POLÍTICAS EDUCATIVAS

21

¿Qué es el Nuevo Sistema Escolar?

John Jairo Ocampo Franco

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

28

Más allá de las inteligencias múltiples: al morir la inteligencia nace la mente

Miguel de Zubiría

VIDA DE AULA

32

Durmiendo con el Fantasma - Premio Compartir Gran Maestro 2000

Jacqueline Cruz Huertas

EDUCACIÓN EN EL MUNDO

38

Declaración de Dakar

(Documento)

La declaración de Dakar sobre la educación mundial

José Fernando Ocampo

Dakar: más de lo mismo

Jorge Gantiva S.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

44

Sobre autoritarismo, docencia y el estado precario de la modernidad en Colombia

Rubén Jaramillo Vélez

AGENDA EDUCATIVA

55

Un nuevo CEID - Fecode

ARTE Y LITERATURA

57

Olor a Éxtasis. Selección de poemas de Doris Inés Arroyave

LIBROS Y RESEÑAS

59

Próximo número de Educación y Cultura:
NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN





POR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Es ya un reclamo mundial la exigencia de más y mejor educación para todos en una sociedad ávida de conocimientos y urgida de profundas transformaciones. Como en los albores de la sociedad moderna, la educación se torna determinante en la orientación de los nuevos tiempos. La esperanza de las naciones vuelve a encontrar en la formación, el conocimiento y el aprendizaje, una de las fuerzas históricas para reconstruir la nación y encauzar el entusiasmo de la niñez y la juventud hacia el bienestar y la cultura.

Aunque los tiempos que transcurren están marcados por el signo de la zozobra y la incertidumbre, el magisterio colombiano ha encarado con entereza y generosidad el porvenir de la educación pública como un asunto que compromete el patrimonio de la nación. Ante la magnitud de la crisis vivida en las últimas décadas, los maestros han dedicado esfuerzos e iniciativas conducentes a la resolución de los grandes problemas que aquejan la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones. En este sentido, significativos antecedentes corroboran esta actitud propositiva, la cual ha sido refrendada históricamente en la conquista de la profesionalización de la carrera docente (Estatuto Docente), la Ley General de Educación, la ley de competencias y recursos para la educación (Ley 60) y el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.

En el marco de estas iniciativas, el magisterio tuvo la comprensión histórica de suscitar el Movimiento Pedagógico como una propuesta de renovación de la es-

cuela y recuperación del liderazgo social y cultural de los maestros. Tal esfuerzo ha sido reconocido a nivel nacional e internacional y ha hecho surgir un importante número de experiencias pedagógicas e innovaciones educativas y ha generado una corriente de pensamiento pedagógico, la cual cuenta con el apoyo y la simpatía de amplios sectores de la comunidad educativa para la causa de la escuela pública, la dignidad de los maestros y el porvenir de la niñez y la juventud. La enseñanza y el saber pedagógico adquirieron la dimensión liberadora de la imaginación y la creación. Una vez más, enseñar es formar una nación.

La historia, sin embargo, tiene sus propias pesadillas. El Estado emprendió un recambio institucional, político, financiero y social de la educación, propiciado en la última década por la imposición de la política neoliberal, la cual ha desencadenado la mayor ofensiva contra el ya precario sistema público de educación, acentuando la desigualdad social y la brecha en el campo del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Empeñados en esta opción fallida, los gobiernos de turno han preferido retroceder el «curso de acción» de la historia trastocando las posibilidades de la educación en Colombia.

En particular, el gobierno de Pastrana ha desencadenado la furia contra la educación pública en virtud de la aplicación de las recetas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. El conjunto de las decisiones del gobierno ha estado orientado a produ-



cir una verdadera contrarreforma educativa, cuyo propósito central es modificar la Ley General de Educación y la Ley 60 o de competencias y recursos a favor de la privatización, la disminución de las transferencias de la nación a los entes territoriales, la transformación de la escuela como empresa capitalista y convertir a los alumnos en clientes bajo la imposición del sistema gerencial privado, la regulación de las leyes de la oferta y la demanda, la autonomía financiera y el desmonte del régimen especial de pensiones de los maestros y, por ende, pretende desafiar la «consistencia estratégica de Fecode» como baluarte de la educación pública y erosionar, de este modo, su fuerza política y social forjada en la lucha por la dignidad de los docentes, la calidad de la educación, la enseñanza y el conocimiento.

Pese a la opinión e iniciativas de los maestros y de numerosos alcaldes y gobernadores y del clamor popular, el gobierno persiste en alterar las «reglas de juego» de la educación pública, reorganizar el sistema escolar e imponer la privatización como modelo, lo que constituye un desafío nacional. Sorprende que los pobrísimo resultados en materia educativa, el gobierno los oculte con la arrogancia y la medianía de la tecnoburocracia, la cual sigue improvisando y careciendo de estrategia y compromiso. El actual gobierno transita por el despeñadero de la privatización, erosionando la educación pública y la suerte del magisterio y llevándola a una situación de verdadera emergencia nacional.

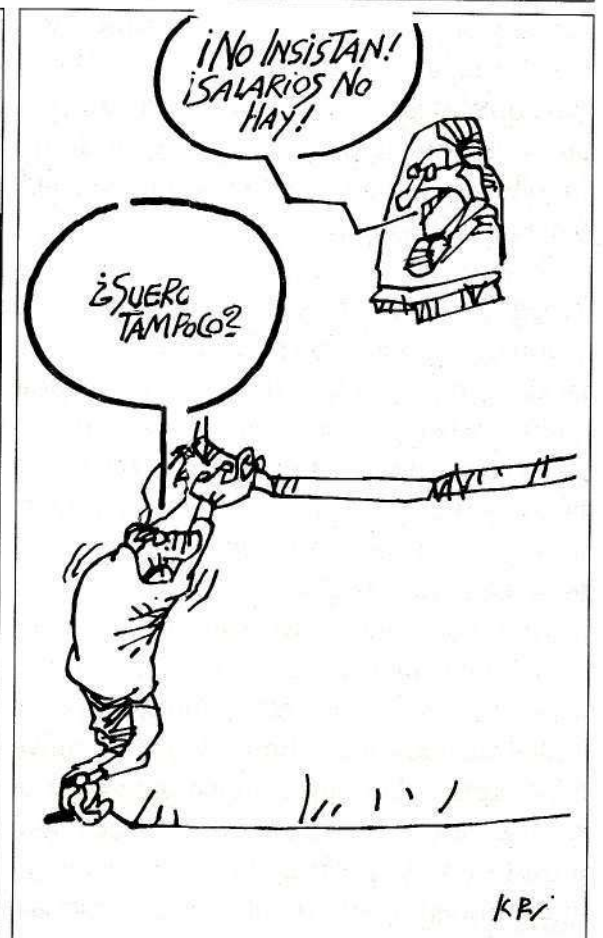
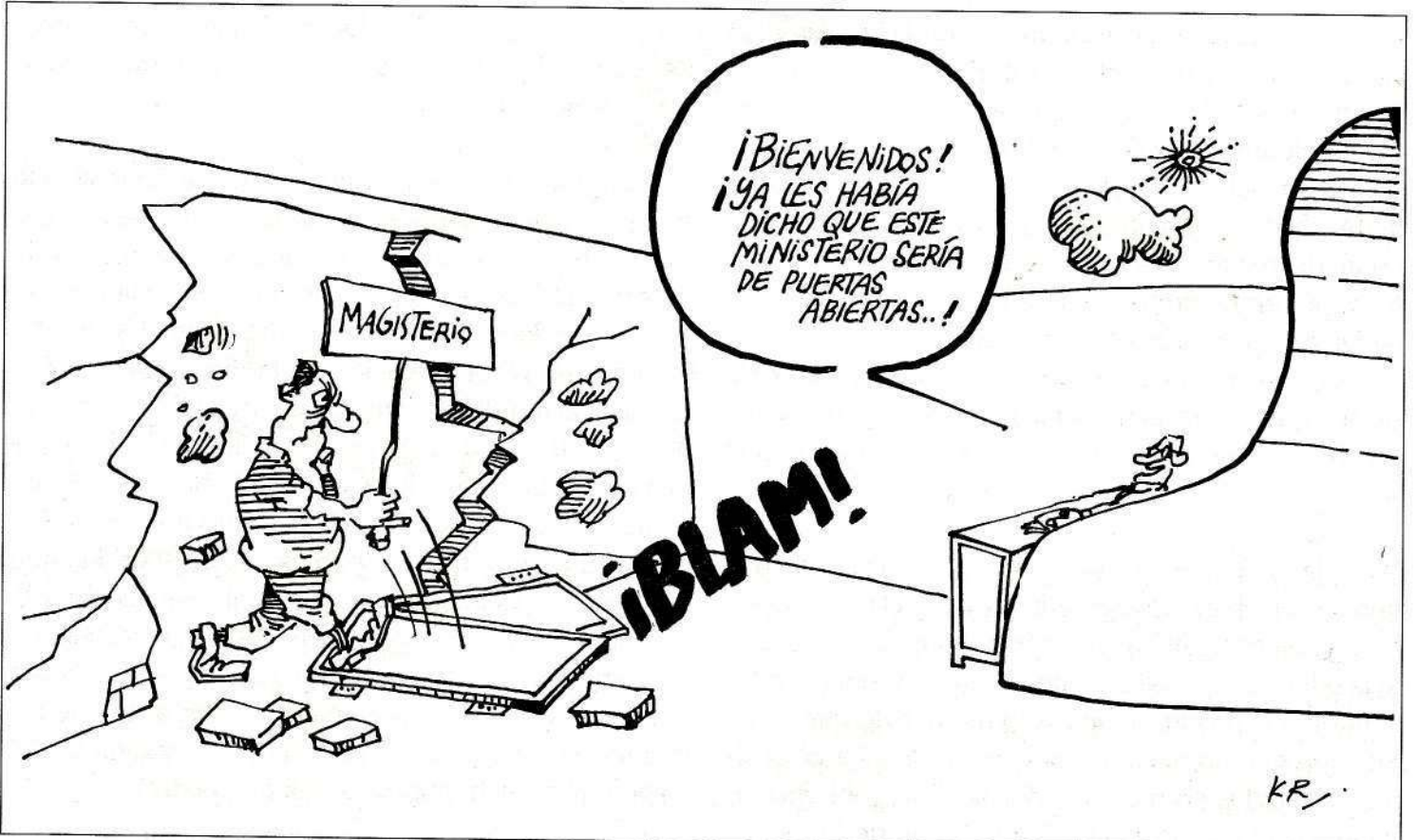
El magisterio empeña su fuerza social y moral en la salvación de la educación pública como patrimonio de la nación; y reafirma la dedicación de sus vidas a educar la niñez y la juventud como un valor de compromiso por el país y el conocimiento. Enseñar es seguir aprendiendo y reconociendo la complejidad de formar a los niños y niñas de una nación desgarrada. Consciente de la magnitud de esta tarea histórica, el magisterio y la comunidad educativa asumen el desafío de crear y consolidar la fuerza social de la educación pública con la participación de los estudiantes, los padres de familia, los alcaldes, los gobernadores, las universidades y la intelectualidad democrática para promover la gran movilización nacional contra la política neoliberal, dar al traste con la política de privatización y romper la fatalidad de los gobernantes que condenaron a la na-

ción al doloroso destino del «sudor y lágrimas». En particular, preocupa la ola de violencia que estremece al país y que se ha ido ensañando contra los maestros y las escuelas. De continuar este infernal desangre, el porvenir de las nuevas generaciones se tornará incierto.

Este compromiso es la expresión de la consistencia moral e intelectual por el porvenir de nuestras escuelas. Los maestros siempre han aceptado el reto de la historia; por eso, no descansarán en su lucha por defender la educación pública como condición fundamental para la recuperación de la dignidad nacional, la reactivación del aparato productivo y la generación de bienestar, la libertad política y la convivencia democrática. Colombia necesita la escuela pública para recuperar su memoria histórica, repensar su identidad colectiva y emprender un proceso de prosperidad que incorpore la ciencia, la tecnología, la educación y la cultura. En esta perspectiva, el magisterio considera de vital importancia construir una política educativa de Estado, permanente, nacional y concertada, que fomente y consolide la educación pública y garantice el respeto al derecho fundamental de la educación.

Ante la tempestad que ha sido desatada por los gestores de las políticas públicas, los maestros y la comunidad educativa persistirán en su empeño de conjurarla; estrecharán sus manos y tensionarán sus fuerzas como hacen ciertas especies de aves que despliegan sus alas con vigor y alegría ante el peligro de las tormentas. Los poetas que inmortalizaron el vuelo de estas aves, ofrecieron la pluma y el canto a la libertad y la dignidad moral. A igual procedimiento acudían los antiguos para animar el espíritu y la dignidad de sus forjadores de porvenir con el grito: ¡A las naves!





NOTA DE LA DIRECTORA

Presente y futuro de EDUCACIÓN Y CULTURA



La historia de la Federación Colombiana de Educadores está ligada a la defensa del patrimonio social, cultural e histórico que representa la educación pública. Desde la década de los años 80 estamos comprometidos con la construcción e impulso del Movimiento Pedagógico, el cual constituye una propuesta pedagógica y cultural de renovación de la escuela y fortalecimiento del liderazgo social e intelectual de los maestros y las maestras.

La Revista EDUCACIÓN Y CULTURA, tras quince años de existencia, ha sido reconocida por la comunidad académica y en el ámbito internacional como un importante medio de formación y reflexión sobre los grandes problemas de la educación y la pedagogía.

El Movimiento Pedagógico es nuestra apuesta intelectual y ética por la educación, el conocimiento y la enseñanza. Su lanzamiento y extensión ha forjado una corriente de pensamiento en la que ha desempeñado un papel importante una pléyade de intelectuales de la educación y la pedagogía que han contribuido a la recuperación del saber pedagógico y el liderazgo intelectual, y con los cuales aspiramos a seguir contando.

Es reconocido por todos los sectores sociales el permanente diálogo que la Federación ha mantenido de cara al Estado y a la sociedad colombiana; diálogos que se han centrado tanto en la búsqueda de la equidad social, esto es, la garantía del acceso a un servicio fundamental y al ejercicio del derecho constitucional de la educación para la población colombiana, como en lograr la equidad y dignificación social y profesional para los maestros colombianos. La Federación ha planteado propuestas alternas a las iniciativas oficiales; ha confrontado y enriquecido los debates, convirtiendo los programas sectoriales de educación en objeto de examen y deliberación pública.

El papel desempeñado por Fecode en el logro de la profesionalización de la carrera docente, la promulgación de la Ley General de Educación, la promoción del Movimiento Pedagógico y el impulso a los Proyectos Educativos Institucionales expresan nuestro compromiso indeclinable con la educación pública colombiana.

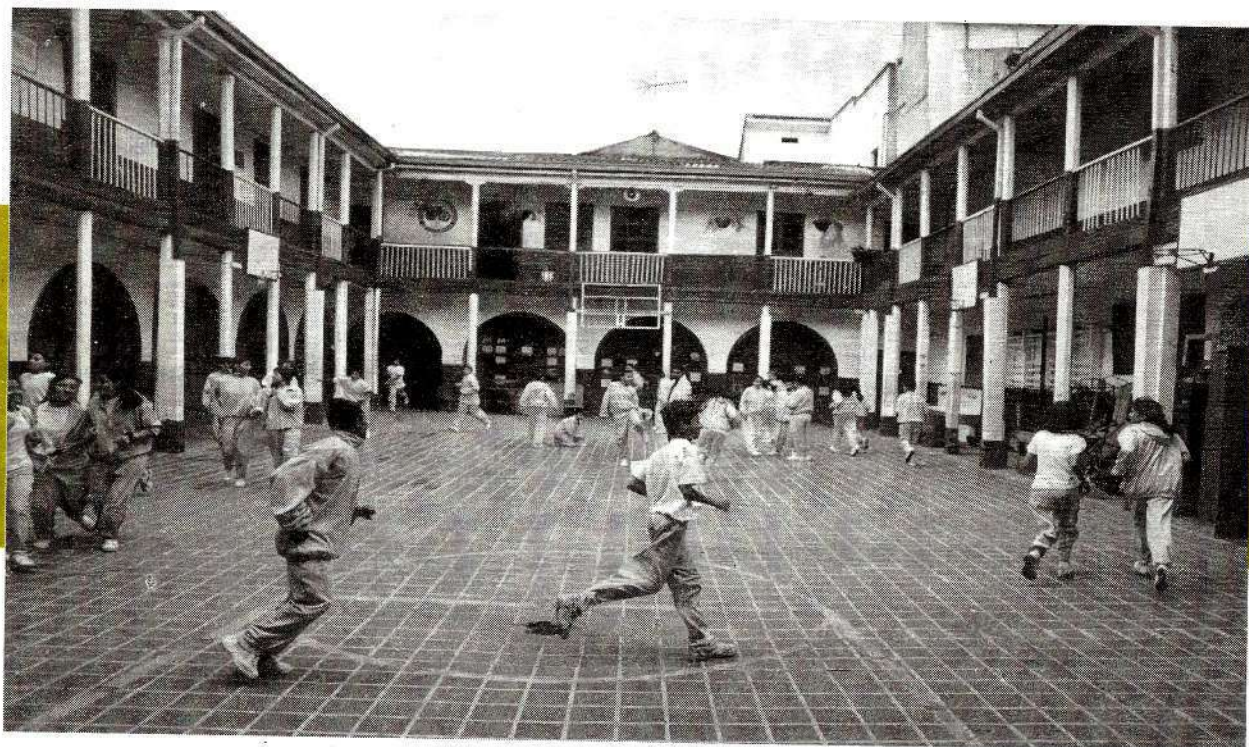
En esta labor ha jugado gran papel la Revista EDUCACIÓN Y CULTURA, que se ha convertido en la más importante fuente de formación y reflexión de los docentes colombianos. Miles de maestros esperan su aparición trimestralmente. La Revista encarna el sentido del Movimiento Pedagógico y con ella se extiende la palabra del magisterio. Con la voz viva de los maestros colombianos fortalecemos la voluntad y capacidad de lucha y conseguimos la lucidez que estos procelosos tiempos nos exigen.

En sus 15 años de labor, nuestra Revista ha logrado superar escollos, conquistar el interés y respaldo del magisterio, hacer presencia en escuelas y colegios, allí donde se construye día a día la educación. Por esto registro con complacencia la decisión del Comité Ejecutivo de Fecode de fortalecerla y garantizar su continuidad y regularidad; en tal sentido ha actualizado su contenido y presentación editorial, y fortalecido su Comité Editorial, del cual hoy hacen por parte los docentes e investigadores Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo, Miguel de Zubiría, en quienes descansa la responsabilidad de orientar colectivamente los rumbos presentes de la Revista.

Garante de que el saber pedagógico no se diluye en el aislamiento de la práctica magisterial, estandarte del poder positivo de los maestros colombianos, EDUCACIÓN Y CULTURA es un espacio lleno de provocaciones intelectuales y de encantos, un lugar en el que, desvanecida la palabra en el aula, el magisterio se reencuentra.

Los invito a participar de este lugar de encuentro, de controversias creadoras, de rigor y de sueños, de crítica pero también de propuestas, que ha sido y será el espíritu que anima a EDUCACIÓN Y CULTURA. Luchemos hombro a hombro por Colombia, por una educación pública para todos.

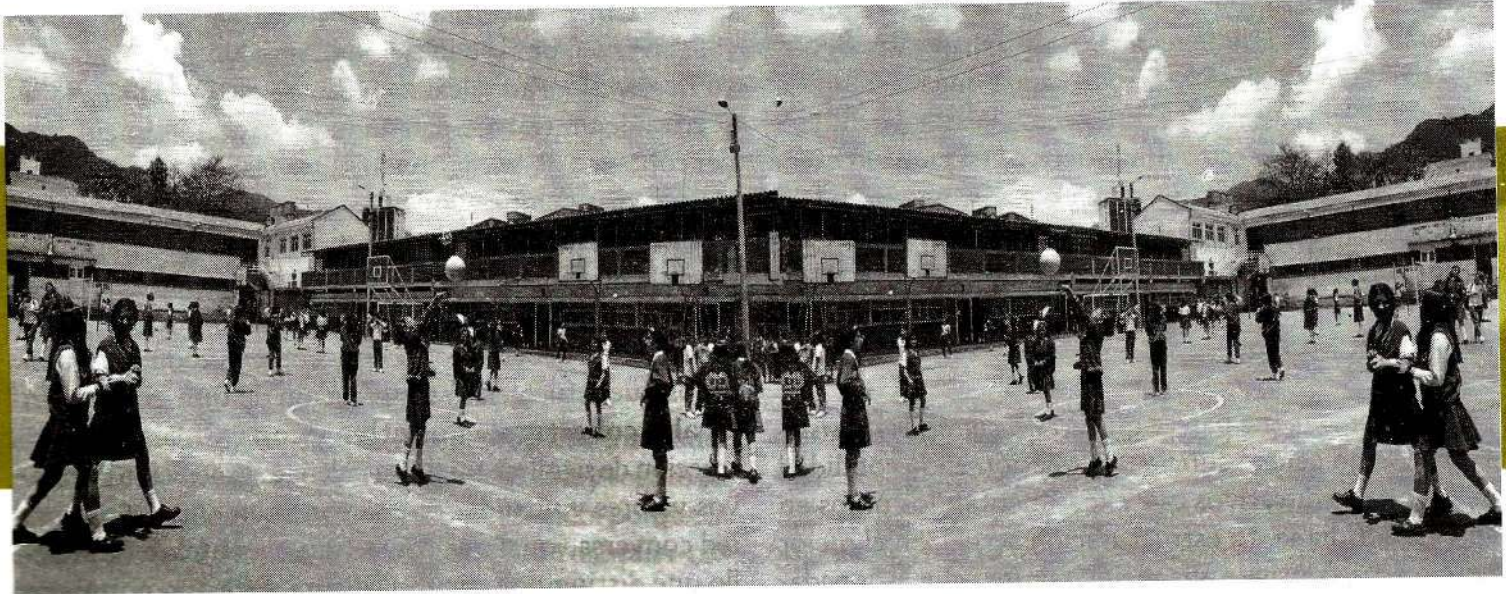
GLORIA INÉS RAMÍREZ RÍOS



Nuevo Sistema Escolar ¿Autonomía o Autofinanciación?

Roberto Zarama - Francisco Cajiao - Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Quindío (SUTEQ) - Ceid-Fecode

EDUCACIÓN Y CULTURA: En el Plan de Desarrollo del gobierno de Pastrana y en el decreto ley 955/2000 se plantea una reforma del sistema escolar con el nombre de «Nuevo Colegio», adoptado en otras partes como «Colegio Completo» y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, con el nombre de «Nuevo Sistema Escolar». Se trata de una reforma educativa en todo el sentido de la palabra agenciada por el Ministerio de Educación con la financiación de las agencias internacionales. Sin embargo, la Constitución colombiana en su artículo 189 le asigna al presidente de la República la función de inspección y vigilancia de la enseñanza «conforme a la ley». Y la «ley» educativa en Colombia es la Ley 115/94 complementada con la 60/93, aprobadas en el Congreso tras un largo e importante debate en el magisterio, en la comunidad educativa y en la sociedad en general. ¿No viola el proyecto de «Nuevo Colegio» la Constitución, transgrede la legislación vigente, prescinde de cualquier proceso de discusión con la comunidad educativa y una vez más le entrega el proceso educativo a las agencias internacionales de crédito?



ROBERTO ZARAMA: Veo que el proyecto Nuevo Sistema Escolar se lleva a cabo dentro del marco legal vigente. Para mí el proyecto es una invitación a reconocer que los avances del sistema expuesto en la Constitución y leyes, como la 60/93 y 115/94, no han ido acompañados, al menos al mismo ritmo, de procesos de construcción de un sistema en uso —esto es, de relaciones en la vida cotidiana— para que lo que se declara y lo que se hace coincidan. Estas dos distinciones son básicas para entender el proyecto Nuevo Sistema Escolar, y toda mi respuesta está basada en un manejo adecuado de ellas.

Me parece que en esto el país requiere de procesos como los que adelanta el proyecto Nuevo Sistema Escolar para reconstruir la educación de tal manera que el *sistema en uso* responda a los deseos declarados en el *sistema expuesto*. En este sentido, es muy importante reconocer por qué hoy es posible embarcarse en esta tarea. Digo que hoy es posible reconstruir el *sistema en uso* porque las deliberaciones y discusiones que se han dado para llegar a la normatividad vigente, junto con otras, han ido generando una comunidad educativa cada vez más preocupada y dedicada a formar una educación más efectiva y acorde

con el mundo contemporáneo. Hoy, el país cuenta con comunidades en lo local, comunidades de comunidades en lo regional, y una comunidad de comunidades en lo nacional, cada vez más maduras y dispuestas a hacerse cargo de construir un *sistema en uso* más efectivo.

La madurez de la comunidad educativa nacional de la que hablo, se caracterizará por su capacidad de reducir las energías que se dedican a la discusión del *sistema expuesto* para dedicarlas a la generación de los procesos cotidianos que desarrollen el *sistema en uso*. La discusión por las declaraciones, si bien hay momentos en que es necesaria, produce en los sistemas sociales mucha actividad y poca acción. Entiendo que la acción es mucho más que la actividad. La acción está constituida por la capacidad de los grupos sociales para adscribir y construir sentido. Cuando alguien levanta la mano y un taxi se detiene, la coordinación de acciones entre el cliente y el taxista es la acción, mientras que levantar la mano es sólo una actividad. La entropía en los sistemas sociales es similar a la de ciertas máquinas, como aquellas que producen mucho calor y poco movimiento a pesar de haber sido diseñadas para producir movimiento. La invitación que veo en el proyecto Nuevo Sistema Escolar es precisamente la de generar la **capacidad de acción** —es decir, de creación de significado— en un nuevo *sistema en*

uso proveyéndole a la organización educativa la capacidad para reducir sus actividades inefectivas. Esto no desconoce la posibilidad de que se modifique la normatividad, si la discusión y deliberación de la comunidad, en su trabajo de construcción del nuevo *sistema en uso*, así lo recomienda.

Desde esta postura, lo que se ve en el proyecto Nuevo Sistema Escolar, es una respuesta a los diagnósticos que muestran la necesidad de desencadenar una transformación del *sistema en uso* de la educación básica. La dificultad de transformar estos **diagnósticos en cambio efectivo** es enorme. Pienso que éste es el caso porque, a menudo, cuesta mucho trabajo modificar las relaciones cotidianas que constituyen un sistema. Como se ha dicho en otros lugares, se requiere una intervención en al menos tres aspectos:

En primer lugar, me parece que la *estructuración del sistema en uso* no genera suficiente cohesión en la totalidad de los actos educativos que experimentan los niños en su vida cotidiana. La estructuración actual, en el mejor de los casos, consigue una mejoría de los esfuerzos pedagógicos de las escuelas. Aún más, muchas veces lo que se escucha es que actores diferentes a la escuela, como los medios de comunicación o la calle, interfieren negativa y más eficientemente en la educación. Ésta es una visión, que calificaría de reduccionista, que desconoce que la educación se produce más allá de lo que podríamos llamar lo propio de lo pedagógico. En esta perspectiva considero firmemente que la efectividad de la educación de los niños colombianos está ligada a la capacidad de desarrollar una cohesión en el *sistema educativo en uso* en el que vivimos, lo que significa, en la práctica, que hay que tomar en cuenta **a todos** los actores.

El segundo aspecto al que me refiero es a la necesidad de invertir mucho más en una profesionalización y dignificación muy profunda del talento humano que conduce, facilita y cataliza muchos de los elementos del contexto en el que se co-construye el aprendizaje. Esto implica fundamentalmente que la capacidad de los maestros para reconstruir el significado desde el que se relacionan con otros maestros, con niños, con padres y con la comunidad en general, debe provenir de su autoridad y reconocimiento profesional. Esto requiere erradicar los miedos y las suspicacias de personas sometidas a sistemas jerárquicos y arbitrarios. En su lugar, el nuevo *sistema en uso* se construye sobre la disposición de ánimo, de la confianza en sí mismos y en los otros. Para ello, se requiere trabajar cada vez más en que los maestros, el personal de

apoyo en las unidades educativas, como los núcleos y los distritos educativos, las secretarías de Educación y las instituciones del nivel central, tengan la capacidad de «apropiarse» e intervenir en el entorno y transformarlo para dar lugar en forma natural a actos educativos a todo nivel.

El tercer aspecto esencial para generar ese *sistema en uso* es lograr que las comunidades educativas incrementen más su deseo por la educación y su voluntad por apoyar su desarrollo. Para alcanzar esto en el *sistema en uso* se precisa de un trabajo para la reconstrucción lingüística del contexto de la educación, a través de la creación de nuevas distinciones y formas de conversar. Las distinciones y formas de conversar constituyen una narrativa desde la que emergen formas de construcción de significados nuevos. En estos constructos los participantes en la educación deben reconocer, aceptar y producir significados que refuercen la consecución de **una educación de alta cobertura, equitativa y con calidad**. La construcción de significados desencadena la generación de nuevos valores y virtudes que se conectan entre sí en una red conversacional que constituye el contexto de aquello que distinguimos como cultura. Este aprendizaje se debe dar tanto en el nivel individual como en el organizacional.

En esta construcción del *sistema en uso* es necesario que, en el ámbito local, se aprenda a crear relaciones, que no necesariamente son las de siempre, para aumentar la capacidad de generar tensiones estructurales en las que emerjan competencias comunicativas entre los miembros de la comunidad educativa. Para ello es necesario contar con una disposición de ánimo más flexible. Una de las formas más eficaces para crear estas tensiones es mediante la generación de incentivos individuales y de grupo que conduzcan al desarrollo de mecanismos facilitadores de conversaciones en el ámbito local y mecanismos reguladores que se encarguen de crear tensiones sobre las escuelas para que éstas sientan la necesidad de desempeñarse con mayor calidad y eficacia.

Puedo cerrar diciendo nuevamente que la construcción de ese sistema en uso no se logra modificando normas. Es posible que las deliberaciones en las comunidades, en algún momento, recomienden algunas reformas. Pero las leyes actuales no sólo lo posibilitan sino que lo propician y por ello considero que es una responsabilidad del país la de adelantar el proyecto de construcción de este Nuevo Sistema Educativo. Hoy existe un proyecto que cuenta con unos recursos que, en el 53% del proyecto, son nacionales y en un 47% son recursos de crédito externo.



El gobierno ha insistido que es un proyecto diseñado, construido y realizado por el propio país. Estoy seguro de que esto ha sido así y de que así seguirá siendo, porque la educación es el recurso más valioso para cualquier nación hoy y por ello es responsabilidad de los gobiernos buscar todos los recursos para mejorar la efectividad del *sistema en uso*. Contar con recursos de crédito externo no ha significado y no significará que el prestatario sea quien diseñe o construya el proyecto. En la misma forma como en un préstamo para construir una vivienda quien presta el dinero no tiene la posibilidad de decidir quién es el arquitecto que la diseña, ni a quién se le compran los materiales para la construcción, ni quiénes la construyen, hago notar que este proyecto, de vital importancia por tocar el recurso más valioso de la nación, nuestra soberanía, ni en el **diseño y ejecución** ha sido ni será violado.

CEID-FECODE: El proyecto del Banco Interamericano de Desarrollo sobre Nuevo Sistema Escolar adolece de tres enfermedades crónicas, casi epidémicas, en la historia de la educación colombiana. Una, el proyecto responde a un invento coyuntural de un gobierno o un ministro de Educación. Dos, no tiene en cuenta la comunidad educativa. Tres, está sometido a las agencias internacionales de crédito.

Toda la segunda mitad del siglo XX hasta 1994, las reformas educativas obedecieron a iniciativas de algún ministro o a un compromiso con agencias internacionales de crédito. Cada ministro de Educación buscaba pasar a la historia aportando un granito de arena a la caótica situación educativa del país y buscaba, o un proyecto de los

organismos internacionales o unos dólares para lucrarse de ellos. En lugar de arreglarla, casi siempre la empeoraba.

Alguien, en el Plan de Desarrollo del gobierno de Pastrana, se inventó una nueva reforma educativa adecuada a la ola neoliberal de convertir la educación en una empresa de producción sujeta a las leyes del mercado y de la reingeniería. ¿Por qué una nueva reforma educativa apenas cinco años después de haberse aprobado en el Congreso la Ley General de Educación? La única respuesta consiste en que esa ley no responde a la ideología neoliberal y es un obstáculo para los objetivos de dominación agenciados por los organismos internacionales de crédito.

Por supuesto, a diferencia de la Ley General de Educación que fue sometida a un proceso de consulta y discusión de los maestros, de la comunidad educativa y del Congreso de la República, el actual proyecto sólo obedece a las concepciones ideológicas de un puñado clandestino de tecnócratas, que eluden la discusión y la consulta. En todo esto subyace un secreto, destapado por una crónica del periódico *El Tiempo*: los jugosos sueldos y contratos en dólares auspiciados por el Banco Interamericano de Desarrollo, detrás de los cuales se agolpan los burócratas de turno, sin importarles ni el país, ni su soberanía, ni la comunidad educativa, ni la educación en su conjunto. Van por la plata del imperialismo y punto. En esta forma, someten la educación a las agencias imperia-

listas y sacrifican la soberanía de la nación en algo de tanta trascendencia como es decidir por nosotros mismos el destino de la educación colombiana.

Los tecnócratas que incluyeron la idea en el Plan de Desarrollo y los burócratas con el ministro Germán Bula Escobar que lo vendieron al BID con su alma, pasaron por alto un detalle, que la Constitución del 91 había cambiado de fondo el papel del presidente y de su ministro de Educación, porque su función de inspección y vigilancia de la educación había quedado supeditada a la existencia de una ley. En consecuencia, para llevar a cabo su proyecto imperialista, el gobierno tiene que cambiar la Ley General de Educación y la Constitución. Así de simple. Si no lo hacen, las están violando ambas.

FRANCISCO CAJIAO: En mi concepto no creo que la propuesta del Nuevo Sistema Escolar llegue a tanto como a violar la Constitución y las leyes vigentes. Por otra parte, uno de los aspectos que la propuesta original contempla con mayor fuerza es la posibilidad de concertación y discusión con las comunidades locales, con lo cual hay un claro avance frente a la idea de una concertación hecha en el nivel central.

Si se tienen en cuenta otros procesos en marcha, como la racionalización hecha bajo parámetros estadísticos trazados desde el DNP, podría pensarse que el Nuevo Sistema Escolar en su diseño original es bastante mejor, pues procedimientos de este tipo pueden hacerse de una manera mucho más sensata contando con la participación y concertación ordenada de amplios sectores de la comunidad educativa de los departamentos.

De otro lado, tampoco creo que pueda afirmarse de manera tan taxativa que el programa diseñado obedezca a una dirección del BID. Basta examinar los cuatro o cinco años de reformas introducidas al proyecto por las diferentes administraciones del gobierno a través del Ministerio de Educación, para darse cuenta de que la propuesta final, buena o mala, ha sido elaborada completamente por funcionarios colombianos. Cosa distinta es juzgar si el producto final conviene o no al país y si hasta ahora



los recursos se han utilizado adecuadamente y con los mejores criterios técnicos y administrativos.

Finalmente, es muy importante en el momento de evaluar la propuesta y su gestión, teniendo en cuenta todos sus componentes, pues hay algunos, como la movilización social, los sistemas de participación local y el desarrollo de sistemas de información, que corresponden a la necesidad de llevar a la práctica aspectos que hacen parte de la Ley 115 y que hasta ahora no han sido desarrollados.

Desde luego, es claro que el desarrollo del proyecto apunta a reformas de algunos aspectos organizativos del Sistema Educativo Nacional y eso amerita un examen cuidadoso, tanto del marco conceptual de esas reformas como de los procesos que se vayan dando en las etapas de aproximación práctica que pretenden financiarse con el crédito. Este examen deberá hacerse con la mayor objetividad, a fin de no englobar la totalidad de la propuesta en un solo aspecto.

CEID-QUINDÍO: La implementación de la reforma educativa viola y desconoce toda la legislación existente, la Ley 60/93 en cuanto al manejo de los recursos del situado fiscal se modifica de hecho, se desconoce la Ley 115/94 en cuanto a los fines de la educación y las responsabilidades de las entidades territoriales, se abandona el Plan Decenal. El Estado resignifica el papel de ser responsable de garantizar un derecho fundamental y lo traspa a las comunidades, es la pretensión fundamental, lo que hemos llamado la «dilución de responsabilidades» establecida con la puesta en marcha de los «Colegios Completos o Nuevos Colegios». Para arrasar la normatividad existente se diseña una estrategia impositiva, por medio de un proceso legitimante con los llamados Foros de Aprendizaje Social, convertidos en escenarios cerrados donde sólo «participa» un grupo escogido y cooptado de la comunidad educativa que además pueden discutir solamente sobre la «forma» en que se va a ejecutar la reforma, mas no sobre sus propósitos y contenidos, es decir, para esta reforma no se tiene en cuenta la



deliberación pública. La estrategia diseñada para su propagación –por generalización mediante *prototipos* o experiencias exitosas–, es el total desconocimiento de las condiciones de heterogeneidad socioeconómica y cultural de la sociedad colombiana; igualmente, el «Nuevo Sistema Escolar» busca introducir la movilidad del recurso humano, para lo que elimina de hecho el Estatuto Docente al incorporar dos figuras que atentan contra la estabilidad y la profesionalización de la actividad docente: el «veto» y la «promoción» a los docentes.



con capacidad de mantenerse en condiciones de construir aprendizaje organizacional para conservar su existencia autónomamente. Un principio básico para desarrollar este sistema viable es partir de lo que hoy reconocemos como escuelas. Éstas deben estar provistas con la capacidad de resolver en alguna medida, desde ellas mismas, los problemas de calidad, cobertura, equidad y de participación efectiva de los niños del presente en la sociedad del futuro.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Uno de los elementos fundamentales del nuevo plan consiste en otorgar a las instituciones educativas plena autonomía. Esto significa autonomía financiera y administrativa. Es decir, que los colegios reciben los recursos del Estado directamente según el número de estudiantes matriculados como subsidio a la demanda, nombran su planta de personal docente y responden por ella, estructuran su propia administración para responder por la eficiencia de su gestión y el resto de la financiación corre por su cuenta. Sistema muy semejante al de la educación superior pública, al recientemente impuesto a los dos años complementarios de las normales y el que se pretende establecer para la educación media. ¿No significa la autonomía financiera el camino a la privatización en la perspectiva de obligar a las instituciones a autofinanciarse, a repetir el fracaso del régimen financiero de las universidades y condenarlas a la crisis atroz del sistema de salud con el método de capacitación?

ROBERTO ZARAMA: Para mí los temas de autonomía, de financiamiento y de modelo de gestión se tienen que observar **articuladamente**. Entiendo la transformación que promueve el Nuevo Sistema Escolar como la búsqueda para abrir un espacio amplio para la construcción de un buen modelo regulador de una organización educativa viable. Así como es posible que el modelo de educación del sistema en uso requiera modificaciones en el regulador, como se ha demostrado fiablemente desde la teoría de conjuntos en matemáticas, éste debe ser un buen modelo del sistema que regula. Se han dado muchos avances como los consejos directivos. Pero se requieren más. Me parece, por ejemplo, que se necesita una mayor capacidad de inteligencia del sistema en uso al menos en las regiones y en el nivel nacional. En este sentido, cuando hablo de viable me refiero a sistemas

Para entender este aspecto me parece que se tiene que distinguir la autonomía de una organización viable que aprende, de lo que denominaría “independencia financiera”. Por autonomía me refiero a la capacidad de crear, implementar y regular las condiciones y la generación de relaciones y lenguaje para adscribir sentido a la acción que distingue a la organización educativa. Por independencia, me refiero a que, para sobrevivir, se desconoce la pertenencia a un sistema educativo mayor en el que se está contenido. Considero que es en las relaciones de contención en las que se desarrollan los mecanismos conversacionales, en que se determinan las formas de generación de los recursos y no en el desarrollo de situaciones comerciales con el entorno.

Para mostrar lo que entiendo por construcción de autonomía en el sistema educativo, parto por señalar que se debe reconocer que la situación educativa actual se encuentra altamente fragmentada. Cito sólo tres casos que inciden negativamente, a mi entender, en la efectividad. Primero, la fragmentación entre lo público y lo privado. Segundo, la fragmentación entre las instituciones de apoyo a los actos educativos. Y, tercero, la fragmentación de los actos educativos que viven cotidianamente los niños.

La capacidad de desarrollar un sistema en el que se disuelvan las fragmentaciones citadas es una base esencial para incrementar la efectividad en el sistema. Entiendo la efectividad como la construcción de una educación de la más alta calidad. Para lograr esto me parece que es indispensable que la educación pública pase de ser un sector altamente burocratizado e inflexible a ser un sector dinámico con una estructura organizacional que fomen-

te el aprendizaje y la viabilidad de cada escuela en el contexto de la educación nacional. Basta con observar algunas de las más importantes relaciones en el sistema. No podemos decir que estemos frente a relaciones en las que se desarrolla una genuina relación de ciudadanía. La comunicación se da por formas rígidas de trabajo de tipo vectorial, de causa-efecto, en las que alguien decide por otro.

Sólo una organización construida con escuelas viables y que supera la fragmentación podrá reforzar el significado público de la educación. Su desarrollo requiere generar desde la confianza, que ya se mencionó en la primera pregunta, hasta un balance entre escuelas autónomas efectivas y un sistema educativo con cohesión en torno a la equidad y la calidad. Se requiere de un sistema en que las decisiones se tomen en el lugar de la acción. Así como la mano de una persona encendiendo o apagando una estufa actúa retirándose sin consultar, las escuelas deben tener la capacidad de actuar sin tener que enviar un memorándum pidiendo permiso para hacerlo. Por esto entiendo la intervención que se debe hacer con el proyecto Nuevo Sistema Escolar como una intervención en la totalidad del sistema educativo para que éste se reconstruya cotidianamente en una estructuración que **equilibre adecuadamente autonomía y cohesión.**

Cualquier postura que se reduce a un solo aspecto será insuficiente y, aún más, puede ser contraproducente.

CEID-FECODE: El nuevo plan de reforma educativa del gobierno de Pastrana pretende trastocar dos pilares de la reforma educativa del 93-94, la estructura financiera de la educación establecida en la Ley 60/93 y el sentido de la autonomía consagrada en el artículo 77 de la Ley 115/94. Ninguna de las dos le sirve a una concepción neoliberal de la educación. En primer lugar, el sistema de capitación que le impuso la Ley 100 al servicio público de salud tiene su origen en la Ley 60/93 con la asignación del situado fiscal y la conversión de las instituciones de salud en empresas de producción de servicios con autonomía financiera. Si no hubiera sido por la lucha del magisterio colombiano dirigido por Fecode

contra el gobierno de Gaviria, igual sistema se le hubiera impuesto a la educación y estaría hoy en las mismas condiciones de bancarrota y caos del sistema de salud, determinado por el subsidio a la demanda y al número de pacientes que atiende con su cobro respectivo. Esto es lo que se denomina «capitación». Lo que se propone el gobierno de Pastrana es imponerle a la educación el mismo sistema de capitación fracasado en salud.

En segundo lugar, el problema de la autonomía. Durante el trámite de la Ley General de Educación en el Congreso, los funcionarios del Ministerio de Educación siempre trataron de sabotear la inclusión de la autonomía escolar en ella. Una vez aprobada, se han dedicado a desvertebrarla. La reglamentación emitida, por ejemplo, por la ministra María Emma Mejía, es un atentado contra la autonomía escolar. A los neoliberales les aterra que el gobierno no controle los contenidos de la educación del país, porque no favorece su ideología fundamentalista de libre mercado de mercancías y capitales. Para reemplazarla intentan imponer la autonomía financiera o, como ellos mismos dicen, una autonomía en todo el sentido de la palabra.

Se enfrentan dos concepciones de la autonomía. La que Fecode peleó y obtuvo en el Congreso, una autonomía sobre el contenido de la enseñanza, pero con la garantía de una educación gratuita completamente financiada por el Estado, igual para pobres y ricos, de la misma calidad, sin medidas de choque destinadas a los pobres, pero bajo la iniciativa de las instituciones educativas para definir su currículo, su plan de estudios, su Proyecto Educativo Institucional. Ahora, mientras se pone en ejecución el proyecto imperialista del gobierno de Pastrana en educación, un grupo de supervisores recorre las instituciones haciéndole el trabajo sucio a los convenios de desempeño obligando a las instituciones a adecuar sus planes de estudio a la racionalización impuesta desde el Ministerio de Hacienda. La autonomía escolar de la Ley General de Educación está asediada por enemigos incansables: el Ministerio de Educación, los convenios de desempeño, el proyecto de Nuevo Sistema Escolar. Cambiar la autonomía escolar por lo





que los neoliberales denominan una autonomía completa, no es sino arrojar la educación básica y media a la tragedia que sufren las universidades públicas dedicadas a autofinanciarse y hacer negocios para poder sostenerse. Trágico destino.

FRANCISCO CAJIAO: Las afirmaciones que sustentan la segunda pregunta no son ciertas, al menos en lo que he conocido de los documentos oficiales del programa, y tampoco fueron temas aceptados durante el año que precedió a la firma del acuerdo. Esto lo puedo decir porque participé en muchas de esas reuniones como invitado y era muy claro que los planteamientos de autonomía institucional total no eran razonables en la concepción y condiciones del sistema educativo colombiano. Desde luego el Programa sí contempla el fortalecimiento de la autonomía escolar pero no en el sentido de autofinanciación sino en el de organización de una comunidad educativa real y más participante que la actual, en la cual priman mecanismos más formales que reales.

La política de subsidio a la demanda no se ha originado en este programa, sino que se ha ido gestando desde hace casi diez años desde los planteamientos económicos y de política social de los últimos tres gobiernos. Sobre estos planteamientos se generó el programa Paces y avanzan estudios econométricos de capitación, con los cuales no estoy completamente de acuerdo. Pero otra cosa muy distinta es afirmar que estos temas surgen por intermedio de este programa, cuando lo que ocurre en realidad es que ha sido diseñado por muchos de los expertos colombianos que han promovido las ideas de subsidio a la demanda en los servicios sociales, que ya se implantaron en salud, con resultados muy poco halagadores.

CEID-QUINDÍO: En el caso del «Nuevo Sistema Escolar» el BID-MEN crean una figura fundante de una nueva gramática para la educación: la llamada *capitación*. Con ella el alumno –y el derecho fundamental de la educación– se convierte en una unidad de cálculo: lo que



cuesta cada alumno y cada grado suyo en el sistema escolar. Independientemente de todos los elementos relativos a la cultura, del desarrollo humano, de la calidad y de la naturaleza de la profesión docente; la preocupación central del Estado y la que se pretende agencien las instituciones escolares (Colegios Completos o Nuevos Colegios), será la de rebajar el costo que por capitación representa la educación para los colombianos.

Cuando denunciamos la reforma por su espíritu *privatizador* del servicio educativo, es por su propósito central de disminuir la participación del Estado en la obligación social que tiene de prestarlo. Se argue por parte de los agentes de la banca y del Estado que la «autofinanciación» es el modo como los centros docentes oficiales (así lo hacen los privados) generarán recursos propios y podrán convertirse en establecimientos autónomos (por eso proponen la creación de la Bolsa Única de Recursos, BUR) y darle la oportunidad a los colombianos de acceso al sistema, para lo cual se debe suprimir el subsidio a las instituciones para dárselo a los usuarios; es decir, el modelo *tatcherista*, tal como comienza a operar en el sistema universitario. Lo mismo que propinó la quiebra del sistema público de salud, cuyos centros hospitalarios están en la bancarrota.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Por veinte años funcionó el sistema de un situado fiscal nacional para la financiación de la educación, administrado por los Fondos Educativos Regionales, que atendió las necesidades fundamentales de pago a los maestros, cobertura, prestaciones y dotación, en forma adecuada. De repente sobrevino la ideología neoliberal con el criterio de que había que entregarle a los municipios la educación. El desastre no puede haber sido más grande ante la incapacidad de las entidades territoriales para responder por ese encargo. Ahora lo que se pretende es asignarle los recursos a las instituciones con el criterio de convertirlas en empresas de producción y capital humano con gestión gerencial y administración empresarial, con lo cual, según se plantea, se conseguirá eficiencia, transparencia y calidad. ¿Qué

concepción de la educación es ésta de empresa de producción, qué garantía se tiene de resolver los graves problemas de la financiación y administración de la educación con la autofinanciación, y qué forma de dirección de las instituciones educativas con la autocracia empresarial de eficiencia y rendimiento financiero?

ROBERTO ZARAMA Cuando me refiero al carácter público de la educación, significa que es indispensable considerarla como un **bien público**. Este bien es el mayor activo de la sociedad en el presente. Sólo el bien público de la educación creará la capacidad de diálogo para poner a Colombia en el actual contexto de las naciones modernas del mundo. Producir y mantener ese bien público, en una nación como la nuestra, **es una obligación indeclinable del Estado**. Declinar esta obligación equivaldría a condenar a Colombia y a los colombianos a una posición permanente de dependencia y sumisión.

El que sea un «bien público» crea requerimientos de unos recursos, unas reglas de convivencia y un lenguaje que constituye la sociedad dueña de este bien. Estos recursos deben ser los necesarios para que todos los niños de Colombia tengan acceso a una educación de amplia cobertura, calidad y equidad. Podríamos llegar a reconocer, por ejemplo, que las actuales fuentes de recursos son insuficientes. Sin embargo, si nos reducimos a hablar del caso de los recursos financieros es básico señalar que no se trata sólo de incrementar la eficiencia sino también de darle una prioridad nacional en la generación de los mismos. Muchos consideramos posible construir un círculo virtuoso: prioridad en la generación de recursos y eficiencia en el uso de los mismos. Esto quiere decir que, a mayor eficiencia en el uso de recursos del sector, mayor prioridad de la sociedad en la generación de recursos para la educación. A mayor generación de recursos para la educación mayor eficiencia en su uso. Así como se requiere un buen modelo regulador del sistema también se requiere que el Nuevo Sistema Escolar genere un buen modelo de convivencia. Si el sistema en uso logra ser un buen modelo de convivencia, la educación será la gestora activa en la construcción de la paz. Esta acción hará posible que ella misma incremente los recursos de que dispone

porque de la disolución de la guerra conseguirá que más recursos pasen a incrementar los de una nueva educación de mayor calidad.

Aquí conecto con mi respuesta a la primera pregunta. Reconocer que aprendizaje construye y reconstruye el lenguaje del sistema en uso. Por ello entiendo que un punto de partida del Nuevo Sistema es el supuesto de que la reconstrucción lingüística del contexto de la educación es la palanca importante para su transformación más que una modificación de las normas y de las fuentes de los recursos. En la medida que este nuevo lenguaje genere nuevas relaciones y ayude a una coordinación más efectiva de las acciones de todos y cada uno de los participantes en la educación, tendremos en ese lenguaje un mecanismo transformador de la educación. En gran medida, este lenguaje apunta a clarificar distinciones necesarias para trabajar en colaboración con otros, formando equipos o escuelas autónomas, en contextos cohesionadores que potencien esa autonomía.

Conecto nuevamente con el tema de la confianza a la que se hizo referencia. Para la construcción de relaciones de confianza no es suficiente acordar tareas y establecer sistemas de reportes para lograrla. Las escuelas deben aprender a respetar el liderazgo regional para lo cual, entre otros aspectos, las secretarías deben aprender a hacer juicios fundados acerca de la situación en las escuelas. Deben ser capaces de establecer la legitimidad, interpelabilidad, competencia y sinceridad de los que trabajan en ellas. Las escuelas autónomas a las que me he referido son aquellas que construyen permanentemente y fortalecen relaciones de **respeto mutuo** entre escuelas autónomas en y con las organizaciones regionales que las contienen, y entre éstas y las unidades nacionales que las contienen. Tales relaciones se basan en la construcción de conversaciones responsables que apoyan la alineación de sus intereses en el tiempo. La confianza, así entendida, se construye en un contexto generado para incentivar el desarrollo de políticas locales —como las que están determinadas en los PEI— y respetarlas al igual que debe hacerse con las políticas regionales y nacionales. La relación entre las políticas locales, regionales y nacionales, proviene de la capacidad que tienen los niveles contenedores de hacerse cargo de una **variedad** que los niveles contenidos no están en capacidad de absorber por simple acoplamiento. En una relación de respeto mutuo ambos ámbitos se miran de igual a igual. En este marco conceptual la escuela y la región educativa que la contiene son organizaciones autónomas. De hecho, pienso que el nuevo sistema escolar debe ser lo que se llama una **organi-**





zación recursiva, entendido esto en el sentido matemático del término.

Las organizaciones estructuradas recursivamente—como **no** lo hacen las jerarquías— no privilegian procesos nacionales a expensas de procesos locales, ni a éstos a expensas de los primeros. Desde luego, la escuela autónoma se reconoce como parte de la organización regional, lo que sugiere su disposición a alinear sus intereses con los de ésta. Ella es una relación de ciudadanía en la que la escuela autónoma comparte el *ethos* de la localidad y desarrolla su *nomos* (como son los PEI). En la relación de ciudadanía dicha alineación no significa simplemente aceptar instrucciones de las Secretarías de Educación. Las escuelas ciudadanas son las que cuentan con la capacidad para crear una educación nueva, inesperada, que reconozca las posibilidades locales. En esta articulación del *ethos* y el *nomos* locales emerge la *polis* como región. Es decir, de un *ethos* y un *nomos*, enraizados; la escuela se reconoce como ciudadana de una *polis* que es su región.

Nótese que aquí también se sugiere la necesidad de transformaciones apoyadas por modificaciones estructurales. Colombia, un país de culturas regionales, necesita mantener el nivel regional para la educación. En este nivel también se debe reconocer un *ethos* y un *nomos* regional. Es decir, emerge la autonomía regional. Esto distingue una región educadora que se hace cargo de formulación de políticas educativas que forman la convivencia que distingue a la región como tal. Las regiones, como resultado de relaciones maduras de confianza entre organizaciones que se respetan, determinan una política regional. El mismo proceso se da entre regiones ciudadanas y el nivel nacional, que es la *polis* que las contiene.

Sin embargo, desarrollar la educación regional no necesariamente implica seguir la actual división política del país por departamentos. Éste podría ser el punto de en-

trada para pensar en agrupaciones de escuelas viables que a su vez estén contenidas en regiones también viables, sustentadas en relaciones de confianza. Al darle cohesión al sistema, en ámbitos que reconocen ciudadanía organizacional, se incrementará el desempeño/rendimiento del sistema y se fortalecerá la identidad del mismo.

CEID-FECODE: En la actualidad la situación de la financiación de la educación es realmente dramática. No hay recursos estatales para la formación de los docentes, ni para impulsar programas de mejoramiento de la calidad; tampoco hay partidas presupuestales para dotación, reparación y mantenimiento de los planteles educativos; menos aún existe compromiso y recursos para la construcción de nuevos centros educativos. Los recursos se dirigen casi exclusivamente al pago de nóminas; pero la crisis ha llegado a tal punto que ni siquiera alcanza a pagarlas. Por ejemplo, el pago de los salarios de los 70.000 educadores territoriales se hace a cuentagotas y a 20.000 de ellos les adeudan varios meses; hay departamentos como Córdoba, Magdalena y otros que les adeudan cinco y seis meses. Tampoco se garantiza el pago de los 230.000 educadores del situado fiscal: 25 departamentos agotaron el rubro de salarios del año 2000 en los meses de junio, julio y agosto. La reciente adición presupuestal por \$280 mil millones no logra cubrir todo el año. El déficit bordea el billón de pesos, esto es, el 25% del presupuesto requerido para la educación.

Ahora bien, los recursos han aumentado pero resultan insuficientes para cubrir las necesidades acumuladas y muy pronto fueron absorbidos por la ampliación de la planta de personal. En el caso del situado fiscal la planta se amplió con los docentes financiados y cofinanciados en cifra cercana a los 20.000 educadores, y en el caso de las entidades territoriales, la proliferación de vinculación se acercó a los 50.000, desbordando en muchos casos la capacidad de pago. En ningún momento el mejoramiento

to salarial de los docentes ha causado el déficit; si así fuera, la congelación salarial de este año hubiera equilibrado el presupuesto.

La situación es grave porque la política del gobierno de Pastrana insiste en congelar el situado fiscal y, de hecho, descarta la posibilidad para que los recursos provenientes de las reformas tributarias puedan desplazarse a la educación. La obsesión del Estado consiste en modificar la Ley 60/93 para el fin de introducir el modelo de la asignación de recursos por capitación y por resultados; establecer los parámetros de las leyes del mercado; adoptar los Convenios de Desempeño para trasladar la responsabilidad financiera a los empobrecidos entes territoriales; convertir en préstamo lo que debe considerarse como auxilio; imponer los planes de racionalización para violentar la autonomía institucional; recortar la planta de personal docente y establecer como criterio de la educación el hacinamiento de los estudiantes; establecimiento del Nuevo Sistema Escolar, las Úrsulas y la Educación Media Superior para sustraer la educación del situado fiscal y trasladar la responsabilidad financiera a los padres de familia; consolidar la política de privatización con la entrega de los planteles oficiales al sector privado y la generalización de programas de becas, subsidios y contratos para evadir el nombramiento de docentes; congelar los salarios y emprender una arremetida contra los derechos prestacionales con el propósito de debilitar la capacidad de organización y respuesta de los maestros.

Esta ofensiva de la política neoliberal introduce el modelo de gestión gerencial basado en la concepción neoliberal según la cual la educación es una mercancía, los estudiantes son clientes, la escuela es una empresa capitalista. Los mecanismos mediante los cuales viene operando este enfoque neoinstitucional de la educación responden a los lineamientos del Fondo Monetario Internacional y de la banca mundial, como la capitación, la focalización y el subsidio a la demanda. La aplicación de esta política ha erosionado el ya precario sistema de educación pública en Colombia, minado la autonomía escolar y convertido la dirección de las instituciones escolares en sistemas de gestión capitalista. Al imponer la autonomía financiera como modelo de la educación colombiana, lo público ha quedado a merced de la competencia, la ganancia y la iniciativa privada. Con estas orientaciones lesivas, los grupos gobernantes han desbaratado el patrimonio cultural de la nación, que llegó a ser reconocido nacional e internacionalmente por la calidad de su enseñanza.

Estas políticas regresivas deben ser suspendidas. En la perspectiva de defender la educación es necesario incrementar el situado fiscal en el marco de la Ley 60 y restablecer el Fondo de Compensación para equilibrar los eventuales flujos de caja y de presupuesto. En el caso de los maestros territoriales, es necesario articular la incorporación progresiva al situado fiscal de acuerdo con parámetros que comprometan a dichas entidades en la financiación.

FRANCISCO CAJIAO: Es evidente que el programa en su diseño técnico tiene un énfasis grande en el tema de gestión institucional, lo cual nadie puede negar que hace falta, pues en el país no ha habido un esfuerzo real por ofrecer una capacitación adecuada a quienes tienen la responsabilidad de dirigir instituciones educativas. Esto, por supuesto, vale para escuelas, colegios y universidades.

Pero hay un error en el proyecto, al omitir en forma tan evidente los aspectos de desarrollo pedagógico, que son los que constituyen la esencia misma de la institución educativa. No hay claridad en el hecho de que la responsabilidad de un directivo docente es la gestión, gerencia o como quiera llamarse, de la formación intelectual y humana de niños y jóvenes, e incluso de sus familias. Desde luego nada de esto se arregla entregándole a los directivos el manejo de cuentas y chequeras ni haciéndolo un gerente equiparable al de un banco o una empresa de producción de galletas.

El problema crítico de la gestión educativa tiene más que ver con la habilidad para concertar con la comunidad educativa, liderar procesos académicos, orientar actividades de formación ciudadana, etc.

No me cabe duda de que esta gestión requiere entrenamiento adecuado y altas calidades intelectuales y humanas, a las cuales debe corresponder una remuneración apropiada. Tampoco tengo dudas sobre la necesidad de que los directivos rindan cuentas a las comunidades y a la sociedad en su conjunto y de que deban ser periódicamente evaluados por los resultados globales de la institución en relación con la calidad del conocimiento que se imparte en ella. Para todo esto se requiere entrenamiento, estímulo y capacidad de control de muchos de los factores que inciden en la posibilidad de que la institución en su conjunto pueda cumplir con su misión social. Pero en el proyecto no es claro el desarrollo de lo que



significa el papel de gestión de un directivo docente y en realidad parece haber un sesgo fuerte hacia lo administrativo y un vacío notorio en lo pedagógico.

CEID-QUINDÍO: Se trata de un proceso continuo de expansión de un lenguaje y de una lógica, que cada día abarca más profundamente y a mayores niveles la expropiación de los derechos sociales de los colombianos. El patrimonio público está siendo saqueado como propiedad colectiva de los ciudadanos; las responsabilidades estatales se están difuminando y con ello, la posibilidad del ejercicio de los derechos fundamentales.

Es la imbricación y oficialización de la concepción neoliberalizante del sistema educativo. Dicho proceso y su puesta en escena a través del «Nuevo Sistema Escolar» parte de:

- Considerar la educación bajo la relación costo-beneficio y en función de su aporte al crecimiento de la producción, por lo que ella ha de ser un negocio.
- Adoptar el enfoque *desarrollista* basado en la teoría del capital humano, el cual asigna a la educación el papel de formar a la gente para que aproveche las «oportunidades económicas» y a las naciones la posibilidad de ser competitivas e insertarse en el mundo globalizado.
- Resignificar el *conocimiento*, que pasa a ser considerado como el factor productivo por excelencia, alentándose consecuentemente fenómenos de acumulación y concentración tecnológica basados en la intensidad del conocimiento. Para los tecnócratas educativos neoliberales, el conocimiento, el aprendizaje, la información y las destrezas intelectuales con la nueva materia prima.

En ese sentido, el conocimiento es visto como una «mercancía» y la escuela como «unidad productiva» que compete en el «mercado educativo»; de allí que los criterios centrales del economicismo, tales como la eficiencia, la productividad, la eficacia, la rentabilidad, la gestión, desplazan el discurso pedagógico y su dimensión socio-humanística.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Que el colegio sea autónomo –se autofinancie–, que sea completo –hasta noveno grado–, que se le asignen los recursos de acuerdo a la demanda –subsidio a la demanda–, que la dirección de las instituciones se base en la autocracia empresarial –gestión gerencial– y que tenga un control directo por parte de la comunidad. Éste es el nuevo modelo. El control comunitario que se pretende establecer sobre las instituciones educativas reemplaza la dirección colegiada de los Consejos que introdujo la Ley 115/94 con el gobierno escolar, que se ha constituido en uno de los más importantes avances democráticos de la educación colombiana. ¿Qué se pretende con una vigilancia comunitaria sin control, sin profesionalización, sin conductos regulares, desinstitucionalizada, al vaivén de las pasiones políticas parroquiales, sin conocimiento de los programas pedagógicos, crear un conflicto permanente, enfrentar la comunidad con los educadores, erosionar la legitimidad de los maestros o entregarle las instituciones a las juntas de acción comunal?

ROBERTO ZARAMA: La estructuración del sistema en uso, de la que he hablado en las preguntas anteriores, pasa por considerar como punto de partida un acuerdo sobre el propósito del sistema. Considero que el propósito de la educación hoy es bien diferente del que se le adscribía hace un siglo e incluso del que se le adscribía hace unas décadas. No obstante, incluso dentro de

los más reconocidos expertos, éste no es un tema central de discusión. Los cambios en los paradigmas pedagógicos no necesariamente han tocado modificaciones en la estructuración del sistema educativo en uso. El diseño del Nuevo Sistema Escolar debe buscar construir un gran acuerdo en torno **no sólo** a preguntarse qué es lo pedagógico sino **para qué** es la educación. Muchas veces se ve la educación sólo como la generación de talento humano y no como el dínamo para formar, informar, reformar y transformar la convivencia. La educación así entendida es responsable de la construcción y reconstrucción del tejido social. Por ejemplo, debemos reconocer que se ha popularizado en el dominio informacional del *sistema expuesto* la concepción constructivista

y constructorista. Sin embargo, el lenguaje y las prácticas en el dominio operacional del *sistema en uso* no se han modificado. Por ejemplo, las prácticas de formación de maestros, en un número muy alto de instituciones dedicadas a esta función y de cómo se relaciona la escuela con la comunidad, siguen patrones de comportamientos autoritarios.

Voy a citar un caso muy preciso de la necesidad de modificar el lenguaje y las prácticas cotidianas. En tanto no veamos el problema del acceso y permanencia a la escuela como un problema ético de la ciudadanía será difícil lograr cambios significativos en el desempeño/rendimiento escolar. La transformación pasa por modificar nuestra ética. Tenemos que lograr que nos parezca inaceptable tener casi 3.000.000 de niños excluidos del sistema. Sólo el día en que la educación sea una política pública; que nos afecte a cada uno en el ámbito personal, tal como es el caso de la economía, se podrán generar comportamientos diferentes.

La permanencia y excelencia de un sistema educativo requiere de comunidades y de comunidades de comunidades altamente evolucionadas. Una ciudadanía así entendida generará una educación que se hace cargo de lo que muchos ya han observado al señalar que la exclu-



sión de un sistema es un problema de estructuración del sistema mismo. Esto lo demuestran los conocidos análisis sobre la prisión, la clínica, el racismo y las preferencias sexuales. No conocemos un estudio de igual profundidad sobre la exclusión del sistema educativo. En cualquier caso el Nuevo Sistema Escolar debe partir por la inclusión de todos y por abandonar toda práctica-cultura de escisión. Podemos decir que mientras que el sistema expulsa niños el sistema será un sistema enfermo. Para modificar estas prácticas sociales indeseables me parece que se requiere, entre otros aspectos, el diseño e implementación de amplificadores sociales potentes que hagan inaceptables las prácticas de exclusión. En gran medida el uso de estos amplificadores depende de la ciudadanía y sociedad civil como un todo. Creo que no se trata de una función exclusiva del Ministerio de Educación. Ésta es una tarea que pasa por una gran movilización nacional en la que, por ejemplo, los medios de comunicación denuncien y hagan explícita la manifiesta voluntad de superar esta exclusión, al mismo tiempo de dejar en claro que todos los ciudadanos colombianos son responsables de ella. Éste es un concepto matriz de la *movilización social* en el Nuevo Sistema Escolar. Sin embargo, estos cambios culturales requieren de una estructura que los sustente.



El tema conecta con el aspecto tratado al señalar la educación como un bien público. Al referirnos a dicha dimensión de la educación mostramos que el sistema requiere de un contexto en el que la responsabilidad sea de toda la sociedad y no sólo del Estado. Para esto se requiere que se articule en la estructuración del sistema educativo la sociedad como una totalidad. Al referirnos a esta articulación aparece la sociedad civil y sus conexiones con el sistema educativo. Es importante reconocer que sólo se contará con autonomía del sistema si, en todos los ámbitos locales, se da la capacidad para crear, regular y producir actos educativos. Tales requerimientos ponen a la educación en **el centro** de la sociedad. El desempeño de la educación así entendida es directamente observable en el comportamiento de cada niño y futuro ciudadano y en la convivencia social cotidiana, y para mejorar este desempeño, en el contexto de cambio actual, es necesario que el sistema escolar colombiano logre **una estructura organizacional flexible con capacidad de aprendizaje**.

La educación será en efecto un bien público en el momento en que la estructuración del sistema cuente con la capacidad de formulación de las políticas educativas como políticas públicas. Para alcanzarlo se requiere conseguir modificaciones en la estructuración del sistema que toque los dominios ético y cultural para que sea lo público, es decir, la sociedad como totalidad, la que se apropie de su función de formulación de políticas públicas. Esto no constituye un enfrentamiento entre comunidad y escuela, ni entre educadores y entorno circundante. Estoy hablando de una ciudadanía que se apropia de la educación, que es su máximo bien público, y de una sociedad que legitima, como señalé desde la primera pregunta, a sus maestros, al reconocerles su autoridad, dignidad e importancia para las relaciones generativas de la organización viable que cruza la totalidad de mis respuestas. Esa es una sociedad que desarrolla efectivamente las relaciones de desempeño/rendimiento a las que me he referido y que incrementa la articulación de los actos educativos como una totalidad. Es una sociedad que sitúa a la nación, y a sus niños, en la conversación de las sociedades modernas y no la postra a la dependencia y la sumisión.

CEID-FECODE: Sin lugar a dudas, el modelo del Nuevo Sistema Escolar significa un despropósito que atenta contra el derecho fundamental a la educación. La conversión de la escuela en empresa capitalista lacera las

condiciones de la escuela democrática. El neoliberalismo ha pervertido las relaciones entre sociedad y educación al desplazar en la población las responsabilidades financieras del Estado. En este sentido, los neoliberales concentraron sus estrategias en desmontar las funciones sociales del Estado y acentuaron las acciones «desreguladoras» y «flexibles» en la sociedad y la familia con el fin de consolidar las nuevas formas hegemónicas de control y dominación.

Ahora bien, las disposiciones de la Constitución política y la Ley General de Educación abrieron una gran posibilidad democrática de participación de la ciudadanía en la conducción de la educación. Según estas definiciones, «el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación», «la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación», la consagración de la autonomía escolar y la conformación de los gobiernos escolares constituyen el fundamento de la democratización de la educación. Sin embargo, el Estado y los grupos gobernantes han tomado el rumbo neoliberal, sin consideración de la Constitución y de la ley y de las conquistas de la educación democrática en el mundo. En consecuencia, la pretensión de ejercer un «control comunitario» para reemplazar la dirección colegiada es una distorsión flagrante contra la propia participación ciudadana. El despropósito gubernamental es mayúsculo cuando insiste en convertir la «participación comunitaria» en un sistema de vigilancia, de control policíaco, enfrentamiento permanente con los maestros y erosión de su legitimidad. La participación de la comunidad es fundamental en la dirección de las instituciones escolares sobre la base de la formación y la capacitación de los padres de familia y de la sociedad en general. Las políticas neoliberales al entregar la educación a ciertas «comunidades» tienen el propósito de solventar la crisis financiera de las escuelas, procedimiento que han utilizado para fortalecer las pretensiones de la política de privatización. La democracia requiere el compromiso de todos los ciudadanos en la orientación y dirección de la educación. Sin embargo, no hay que olvidar que las responsabilidades del Estado son requisitos fundamentales para la prosperidad de las naciones y el avance de la ciencia, la tecnología, las artes y la investigación. La defensa de la educación pública constituye un eje central en la construcción de la democracia. Desde este ángulo, el neoliberalismo destruye la democracia y la educación pública al concentrar su atención en el mercado, la competencia y la ley de la oferta y la demanda, y de hecho, impide generar la participación democrática de la comu-

nidad. En este sentido, la lucha que libra el magisterio colombiano se orienta a defender el carácter público de la educación y garantizar la prestación del servicio en condiciones de gratuidad, calidad y democracia.

FRANCISCO CAJIAO: Creo que el propósito de fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa no se plantea en un sentido anárquico y que tampoco supone desmontar los mecanismos formales establecidos en la ley. Pero hasta donde conozco el proyecto todavía es muy débil su nivel propositivo en el sentido de saber qué clase de participación es la que se pretende, con lo cual el riesgo que se enuncia en la pregunta queda vivo en la práctica, lo cual sería claramente inconveniente y llevaría a situaciones caóticas, pues la escasa gobernabilidad que hoy existe en las instituciones educativas también se iría al traste.

Éste parece que es uno de los puntos más débiles de toda la propuesta, pues ha sido enredado en un galimatías de teorías cibernéticas en las cuales no parece haber acuerdo ni concreción, ni siquiera entre sus apóstoles.

Creo que el programa tiene cosas bastante buenas en su intencionalidad, algunas discutibles, vacíos que pueden ser llenados, y un caos inadmisibles en lo que hasta ahora se ha desarrollado de su puesta en marcha. Es muy grave que proyectos de esta magnitud, que requieren procesos medidos de concertación y un profundo conocimiento del sector sean puestos al servicio de teorías que nadie comprende en el ámbito en el cual deben ser construidas las realidades concretas. Esto produce confusión, desinformación y pérdida de credibilidad por parte de aquellos que deberían hacer parte del diseño final y viable del progreso educativo del país. Ojalá los errores cometidos hasta ahora puedan subsanarse y los recursos provenientes del crédito sean usados apropiadamente bajo una gerencia nacional que cumpla con los preceptos de claridad, liderazgo, eficiencia y productividad que el proyecto pretende exigir a los administradores educativos

CEID-QUINDÍO: La reforma reasigna el papel del Estado, que diluye su responsabilidad de garantizar la prestación de un servicio concebido constitucionalmente como «derecho social», es decir, si se aspira por vía de la reforma a modificar y traspasar tal obligación a las comunidades, *esto determinaría que el Estado ya no es el responsable de la prestación del servicio, por lo tanto desregula la ejecución del mismo.* Dicho ejercicio prevé entonces que los nuevos responsables de su financiación, las comuni-

dades, serán de igual modo las que ejercerán las funciones de inspección y vigilancia, denominado por la reforma «vigilancia y control», «rendición de cuentas» y «evaluación y seguimiento». En tal sentido encontramos una maniquea instrumentación de la «participación ciudadana» que indudablemente sepultaría los procesos en construcción de los nuevos escenarios democráticos, como lo son los gobiernos escolares.

Esa «participación ciudadana» tiene indudablemente un propósito: volver responsables a todos los actores más próximos a la escuela o colegio (los habitantes del barrio o la vereda) de la prestación del servicio educativo, es decir, la junta de acción comunal o veredal, la asociación de padres de familia o las ONG's que hoy compiten lucrativamente por el «mercado educativo».

Adpostal



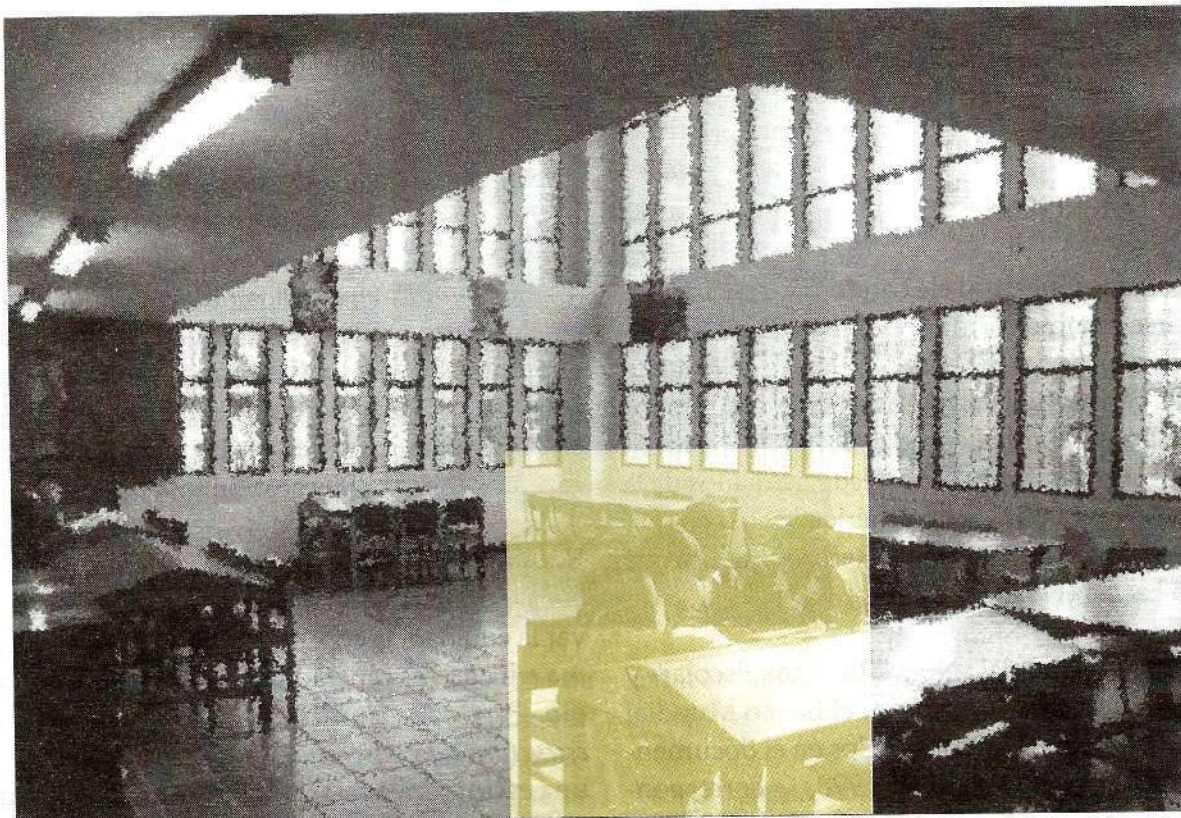
Llegamos a todo el mundo!

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

ESTOS SON NUESTROS SERVICIOS

VENTA DE PRODUCTOS POR CORREO
SERVICIO DE CORREO NORMAL
CORREO INTERNACIONAL
CORREO PROMOCIONAL
CORREO CERTIFICADO
RESPUESTA PAGADA
POST EXPRESS
ENCOMIENDAS
FILATELIA
CORRA
FAX

**LE ATENDEMOS EN LOS TELEFONOS
2438851 - 3410304 - 3415534
980015503
FAX 2833345**



¿QUÉ ES EL NUEVO SISTEMA ESCOLAR?

JOHN JAIRO OCAMPO FRANCO

Equipo Pedagógico ISEGORIA, Armenia

En lo fundamental se trata de dilucidar la forma por medio de la cual se expresa la reforma educativa conocida como «Nuevo Sistema Escolar», dirigida y orquestada desde el Banco Mundial (BM) y financieramente respaldada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para lo cual dispone de 76 millones de dólares en su fase inicial de imposición.

Se han seguido sus escenarios de emergencia, sus características, las pautas de materialización y las estrategias para su operacionalización.

Se pretende desnudar las «figuras» que se crean para su puesta en marcha, que en últimas revelan las dinámicas y los procesos de aprendizaje social que se pretenden instaurar:

- Transformación de la institución educativa
- Autonomía real o autofinanciación
- PEI gestión o autorregulación
- Colegio Completo o Nuevo Colegio
- Control y vigilancia ciudadana o comunidad gen-darme.

Se muestra cómo la reforma educativa denominada «Nuevo Sistema Escolar» es un proceso de dilución de responsabilidades de parte del Estado y de reasignación de funciones dentro del sistema educativo, la pretensión de equiparar el papel de Estado, con los de otros actores educativos. Se observa qué discursividad legitimante busca la transformación de un derecho ciudadano en un servicio mercantil, cuyos alcances desnaturalizan el discurso pedagógico de la educación y se diseña un modelo sujeto

por entero a la lógica económica, pasando por alto la obligación constitucional de brindar educación a los niños y jóvenes de este país.

CONTEXTO EMERGENTE

El Plan de Acción impuesto al eje cafetero, y que pretende generalizarse como reforma educativa a nivel nacional (según propósitos del BID-MEN a través de prototipos) desarrolla conceptual y operativamente los criterios que tanto el Banco Mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo han formulado desde mediados de la década de los noventa para toda América Latina en materia educativa con el Programa de Reforma Educativa para América Latina (Preal).

Los propósitos centrales del «Nuevo Sistema Escolar» y las cuatro recomendaciones que hace el Banco Mundial para una reforma educativa, contenidos en el documento «*El futuro está en juego*», abril de 1998, se corresponden simétricamente. Se destacan del informe las siguientes «recomendaciones» (léase «órdenes»):

1. «Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento»¹. En dicha recomendación se precisa la necesidad de implementar un sistema de acreditación, con estándares sobre la eficiencia de los centros educativos, y mecanismos que permitan «utilizar los resultados para corregir y reasignar los recursos», criterio expresado en lineamientos de lo que debe ser un *Colegio Completo*.

2. «Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella»². Considera la Comisión de Expertos que los sistemas de educación centralizados «no entregan a los directores de las escuelas, a los padres y a las comunidades locales mayor responsabilidad por la administración de las escuelas, incluyendo *autoridad sobre los profesores*. Los padres deben te-

ner la posibilidad de elegir entre las escuelas que compiten por los alumnos».

3. «Los directores de las escuelas y la comunidad local deben tener la autoridad y los recursos para recompensar a los buenos maestros».³ (Política de incentivos, veto y promoción).

4. «Aumentar la inversión por alumno en la educación básica». No basta una mayor cantidad de dinero para resolver el problema. Los nuevos fondos se desperdiciarán si no van unidos a las importantes reformas institucionales que estamos recomendando»⁴. Introducir con la reforma: la capitación y los PEI's gestión.

Este marco de referencia, fundamentalmente economicista y organizacional, expresa que su intención es «Eleva la equidad, la cobertura y la competitividad del sistema educativo» centrado en relaciones de **costo-beneficio**. Para conseguirlo es necesario adoptar una *nueva estructura administrativa*, que haga del sector educativo una estructura operacional, funcional y administrativa-mente competitiva; por lo que se adopta un sistema organizativo de base (tecnología blanda), que convierte a la institución escolar en una unidad productiva responsable directa ante la comunidad, de la prestación del servicio educativo: de su calidad, eficiencia, cobertura y equidad –criterios convertidos hoy en virtudes públicas– por efecto de la nueva «moral» de la economía de mercado, de la libre competencia y la globalización.

Los propósitos fundamentales de la reforma denominada Nuevo Sistema Escolar, se encuentran referidos en el *Plan de acción para el Eje Cafetero –Área Educativa Especial–* (MEN, abril de 1999).

Donde por encima de las particularidades y los efectos del sismo de 25 de enero y sin consideración alguna de los aportes de las comunidades educativas de la zona, se trata de imponer un modelo de reconstrucción educativa que establece las bases metodológicas y prácticas: los llamados prototipos, que vuel-



¹ Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica, Santiago, Preal, 1998, p. 29.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*



tos «experiencias exitosas» se implantarían por todo el país. La tesis expresada, sin mayores aportes criollos, es la que señalan los centros financieros internacionales (BM, BID, FMI). «Si bien es cierto que la descentralización es una condición necesaria para la transformación del sistema educativo, no parece ser por sí sola suficiente. Los estudios realizados en diferentes países donde se ha implementado sugieren que la propia dinámica de una descentralización bien concebida debiera llegar hasta el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas y de su capacidad de gestión en orden a promover la calidad y el logro de los



proyectos educativos institucionales, la participación de los diferentes actores, la consolidación de los equipos educativos, y el liderazgo y la autoridad de los rectores y directivos docentes, entre otros»⁵. En la misma dirección, se recopilan las directrices de casos regionales, de estudios financiados por el BID y fracasados en el sur de continente; comprometidos con neoliberalizar las prácticas educativas, tendientes a la redefinición de la «escuela» como responsable directa de la prestación del servicio educativo. «Lo que estas reformas sugieren, habida cuenta del modesto impacto de la descentralización y la privatización en la mejora de la calidad de la enseñanza, es que estas iniciativas por sí solas no resuelven el problema de la calidad. Se requieren estrategias que hagan hincapié en: 1) *elucidar la rendición de cuentas educacionales hasta el nivel de la escuela, en particular en lo que se refiere a resultados esperados; y 2) aumentar la capacidad del sistema, hasta la escuela, para producir estos resultados*»⁶.

GENERALIDADES DEL NUEVO SISTEMA ESCOLAR

La reforma educativa es nuevamente una imposición de los centros financieros del gran capital internacional y en consecuencia, el programa Nuevo Sistema Escolar: «Transformación de la gestión y la participación educativa», presenta las siguientes generalidades:

— Es auspiciado por el BID y es coherente con la política de racionalización recientemente implementada.

— Es la matriz de los convenios de desempeño (BID-Nación).

— Obedece a la lógica económica, asumiendo como unidad productiva a la institución escolar, estableciendo las mismas condiciones de desempeño de una empresa en una economía de mercado.

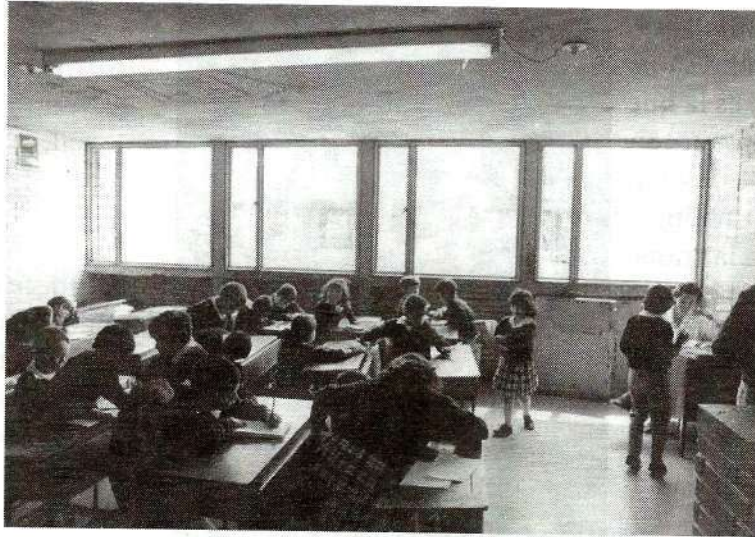
— Su lanzamiento se hace por encima de la normatividad vigente, desconociendo las obligaciones constitucionales del Estado, modificando de hecho el Estatuto Docente y distorsionando las relaciones sociales escolares.

Este programa, por tanto, no surge de las condiciones propias de la sociedad colombiana, ni se adecúa a su heterogeneidad; por lo que el programa Nuevo Sistema Escolar extrapolado para nuestras condiciones es rígido, inflexible en su lógica, organización y dinámica (Colegio Completo, metas de desempeño, estándares nacionales de logro, cobertura, eficiencia interna, rendición de cuentas, vigilancia y control, etc.); y pretende que —por aquello de la omnisapientia de la tecno-burocracia— la formación económico-social colombiana se adecúe a él.

Tomado en serio, evaluado —no por los ejercicios de retórica con los cuales se recrea—, sino por los resultados esperados, el programa «Nuevo Sistema Escolar» constituye una ofensiva que pretende trasladarle a las instituciones escolares, y a las comunidades educativas locales, la responsabilidad del Estado de garantizar la oferta educativa; al tiempo que convierte a la escuela del barrio o de la vereda, a la institución escolar, en responsable de las inequidades educativas, de las limitaciones del sistema y de sus rigideces y dificultades. Para conseguirlo, elimina —con la puesta en marcha del «Colegio Completo»—, de un solo trazo, la profesionalidad de la actividad docente, la estabilidad laboral y las demás reivindicaciones gremiales.

⁵ Plan de acción para el Área Educativa Especial del Eje Cafetero, MEN, Santafé de Bogotá, abril de 1999, p. 7.

⁶ Carnoy, Martínez; Castro, Claudio de Moura, *¿qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Buenos Aires, BID, 1996.



Mas allá de la serie de hechos puntuales que involucra (descarga de las responsabilidades sobre las comunidades locales, atropello al Estatuto Docente, incumplimiento de las obligaciones constitucionales, etc.), surge sobre la base de arrebatarle el lenguaje de la educación a los maestros y a la sociedad colombiana; de la descalificación del ámbito propio de lo educativo: la pedagogía; y de considerar la educación como un problema estrictamente burocrático que se transforma a partir de cambios en la organización administrativa del sistema.

Este desplazamiento ha conducido, paulatinamente, a que cuando el Ministerio de Educación o la banca internacional hablen de educación se refieran a indicadores de política administrativa, de cobertura, de relaciones técnicas alumno-profesor, de costos de funcionamiento o de metas de gestión. Desde la perspectiva del Ministerio y la banca, los problemas atinentes a la calidad y a la pedagogía *son resultantes* (además con responsables incorporados: los maestros y las comunidades locales); por ello no se refieren nunca a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni a fenómenos como la deprivación cultural o de la incidencia de las condiciones socio-económicas en el rendimiento académico.

A la educación en Colombia (a los maestros, a los padres de familia y a Fecode) le pretenden despojar de su propio lenguaje: el de la educación, la pedagogía y la didáctica. Para ello, la tecnocracia educativa colombiana y la banca internacional pretenden imponer de hecho, pero con los recursos retóricos del lenguaje recientemente instaurado, un modelo organizacional al sector educativo para desnaturalizarlo en su fundamento central: ser patrimonio público de la sociedad colombiana, y un derecho fun-

damental de la persona para el desarrollo multilateral de sus competencias.

El proceso de legitimación e instauración del programa Nuevo Sistema Escolar o Transformación de la ges-

tión y la participación educativa, viola todos los procedimientos democráticos, especialmente el de la discusión pública y su corolario, la alteridad, pues se ahorra los trabajos que implica la participación de la sociedad colombiana en su debate, se obvia la discusión pública sobre el modelo a adoptar y se desconoce el aporte de los alumnos, las comunidades, los maestros, y a Fecode.

Esta estrategia se fundamenta en una decisión de política: arrebatarle a la sociedad colombiana y a sus maestros el lenguaje de la educación y hacer del Nuevo Sistema Educativo colombiano un ejercicio de retórica que desplaza las instituciones escolares de su condición de *foros de la cultura*, convirtiéndolas en *unidades productivas*, en empresas que sobrevivirán sólo sobre la lógica del mercado.

CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO SISTEMA ESCOLAR

1. El Colegio Completo se implementará a través de «prototipos», que al generalizar sus aciertos, transformará la educación en Colombia creando un nuevo sistema educativo (BID-MEN).

Se trata entonces de ubicar en el mercado «empresas educativas» competentes, que por efecto de los resultados que produzcan desplazarán paulatinamente los colegios públicos oficiales existentes en Colombia. Con este fin se han seleccionado establecimientos-tipo (no la escuela rural, ni el colegio localizado en un sector marginal, ni mucho menos un establecimiento que carezca de algún docente), que demuestren las bondades del Nuevo Sistema Escolar. No es extraño por ello, que en muchos de estos «colegios-tipo» exista gran cantidad de maestros por contrato a término definido; o que el programa considere como «innovación en la gestión» la entrega de docentes y plantas



físicas oficiales a la administración de ONG's con «espíritu empresarial».

Es la puesta en marcha de una estrategia para imponerle a la sociedad colombiana un modelo educativo por encima del debate público nacional. ¿Será la lógica del mercado la que demuestre, en principio, lo ya demostrado: que colegios dotados –con recursos BID-MEN–, no ubicados en zonas deprimidas culturalmente, de estrato medio y con una «escala» –referida a las dimensiones «productivas» (es decir, todo lo contrario a una escuela rural y/o popular)– apropiada, son «más eficientes» que los demás establecimientos públicos oficiales en Colombia?

En contravía de los procesos democráticos la educación deja de ser un «asunto de todos»; se abandona el Plan Decenal; se elimina de hecho la Ley General de Educación y se acaba con el Estatuto Docente.

2. El Colegio Completo fortalece la autonomía escolar, incrementa su efectividad y lo hace responsable de su gestión (BID-MEN).

El Estado tiene la obligación constitucional de garantizar la oferta del servicio público educativo a todos los colombianos. Tal obligación pretende ser diluida por el Estado en las instituciones educativas, y llama a este «traspaso» de obligaciones y responsabilidades *autonomía escolar o autonomía real*.

Con el fin de conseguirlo, crearán en cada institución educativa una *Bolsa Única de Recursos* –BUR–, para ser manejada por los Fondos de Servicios Docentes, desde donde se manejará desde el salario de los docentes hasta los recursos para la inversión y funcionamiento. Los problemas de los recursos salariales –el déficit del situado fiscal, por ejemplo–, ya no le llegará a la nación, al departamento o al municipio; será un problema relativo a la institución educativa, solucionable –según los ejercicios de retórica del proyecto–, por la calidad de la gestión en cada escuela colombiana.

El Estado diluye sus responsabilidades y, al tiempo, difumina la lucha sindical y singulariza las reivindicaciones. Pues las condiciones de los docentes estarán referidas a las de cada institución educativa y, además, de manera hábil establece los principios para justificar la irresponsabilidad estatal: justificará la ausencia o presencia de recursos, con una retórica sobre la gestión de cada institución escolar, sobre su eficacia, o de nuevo, de la responsabilidad del gerente.

Es en este proceso de dilución de responsabilidades por parte del Estado, que el programa Nuevo Sistema Escolar denomina «traslado de responsabilidades», que la calidad de la educación deja de ser un problema del sistema educativo (formación de docentes por las universidades, calidad de los programas en educación), o del Estado colombiano (la capacitación de los docentes); o aún más, de recursos (los maneja directamente la institución educativa). El problema de la calidad educativa depende por entero de cada institución educativa, de cada comunidad, por encima de las condiciones efectivas en que se encuentran cada escuela y colegio colombiano.

El problema de la calidad se convierte en una resultante; desde la retórica de los tecno-burócratas, en el problema de cómo «gestionan los recursos cada escuela y colegio colombiano»: se imponen los eufemísticamente llamados PEI's gestión.

3. Como el sistema actual es ineficiente, inequitativo y de exclusión, al Colegio Completo le compete garantizar la eficiencia, equidad y la garantía de acceso y permanencia de los alumnos (BID-MEN).

Diluida la responsabilidad del Estado, las instituciones escolares, cada escuela y cada colegio, la asumen.

Los burócratas de la educación colombiana –sin transformar nada más que la asignación de responsabilidades–, pretenden que las instituciones se vuelvan eficientes en términos económicos:

– Sobre la base de que esta responsabilidad sea asumida por las comunidades;

– Que resuelvan las desigualdades sociales. Pues es la institución escolar –ella misma sujeta a la inequidad social– la que tiene que ofrecer una educación con equidad. ¡Por encima de las limitantes de recursos y de las diferencias socioculturales!

– Que garantice la permanencia de los alumnos sin consideración a los contextos socioeconómicos de cada institución y a los conflictos sociales del país.

En un exabrupto teórico las instituciones escolares, por encima de los conflictos y las inequidades sociales, de las diferencias culturales y de la heterogeneidad de la población colombiana, resolverán por sí mismas, en cada escuela y colegio de Colombia, las diferencias y la inequidad social.

Con este juego retórico el Estado salva toda responsabilidad y la traslada a los maestros, a los estudiantes y a las comunidades educativas locales en toda la geografía nacional.

La rigidez organizacional del modelo se revela como un dispositivo de castigo y de justificación; al tiempo que crea un contexto de legitimación por las vías de hecho, para responsabilizar a los educadores del fracaso del sistema y para convertirlos en objeto de retaliación suspendiendo la estabilidad laboral. El término «evaluación de desempeño» significa «elevar la productividad»: ¡produce o produce, y si no produce, se va! Por encima de las condiciones reales de trabajo del maestro.

4. El Colegio Completo se fundamenta en un gobierno escolar participativo, que responda a las demandas de las comunidades educativas (BID-MEN).

Las condiciones de base para la democracia tales como la deliberación pública, la alteridad en la argumentación, la participación amplia de todos los sectores sociales, es reducida en la perspectiva del Colegio Completo a la participación nominal de la comunidad y a su injerencia en la vida escolar desde una perspectiva de *fiscalización* de la vida escolar; los padres son convertidos en el *gendarme* de la escuela.

La participación es ahora una instancia de control sobre los procesos educativos. Esta reasignación del papel de las comunidades a su vez sirve de pretexto para volverlas responsables del manejo de los recursos y de la *calidad* del servicio.

La resignificación del papel de la participación en una sociedad que ha manejado clientelariamente el nombramiento de los docentes tiene un sentido preciso para los maestros: convertidos de responsables de la educación colombiana, en *solucionadores* de la inequidad y del con-

flicto social, se transformarán muy pronto en los chivos expiatorios de la rigidez del modelo (que sólo evalúa metas de desempeño y establece al tiempo estándares nacionales de calidad) y de la diversidad económica y cultural de la sociedad colombiana.

5. El Colegio Completo, como instancia autónoma, fortalece el gobierno escolar otorgándole la facultad de promover o vetar a los docentes (BID-MEN).

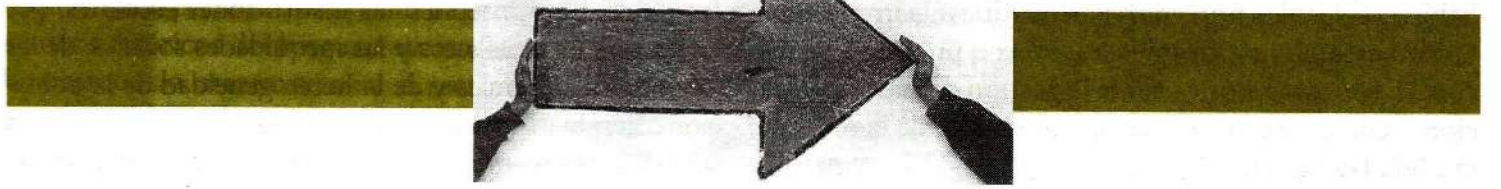
Impuesta la reforma y su generalización mediante los «prototipos», elimina de hecho el Estatuto Docente al introducir dos figuras que atentan contra la estabilidad y la profesionalización de la actividad docente:

- El veto a los docentes
- La promoción de los mismos

Dichas facultades administrativas se asignan a los rectores y los consejos directivos de los establecimientos educativos.

Se muestra así otra de las dimensiones de la lógica económica para los establecimientos educativos –léase empresas–: lo que el Nuevo Sistema Escolar considera una rigidez, la estabilidad docente, se elimina desde ya por la vía burocrática-administrativa: se requiere la «libre movilidad de los recursos productivos» y el Estatuto Docente lo impide. Se asignan funciones nuevas al rector-empresario para que juegue con la estabilidad docente y transforme, de paso, las relaciones sociales-escolares.

Adicionalmente, se encuentra el impacto que sobre la institución escolar tiene la transformación de las relaciones sociales en el interior de la comunidad educativa. Los rectores-patronos, tienen la facultad de vetar y/o promover a los docentes, de acuerdo a su contribución al PEI's gestión. Es decir, al proyecto de posicionamiento en el mercado que ha fijado como derrotero la empresa-





institución. El PEI como *construcción de sentido* de la comunidad educativa desaparece para convertirse en un plan de acción estratégico frente a la demanda.

En este punto, el lenguaje de la educación ha desaparecido. Las relaciones sociales en la escuela no forman parte ya del ámbito de la cultura sino del reglamento empresarial, la profesión docente depende del arbitrio del rector-empresario y la formación humana se ha transmutado en producto «estándar» con parámetros nacionales.

En un país signado por la violencia, se introducen los ingredientes básicos para entronizarla en la escuela colombiana. Se asigna poder sobre las condiciones de vida de los docentes a las comunidades locales y a los directivos docentes; se juega con la estabilidad del maestro convirtiéndola en dependiente de la opinión de otros, no de su quehacer, y se elimina la profesionalización de la actividad y de la carrera docente.

Para las agencias financieras y el MEN, la diversidad cultural, la formación de hombres de bien y la educación integral, constituye un discurso inexistente por inasible para las «relaciones técnicas» alumno-docente, alumno-grupo, «unidad de capitación», cobertura, eficiencia y demás.

6. El Nuevo Sistema Escolar contará con un sistema de acreditación que establecerá metas de gestión en lo técnico-administrativo, para incrementar cobertura; y en lo pedagógico, para mejorar la calidad. Para tal fin se establecerán estándares nacionales para los grados 3°, 5°, 7°, y 9° (BID-MEN).

Al respecto pretenden los tecnócratas educativos, ignorar irresponsablemente la naturaleza de la sociedad colombiana: país profundamente heterogéneo y con profundas inequidades socio-culturales y económicas, que trascienden y se agudizan en el ámbito de la escuela.

Este aparente desconocimiento, que surge al establecer una homogénea relación costo-beneficio, los conduce a pretender medir los establecimientos educativos con estándares respecto a «logros» académicos y a niveles de productividad (relación alumno-docente), llamados ahora *relaciones técnicas*, resultados que harán responsable al maestro, a las escuelas y colegios oficiales colombianas y a los municipios, de la poca cobertura o de lo que ellos mismos llaman ineficiencia. ¿Por qué no se ha tenido en cuenta la desigualdad y heterogeneidad de la sociedad

colombiana; ni las particularidades y diferencias entre la oferta de la básica primaria y secundaria, ni las condiciones de desarrollo de unas regiones y otras?

¡Esta «ceguera» frente al contexto servirá de pretexto para culpar de la mala gestión a la administración de los planteles; y de ineficiencia, al maestro!

Diluida la responsabilidad del Estado en lo relativo a la calidad de la educación, la implementación de los prototipos de Colegios Completos, señalará como responsables una vez más a los municipios, a las escuelas, colegios y maestros oficiales, de la «mala calidad de la educación pública oficial».

Paradójicamente, la puesta en marcha del modelo Nuevo Sistema Escolar, no es producto de la gestión ministerial ni la de sus expertos —en ese sentido no alcanzan ni siquiera a ser los responsables teóricos de nada, ni de su gestión—, asumen eso sí la operativización —entendida como la puesta en marcha del Nuevo Sistema Escolar que hace parte de las directrices tanto del Banco Mundial como del Banco Interamericano de Desarrollo, que las han formulado como requisitos para su financiación; serán entonces los estándares que estas entidades financieras establezcan, con los cuales se medirá la calidad y eficiencia del sistema, a través de pruebas estandarizadas de acuerdo con parámetros internacionales para 3°, 5°, 7° y 9° grados, que finalmente arrojarán como resultado lo esperado, dadas las condiciones efectivas de la educación pública oficial en Colombia: que el rendimiento y el aprovechamiento escolar difieren de acuerdo a la heterogeneidad socio-económica y socio-cultural.

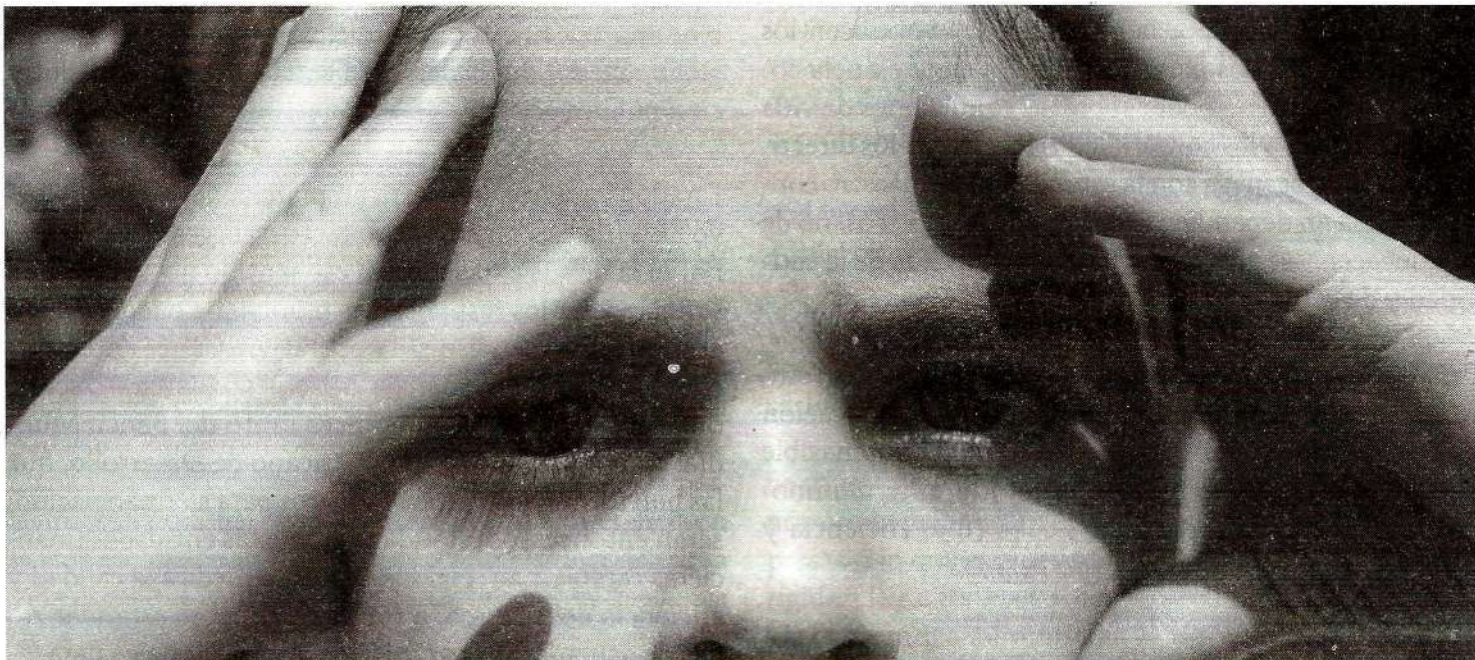
Tanto la finalidad como el sentido de la imposición de este Nuevo Sistema Escolar se revela en los resultados esperados; serán utilizados como «dispositivos de castigo», apuntando hacia la desaparición de instituciones educativas que de acuerdo con las características de su contexto, por su ubicación geográfica —actuar en el seno de una comunidad dispersa—, o por su escala (estar por fuera de las «relaciones técnicas» previstas), no alcancen los niveles y metas preestablecidas por la tecno-burocracia del Ministerio y la banca.

Así mismo, y de acuerdo con la «transferencia de responsabilidades», será de esperar que dicho dispositivo haga responsable a los docentes, vetándolos por ineficaces, legitimándose su veto, su exclusión y su «libre movilidad».

MÁS ALLÁ DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES:

Al morir la inteligencia nace la mente

MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER¹



LA «PRIMERA OLA»: LOS TESTS DE COCIENTE INTELECTUAL (C.I.)

En 1905 el gobierno francés creó una comisión liderada por el médico y psicólogo Alfred Binet. La tarea: diseñar un instrumento que intensificara a los niños con retardo mental o con severos impedimentos, a propósito de enviarlos a escuelas de educación especial al comenzar la escolaridad primaria. Allí serían re-potenciados y re-integrados a la educación regular.

Transcurridos dos años de arduas labores, en 1907 ingresa a la escena educativa el primer test de «inteligencia», test que en muchos lugares del mundo hoy se aplica a millones de niños y decide su futuro. Lo que sirvió inicialmente para reconocer niños con serias limitaciones intelectuales hoy decide si el alumno sube o baja cursos, se remite a psicología, recibe tratamiento complementario, o ingresa a educación especial.

A pesar de sus variados servicios, este primer test no contestó a los profesores la pregunta fundamental: qué mo-



tivaciones, operaciones mentales y conocimientos actúan en cada alumno y lo potencian en cierta dirección vital, dirección en la cual será exitoso para sí mismo y para su sociedad, que es de lo que se trata en educación.

¹ Psicólogo, Honoris Causa en Desarrollo Intelectual, Universidad Católica Ecuador, candidato a doctor en Educación, Universidad de Sevilla, director científico Fundación Alberto Merani, director de postgrados virtuales Fundación, vicepresidente Colegio Oficial de Psicólogos de Colombia, miembro Consejo Editorial Revista *Educación y Cultura*.



Sin embargo, aportó un índice cuantitativo general (el cociente intelectual, o C.I.), válido y confiable, libre de cultura y de educación que identifica alumnos con severos impedimentos intelectuales. El aporte de Binet y su equipo es revolucionario. Hasta donde sé, constituye el primer instrumento de medición psicoeducativo: a) general (cociente intelectual, o C.I.), b) válido y confiable, c) libre de cultura y de educación, y d) que pronostica bajo desempeño en un grupo de alumnos.

En la década del treinta, David Wechsler junto con un gran equipo de psicólogos, educadores y estadísticos, desarrolla la más popular serie para evaluar inteligencia, con dos cualidades que superan las escalas de Binet. Se amplía a todas las edades, niños preescolares (WIPPSI), escolares (WISC) y adultos (WAIS). Y segundo, su propósito es general: a todo evaluado le asigna un puntaje, entre menos de 70 (retardo mental) hasta más de 130 (superdotación), con un promedio (normalidad intelectual) entre 90-110.

Por los mismos años, primer tercio del siglo XX, psicólogos y matemáticos desarrollan el *análisis factorial*, técnica matemática compleja que aplicada a test identifica sus factores (espacial, verbal, abstracto, etc.) subyacentes. A partir de entonces y hasta nuestros días, proliferan los tests de aptitudes específicas: aptitud espacial, verbal, abstracta, pictórica, musical, administrativa, etc.



Tests que liberan al clásico cociente intelectual de una seria restricción, que sus diseñadores pensaron era su mayor virtud: ser un índice general. Con los tests de aptitudes e intereses diferenciales aparecen las primeras escuelas para muchachos talentosos, escuelas que marcan un gran avance sobre la general y abstracta superdotación.

Tímidamente, tales tests de aptitudes e intereses diferenciales contribuyen a descifrar qué estudiante(s) singulares y concretos se cultivan. Comienzan a «...con-

testar a los profesores la pregunta fundamental: qué motivaciones, operaciones mentales y conocimientos operan en cada alumno y lo potencian en determinada dirección vital».

Curiosamente, todo este gran movimiento psicométrico carece de algo fundamental: no cuenta con ninguna *teoría de la inteligencia*.

Por ende, se les escapa el interrogante: ¿qué es la inteligencia? Cuando lo abordan caen al absurdo, como ocurrió al renombrado psicólogo que respondió: ¡«inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia»!... u ofrecen respuestas (resolver problemas, creatividad, flexibilidad, adaptación a las circunstancias) en absoluto contrarias a como funcionan los tests reales que ellos diseñaron (rutinarios, convergentes, de respuesta cerrada, libres de contexto).

¿Por qué tanta incoherencia?

Entre otras varias razones, porque los tests rutinarios, convergentes, de respuesta cerrada, libres de contexto, son fáciles de aplicar, calificar; en consecuencia, más económicos, monetaria e intelectualmente, hasta un técnico los aplica a escala masiva.

Pero, principalmente, porque no contamos con una genuina teoría de cómo funciona la mente humana, no



únicamente aptitudes aisladas. Contar con una sólida teoría científica, arquitectónica y funcional mentalmente, involucra complejidades inimaginables (ante las cuales descifrar el genoma humano deviene un juego infantil)... si acaso, para los siglos XXI y XXII.

LA «SEGUNDA» OLA: CRISIS DE LOS TESTS DE INTELIGENCIA

Los tests de aptitudes diferenciales y específicas (no generales), junto con el análisis factorial, finalizan la pri-



mera ola. Cuándo se inicia la segunda ola es discutible. Aunque muchos expertos estarían de acuerdo con una fecha, con una obra y con un autor. Fecha, año de 1983. Obra: *Estructuras de la mente*. Autor: Howard Gardner.

En efecto, en 1983 se publica en inglés el libro *Frames of mind*, firmado por el psicólogo Howard Gardner, que marca un hito contra la vieja teoría del intelecto. Gardner refuta que exista una inteligencia, la inteligencia. Propone siete. Las inteligencias lógico-verbal, matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal e interpersonal.

Por supuesto, Gardner se apoya en antecesores suyos opuestos a la inteligencia monárquica, al cociente intelectual, al viejo factor G(eneral) de Spearman.

Pocos años adelante, Sternberg postula tres inteligencias. Una, la inteligencia práctica, vinculada con el ambiente social... precursora de la revolucionaria inteligencia emocional. Heréticamente, inicia Sternberg el libro *La inteligencia exitosa* idando gracias a poseer un cociente intelectual bajo!

Pero es al investigador Daniel Goleman a quien le caben los mayores méritos, a mi juicio. Con su reciente obra, *La inteligencia emocional*, marca el fin del antiguo C.I. y derrota su ancestral hegemonía e imperialismo, postulando la inteligencia emocional.

¿Inteligencia emocional? ¿Cómo puede existir tal adfesio? Siempre la psicología oficial opuso inteligencia a pasión, a afectividad, a emociones. ¿Inteligencia emocional?

Sí, sin titubeos. Existe la inteligencia emocional. Más aún, representa una forma fundamental de intelección, que recae no sobre objetos, ni sobre el lenguaje, sino sobre subjetividades, al tener por tarea comprender a los otros y a sí mismo, ni más ni menos.

He allí el valor de la inteligencia emocional «descubierta» por Goleman: finaliza un siglo de tiranía racionalista e intelectualista. El signo regido por la inteligencia monárquica, única, racional, lógica-verbal, académica, escolar.

Siglo que concibió al intelecto humano aislado del corazón, lejano a las pasiones, a los intereses. Siglo que adoró la «inteligencia» fría... única, racional, lógica-verbal, académica, escolar.

PRELUDIO A LA «TERCERA» OLA: EL NACIMIENTO DE LA MENTE

La tercera ola está aún en ciernes. Sin nacer, propiamente.

A pesar del acierto que suponen sus reflexiones e investigaciones, Gardner, Sternberg y Goleman *no proponen una teoría biopsicosocial de la mente* sobre la cual sostener el concepto de intelecto humano en sus variadas manifestaciones; ni tampoco proponen –aún– nuevos ni mejores instrumentos de medición. Peor aún, las múltiples inteligencias propuestas por Gardner son meras aptitudes o capacidades, o destrezas: lógico-verbales, matemáticas, espaciales, musicales, cinestésicas, intrapersonales e interpersonales. Aptitudes conocidas ya bien por los factorialistas (salvo las intrapersonales e interpersonales).

Pienso que debemos archivar el pseudoconcepto *inteligencia* en el baúl de los recuerdos científico, para que acompañe las pseudoteorías del éter, el flogisto, la heliocéntrica, o la pseudoteoría de los espíritus animales cartesianos. Está contaminado por su propia historia. Y arrastra una carga de racionalismo extremo (aptitudes, capacidades, cocientes, psicología cognitiva, etc.).

En su lugar, colocar como eje central la mente: orígenes, arquitectura, génesis y funciones.

Fue imposible crear indicadores para la función hepática, antes que los médicos descifrarán la arquitectura y el funcionamiento del hígado. Igual ocurre con la medición de funciones mentales huérfanas de una teoría mental biopsicosocial. Tal es la tremenda tarea que convoca a psicólogos, neurólogos, lingüistas, sociólogos, antropólogos, pedagogos... durante el presente siglo. En extremo más compleja que secuenciar el código genético.

De consecuencias re-evolucionarias para la educación del siglo XXI. Ella ha de explicar:



La biología de la mente: los mecanismos neurológicos que permiten percibir, atender, sentir, pensar, hablar, razonar, comprender. Sus orígenes remotos, la filogenia, tanto como la bioquímica mental.

La psicología de la mente: como evolutiva se configura la percepción, la atención, el sentir, el pensar, el hablar, razonar y/o comprender. Cuáles son sus etapas y mecanismos íntimos: aprehendizaje y desarrollo. Cuáles las formas especializadas de mentes: el talento, la excepcionalidad, la creatividad y la creación.

La socioantropología de la mente: sus orígenes sociales, la sociogenia, tanto como las dinámicas en los intercambios mentales interpersonales y transpersonales que configuran en cada quién su mentalidad.

No comenzamos de cero. Aunque sí enfrentando obstáculos epistemológicos, pues en las recientes disciplinas humanas (siglo XVIII), los investigadores básicos permanecen alejados del quehacer aplicado, educativo, clínico. La ventaja es contar con abundantes y prolíficos investigadores básicos en la línea de una teoría biopsicosocial de la mente, cuyos frutos florecieron durante todo el siglo XX.

Entre esas mentes científicas hay que contar a Alexander Luria, discípulo de Vigotsky, quien descifró las tres unidades cerebrales que soportan las acciones mentales. A la par con los aportes que miles de neurocientíficos en todo el mundo agregan día a día. Que, por ejemplo, identifican, mediante técnicas potentes, tipo emisión de positrones, 21 áreas que participan en actos con apariencia simple ocurrentes al observar el pocillo de café sobre el escritorio. En mi época de estudiante se conocían dos. Las áreas occipitales primarias (17 Broadman) y las áreas occipitales secundarias (18 y 19 Broadman)... ahora veintiuna.



Del lado psicológico, la psicología genética de Piaget continúa, creo, sin comparación. Sienta bases sólidas para comprender las etapas y los mecanismos íntimos que recorren la mente, para comprender evolutivamente el aprehendizaje y el desarrollo.

En lo social-mental están los aportes anticipatorios de Vogotsky, Merani y Wallon, recién descubiertos. Por ejemplo, la tesis referida a internalizar los procesos mentales, asociada con la proposición atinente a la zona de desarrollo próximo, que tendrán inmenso valor durante el presente siglo.

LA TERCERA RE-EVOLUCIÓN: NACE LA MENTE

Destaco una obra socioantropológica muy reciente, magistral, que pasó desapercibida entre mis amigos pedagogos y psicólogos. Obra que descubre, rastrea y descifra la formación mental humana. No los dieciocho años que median entre el nacimiento y la adolescencia, estudiados por Piaget; sino que ocurrió durante los últimos seis millones de años, iseiscientas veces el tiempo que nos separa de la agricultura!

Al recorrer la historia de la inteligencia atribuí una fecha precisa a la segunda ola. Fecha: año de 1983. Obra: *Estructuras de la mente*. Autor: Howard Gardner. De igual manera, propongo, para discutir, la fecha, año 1996, edición en inglés, año 1998, edición en español. La obra: *Arqueología de la mente*. Autor: Steve Mithen.

La publicación *Arqueología de la mente*, del antropólogo Steve Mithen, no sólo refuta la vieja teoría de la inteligencia unipolar, sino que inaugura una nueva época: *el nacimiento de la mente*, como objeto de estudio e investigación, con proyecciones re-evolucionarias en educación.

Ahora bien, mientras el pseudoconcepto inteligencia alimentó la escuela tradicional y le sirvió, la teoría de la mente –postcognitiva– alimentará las nuevas escuelas formadoras de intelectuales, innovadores, inventores, científicos, tecnólogos. Gente de corazón e intelecto pleno. La teoría biopsicosocial de los procesos mentales (afectivos, cognitivos y expresivos) modificará de raíz las prácticas y el quehacer educativo durante el siglo XXI. Es la apuesta.

DURMIENDO CON EL FANTASMA

Premio Compartir Gran Maestro 2000



Jacqueline Cruz Huertas,
ganadora del Premio
Compartir
Gran Maestro 2000.

JACQUELINE CRUZ HUERTAS

Jacqueline Cruz Huertas, docente del sector público, fue noticia en periódicos y grandes semanarios, con motivo del Premio Compartir Gran Maestro 2000, el cual ganó gracias a una experiencia de innovación en la enseñanza de las matemáticas. Egresada de la Universidad Distrital, con una experiencia de 14 años como licenciada en matemáticas, pertenece a una familia de ocho hijos, tres hermanos maestros, dos en sociales y uno en idiomas.

La experiencia de innovación matemática la ha venido implementando en el Centro Educativo Distrital *Miguel Antonio Caro*, que a su vez sale del anonimato al demostrar que, facilitando espacios y tiempos, los maestros podrán asumir el rol de investigadores.

El interés cognoscitivo de Jacqueline por profundizar en los enfoques matemáticos la llevó a vincularse al proyecto de la Universidad de los Andes sobre «Innovación Curricular para la Enseñanza del Precálculo en la Educación Media».

Conjugar la experiencia docente, la práctica pedagógica, las relaciones teóricas y las preocupaciones por desmitificar la rigidez, el acartonamiento de la enseñanza matemática y la dificultad del aprendizaje, hizo que en diálogo con los estudiantes, uno de ellos le confesara de las dificultades y angustias que le hacían palidecer hasta no poder dormir, perseguido por fantasmas o «cocos», generadores de pesadillas y maltratos mentales que impedían la aprehensión del saber matemático.

Esa pista y la lectura del libro *El Diablo de los Números*, de Hans Mgnus Enzensberger, de Editorial Siruela, donde se demuestra lo fácil de hablar y hacer matemáticas, llevan a la maestra Jacqueline Cruz a construir y entretejer el Proyecto de Innovación Matemática: Durmiendo con el fantasma.

EDUCACIÓN Y CULTURA publica una síntesis de esta experiencia, elaborada por la propia Jacqueline, a quien expresamos nuestro reconocimiento por su esfuerzo y por los logros alcanzados en el ejercicio de su profesión docente.

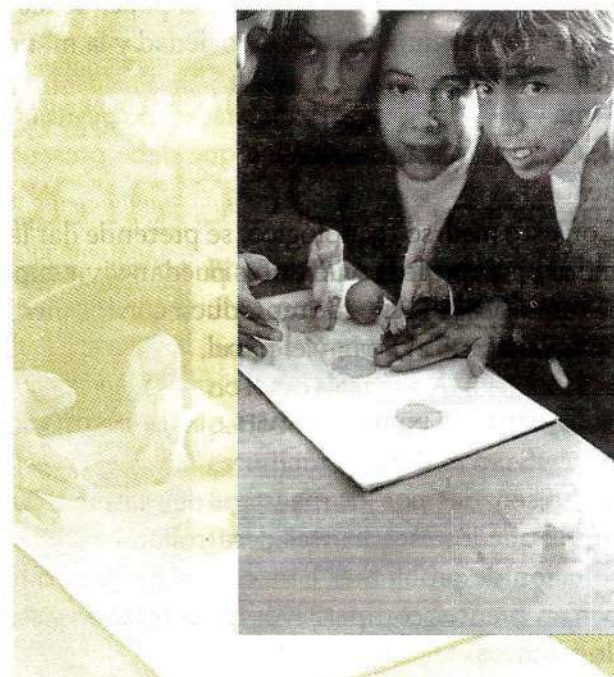
DURMIENDO CON EL FANTASMA

Jaqueline Cruz Huertas
Premio Compartir Gran Maestro 2000

Éste es un resumen acerca del proyecto de matemáticas que se ha venido desarrollando en el Centro Educativo Distrital *Miguel Antonio Caro*, en el cual han participado los maestros de matemáticas de este centro. La reseña muestra de manera general el enfoque metodológico y las acciones que se han diseñado con el fin de cambiar la visión tradicional de las matemáticas. Se hace énfasis sólo en una de sus acciones, **el portafolio**, como estrategia para la superación de logros, el cual posibilita un espacio para que los alumnos construyan conocimientos matemáticos más significativos.

Este proyecto tiene como propósito fundamental desmitificar el fantasma que muchos alumnos «ven» en las matemáticas, alimentada esta visión por los mismos profesores de matemáticas como también por la sociedad, al ser vistas tradicionalmente como algo complicado de entender y que sólo están al alcance de unos pocos: los «inteligentes» o los «duros». Tiene como objetivos principales proponer a los estudiantes actividades en donde ellos lean, escriban y se comuniquen empleando el lenguaje matemático; se sientan seguros de su capacidad para hacer matemáticas, las valoren y sientan gusto por aprenderlas; así mismo, cultivar en los estudiantes a través del estudio de las matemáticas un conjunto de valores, actitudes, habilidades y hábitos que contribuyan al mejoramiento de la convivencia y por ende a su formación ciudadana.

La elaboración de este proyecto surgió gracias a la participación de tres profesoras de este Centro Educativo, en un intensivo programa de formación profesional en educación matemática para profesores de secundaria, iniciado en agosto de 1997 con la financiación de la S.E.D. y dirigido por Una Empresa Docente de la Universidad de los Andes. Este programa estaba constituido por ocho módulos teórico-prácticos con una duración de dos meses cada uno. Además, hemos venido participando activamente con esta universidad en diferentes seminarios, proyectos de investigación e innovación, lo cual nos ha permitido entrar en procesos de reflexión profundos y adquirir nuevas visiones acerca de lo que son las matemáticas, cómo se aprenden y cómo se deben enseñar.



El proyecto, que he liderado con la colaboración de Verónica Tocasuche, profesora del mismo Centro Educativo, contiene siete (7) grandes acciones:

1. EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA PARA LA SUPERACIÓN DE LOGROS

Es una colección intencionada del trabajo de un estudiante que muestra a él y a otros, su esfuerzo, trayectoria y alcance en uno o varios temas, puede incluir resúmenes de libros, apuntes, descubrimientos y resolución de problemas cotidianos, buscados o formulados por él mismo.

2. TALLERES ESPECIALES CON MANEJO DE MATERIAL DIDÁCTICO

Con los cuales se pretende hacer jornadas donde los alumnos utilicen diversos materiales didácticos y guías especializadas, de tal manera que a través del juego logren construir diversos conceptos matemáticos.

3. PROYECTOS DE LA VIDA REAL

Esta acción pretende que los estudiantes puedan hacer un análisis crítico y reconozcan el papel de los modelos matemáticos inmersos en la sociedad y la manera como éstos la afectan.

4. CALCULADORAS GRÁFICAS

Con este recurso tecnológico, se pretende dar la oportunidad para que los estudiantes puedan vivir experiencias matemáticas difíciles de reproducir con los medios tradicionales como el lápiz y el papel.

5. OLIMPIADAS INSTITUCIONALES E INTER-INSTITUCIONALES

Son diseñadas por los maestros de matemáticas, con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades en la solución de problemas e incentivarlos para que participen en eventos competitivos descubriendo y estimulando talentos.

6. PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE LOS PROFESORES DEL ÁREA

Está orientada a los maestros para que compartan sus experiencias y ganen conocimientos en la implementación de nuevas estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias matemáticas en los alumnos y a la formación de ciudadanos para la convivencia.

7. FORMACIÓN MATEMÁTICA CENTRADA EN ASPECTOS DE DESARROLLO PERSONAL

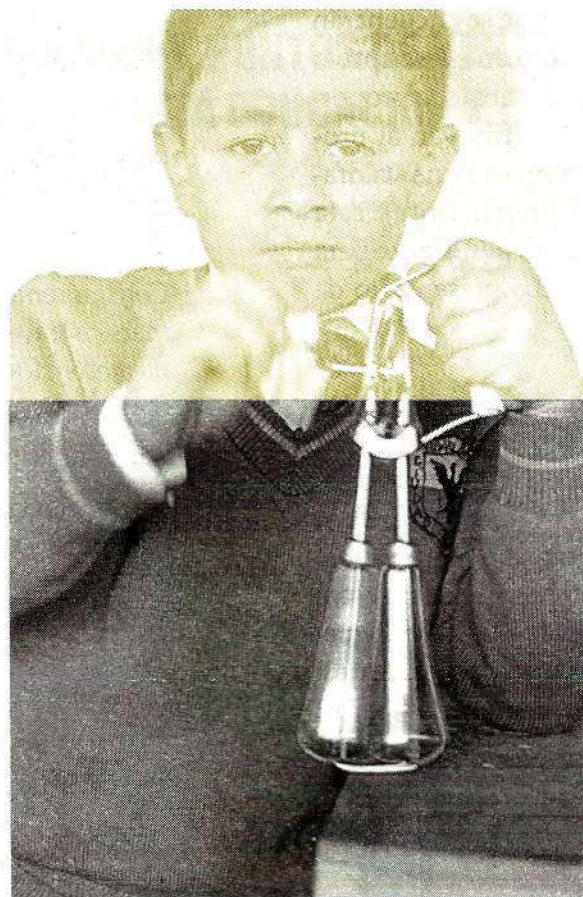
Se pretende indagar sobre los aspectos cognitivos y formativos, que los alumnos han logrado fortalecer mediante las clases y el estudio de las matemáticas, para asimismo retroalimentar el proceso en cada una de las acciones.

El enfoque metodológico que prima en el desarrollo de las diferentes acciones y de las clases, parte del tipo de actividades que el maestro propone. Es decir, la planeación del aprendizaje por parte del maestro debe ir enfocada hacia lo que los «estudiantes van a hacer» y no a lo que el «profesor va a hacer», de tal manera que las situaciones problema que el maestro proponga, conlleven a diversas preguntas de análisis para que los alumnos mediante el trabajo de grupo, puedan conjeturar, argumentar y proponer sus propias soluciones. Luego el maestro retoma las diferentes ideas y soluciones propuestas por los grupos y a través de diferentes preguntas va guiando



este proceso de construcción social del conocimiento matemático. Es muy importante, que el maestro retome «todas» las soluciones que presentan los estudiantes, tanto las «acertadas» como las «erradas», ya que sobre estas últimas, debe indagar con los estudiantes sobre el por qué del error, lo que permite reforzar o adquirir nuevos conocimientos. En este sentido, los estudiantes van comprendiendo que todo lo que ellos proponen es importante ya que sus planteamientos pueden provenir de un análisis acertado o equivocado, lo que indica que no hay soluciones únicas, ni verdades absolutas y que el «error» también forma parte del proceso en la construcción de nuevos conocimientos cuando éste es reconocido, experimentado y corregido.

El maestro debe hacer énfasis valorando las matemáticas en los procesos de resolución de problemas, razonamiento, comunicación, y de las conexiones entre los diferentes sistemas de representación que existen dentro de las matemáticas como son: el verbal, el tabular, el simbólico, el gráfico y el geométrico. Es decir, se debe valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar lo que saben en la resolución de problemas, la capacidad de utilizar el lenguaje matemático de manera coherente y pertinente para comunicar ideas, haciendo uso del razonamiento y el análisis.



La elaboración de mapas conceptuales tanto por el maestro como por los alumnos, permite visualizar, entre otros aspectos, las conexiones entre los diferentes sistemas de representación acerca de un tema o concepto matemático. Esto constituye una herramienta didáctica muy importante que apoya aprendizajes más coherentes y significativos.

Mediante la interacción maestro-alumno-alumno, se deben promover reflexiones sobre diversos aspectos del ser humano, de tal forma que los estudiantes reconozcan que a través del estudio de las matemáticas pueden desarrollar un conjunto de valores, actitudes, habilidades y hábitos que les permiten surgir y ser útiles a la sociedad. Para ello, es necesario que el maestro posea ante todo, grandes atributos personales para que sea ejemplo y modelo. El profesor australiano Alan Bishop decía en una conferencia que ésta era una de las cualidades que debía poseer un profesor de matemáticas excelente. Se debe partir de la idea que todos los estudiantes pueden aprender matemáticas, convencerlos de su capacidad para aprenderlas y buscar que ellos sean cada vez más independientes. Además, debe preocuparse por conocer más a sus alumnos, compartir y socializar experiencias, ser consciente de la dinámica social que hay en la clase y cuáles estudiantes son significantes para otros. Así mismo, debe tener conciencia de que el mundo, la tecnología y la sociedad cambian, por lo tanto, también los estudiantes y los padres de familia.

En esta reseña se hace solamente la descripción de la primera acción, ya que la elaboración del portafolio ha sido una de las acciones más significativas para los estudiantes. Ésta se inició el año pasado y con ella me presenté al Premio Compartir Gran Maestro 2000.

El portafolio es un trabajo individual que hace el estudiante, sobre los logros o desempeños que no logró alcanzar. Al terminar cada periodo, el maestro comunica a los estudiantes que han quedado con logros pendientes, que deben realizar el **portafolio**, el cual entregan en el transcurso del siguiente periodo académico. En dicho trabajo, los estudiantes profundizan sobre los temas en que tuvieron dificultades, revisando apuntes, consultando en textos, buscando apoyo de sus compañeros, de su familia, del maestro que orienta la clase o de otros maestros. Debe hacer una reseña sobre los conceptos teóricos que se estudiaron, haciendo para ello las justificaciones y explicaciones personales necesarias, de tal forma que cualquier otro compañero de su clase lo pueda comprender. Luego debe formular y resolver problemas de aplicaciones en diversos contextos diferentes a los trabajados en clase, donde él demuestra qué es capaz de hacer y cómo lo hace. Pueden presentar mapas conceptuales, tablas, gráficos y esquemas que ayuden a la comprensión del trabajo. El estudiante dedica una sección del portafolio para presentar reflexiones y comentarios, sobre los aciertos y dificultades presentados, explicando en lo posible las causas ya sea que tengan que ver con él mismo, con el contenido matemático o la metodología utilizada por el maestro, proponiendo algunas sugerencias que contribuyan a mejorar los procesos.

Para evaluar el portafolio se ha elaborado una matriz, la cual ha sido explicada por el profesor y dada al estudiante para que le sirva de orientación al elaborar su trabajo.

El portafolio es revisado y analizado por el maestro en forma detallada, haciendo las anotaciones necesarias en cada uno de los planteamientos que presenta el estu-

dianter, especialmente aquellos en los que se encuentran fallas. Una vez revisado, se hace un informe descriptivo que resalte los aspectos positivos del trabajo y proporcionando algunas sugerencias que contribuyan al progreso del estudiante, asignando finalmente una valoración de **E** (excelente), **B** (bueno), **I** (insuficiente), esta última valoración puede manejarse como **pendiente** para el estudiante, lo que significa que debe presentarlo de nuevo.

Si la valoración es **E**, el estudiante no necesita presentar sustentación escrita, esto se convierte en un estímulo y un premio a la calidad de su trabajo. Si la valoración es **I** debe presentar de nuevo el portafolio. Si la valoración es **B**, el estudiante debe presentar una sustentación escrita sobre los logros pendientes. Para dicha sustentación, el maestro ha diseñado previamente una evaluación; el estudiante tiene la oportunidad de consultar en su portafolio y apuntes. Si presenta una evaluación buena, ha superado los logros; de lo contrario, debe presentar un nuevo portafolio. Esto es una nueva oportunidad para que el estudiante demuestre un estudio amplio y juicioso, teniendo en cuenta las sugerencias hechas por el maestro.

Es indispensable que el maestro lleve un registro sistemático de los resultados, para poder analizarlos y socializarlos con sus estudiantes y compañeros en las reuniones de área u otros espacios, con el fin de establecer acciones que permitan retroalimentar el proceso.

De los portafolios presentados, el maestro selecciona los de mejor calidad para ser premiados al finalizar el año, como un estímulo adicional al esfuerzo y avance de los alumnos.

ALGUNOS RESULTADOS DE ESTA ACCIÓN

- Cuando los estudiantes reciben las observaciones del maestro a su portafolio, verifican que el maestro hizo una lectura cuidadosa a todo el trabajo y como es de esperar comparan sus trabajos y se motivan para elaborar portafolios de mejor calidad.
- Al evaluar el portafolio el maestro visualiza lo que cada estudiante ha entendido y también puede detectar las mayores dificultades que cada uno presenta con las razones expuestas por ellos mismos. Esto permite la toma de acciones inmediatas de retroalimentación.
- Los resultados demuestran que el portafolio es un instrumento valioso para la superación de logros, ya que

AL OÍDO DE LOS MAESTROS

Los maestros, dice Jackeline, deben hacer un trabajo dedicado, responsable, que demuestre su saber y los niveles de aplicación de las matemáticas.

Constantemente deben autorreformarse y formarse a través de cursos enfocados a la disciplina matemática. Se requiere de una voluntad pedagógica y el apoyo de las Secretarías y el Ministerio de Educación Nacional.

Las organizaciones gremiales del magisterio como sindicatos regionales y Fecode deben generar centros de investigación y acompañamiento a los docentes investigadores. Promover un Premio Nacional de Pedagogía desde Fecode, se constituiría en otra imagen social y académica de lo que hacen y saben los maestros.

cada vez mayor número de estudiantes tienden a superar sus dificultades además de adquirir conocimientos más significativos, cuando realizan un buen portafolio. En años anteriores los alumnos llegaban a las pruebas de sustentación sin ninguna preparación, razón por la cual la mayoría o en algunos casos la totalidad de estudiantes, continuaba con las mismas dificultades.

- Esta experiencia exige gran esfuerzo, dedicación total y constancia por parte del maestro, pero vale la pena realizarla ya que los resultados, aunque no son inmediatos, demuestran que los estudiantes poco a poco van desarrollando habilidades en la elaboración de textos escritos, en la utilización del lenguaje matemático y estableciendo las conexiones entre los diversos sistemas de representación. En la medida que los estudiantes realizan esta acción, se aprecian avances en la presentación de portafolios de mejor calidad.
- Es tanta la aceptación del portafolio por parte de los alumnos, que alumnos que han superado todos sus logros deciden presentarlo como un reto y satisfacción personal, resultando éstos de muy buena calidad.

Jacqueline Cruz Huertas
e-mail: bocacruz@col1.telecom.com.co
Centro Educativo Distrital Miguel Antonio Caro
Tel: 227 75 30 - Fax: 434 55 42 - Bogotá, Colombia.

DISTRIBUIDORES Y PUNTOS DE VENTA EN EL PAÍS DE LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

APARTADÓ

Víctor Merluck
Cra. 96ª No. 91-15
Tel. 828 24 01

ARAUCA

Yolanda Mariño
Calle 22 No. 17-39
Tel. 852 243

ARMENIA

Suteq
Martha Cardona
Cra. 14 No. 17-14
Tel. 455 707

BUCARAMANGA

Librería Prolectura
Germán Chapeta
Cra. 27 No. 12-28
Tels. 345 08 70 - 455 697

CALI

Sutev
Cra. 8 No. 6-38
Tel. 801 008

Librería Internacional

Gladis Gil
Cra. 38 No. 5E-49
Tel. 557 01 66

FONSECA

Hanner Freyle Nieves
Cra. 13 No. 22-06
Tel. 775 62 92

CARTAGENA

Ismael Ortega
Barrio Sta. Lucía
M-F L-1 2º. Piso

CARTAGO

Iván Librero Botero
Cra. 9 No. 20-57
Tel. 625 567

CÚCUTA

Asinort
Avenida 6 No. 20-57
Tel. 723 384

CHIQUINQUIRÁ

Hilba Marina Gayón
Cra. 10 No. 17-30
Apto. 401
Tel. 260 576

DUITAMA

Carlos Darío Rojas
Cra. 15 No. 13-56
Tel. 602 881

IBAGUÉ

Simatol
Avda. 37 Cra. 4
Casa del Educador
Tel. 651 899

LÍBANO

Carlos Alberto Reyes
Calle 1 B No. 3 A-17
Tel. 565 011

MANIZALES

Piedad Graciela Dulce
Cra. 25 No. 55B-150
Inem
Tel. 824 790

Librería Magisterio

José Darío López
Calle 18 No. 23-28
Tel. 824 790

MEDELLÍN

Tiberio Castaño
Calle 57 No. 42-60
Tel. 284 72 46

Cooperativa de Profesores

Calle 67 No. 53-108
Ofic. 111 - Tel. 210 53 50

Gilberto Ospina

Calle 74 No. 70-25
Tel. 578 760

MOCOA

Asep
José Félix Bernal
Cra. 47 No. 7-23
Tel. 295 968

MONTERÍA

Ademacor
Calle 12ª No. 8 A-19
Tel. 836 918

Eida Tobías Argel

Calle 36 No. 5-53
Tel. 836 918

NEIVA

José Fendel Tovar
Calle 1G No. 15B-20
Tel. 873 76 90

OCAÑA

Asinort
Calle 12 No. 9-51
Tel. 569 57 80

PASTO

Alirio Ojeda
Calle 11 No. 29-32
Tel. 722 04 25

Librería Javier

Cra. 25 No. 19-67 Local 110
Tel. 723 26 63

Librería Universidad

Mariana
Calle 18 No. 34-104
Tel. 729 49 23

PEREIRA

Gustavo Betancurt
Calle 16 No. 4-31
Tel. 360 815

Librería El Nuevo Libro

Gustavo Orrego
Cra. 4 No. 19-09
Tel. 332 688

PLATO

Servio Baldovino
Calle 9 No. 9 A-58
Tel. 850 297

POPAYÁN

Asoinca
Calle 7 No. 7-26
Tel. 244 159

Édgar Gregorio Meneses

Cra. 7 No. 6-30 Local 211
Tel. 204 124

QUIBDÓ

Yenfa Omary Ledesma
Cra. 16 No. 26-56
Int. B-4
Urbanización La Cohimbra
Tel. 712 264

SAN ANDRÉS ISLAS

Rafael de León
A.A. 1646
Tel. 23829

SANTA FE DE BOGOTÁ

ADE
Cra. 9 No. 2-45 sur
Tel. 244 53 52

Cooperativa Editorial

Magisterio
Cra. 30 No. 40 A-52
Tel. 269 22 21

SANTA MARTA

Edumag
Cra. 22 No. 15-10
Tel. 420 25 91

SAN GIL

Ingrid Ballesteros
Henser A. Ballesteros
Calle 17 No. 14-27
Tel. 241 063

SIBUNDOY

José Hernando Sosa
Barrio Castelvei
Tel. 260 222

SINCELEJO

Roberto Estrada
Cra. 30 No. 13 A-67
Tel. 282 03 52

TÚQUERRES

Álvaro César Benavides
Cra. 13 No. 21-36
Tel. 280 170

VALLEDUPAR

Aducesar
Calle 16 A No. 19-75
Tel. 713 516

VILLAVICENCIO

Stela Venegas
Cra. 59 No. 44-19
Tel. 664 59 47

YOPAL

Simac
Cra. 23 No. 11-36 Piso 3
Tel. 358 309

Foro Mundial de Educación Declaración de Dakar

Educación para todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos

1. Al reunirnos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nosotros, los participantes en el Foro Mundial de Educación, nos comprometemos a alcanzar los objetivos y logros de la educación para todos (EPT), para todos los ciudadanos y todas las sociedades.
2. El Marco de Acción de Dakar es un compromiso común. Los gobiernos tienen la obligación de asegurar que los objetivos y logros de EPT sean alcanzados y mantenidos. Ésta es una responsabilidad que se cumplirá de mejor forma a través de amplios trabajos conjuntos realizados dentro de los países, apoyados por la cooperación de agencias e instituciones regionales e internacionales.
3. Nosotros reafirmamos el punto de vista de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien 1990), respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño, de que cada niño, joven o adulto, tiene el derecho humano de recibir el beneficio de una educación que le proporcionará sus necesidades básicas de aprendizaje en el mejor y más completo sentido del término, una educación que incluya aprendizaje para saber, hacer, vivir en compañía y ser. Es una educación dirigida a aprovechar los talentos y potencial de cada persona, y desarrollar las personalidades de los que aprenden, de manera que puedan mejorar sus vidas y transformar sus sociedades.
4. Damos la bienvenida a los compromisos establecidos por la comunidad internacional con la educación básica durante la década de los años 90, en especial la Cumbre Mundial para los Niños (1990), la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992), la Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de la Educación: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial para Desarrollo Social (1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión a Mediano Plazo del Foro Consultivo sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre Trabajo de los Niños (1997). El desafío ahora es cumplir con estos compromisos.
5. La Evaluación de EPT 2000 demuestra que ha habido un progreso significativo en muchos países. Pero es inaceptable que en el año 2000 más de 113 millones de niños no tengan acceso a la educación primaria, 880 millones de adultos sean analfabetos, que la discriminación de sexos continúe infiltrando los sistemas educacionales y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y habilidades sean mucho menos que las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. A los jóvenes y a los adultos se les niega acceso para que tengan las habilidades y conocimientos necesarios para tener un empleo bien remunerado y participar en forma integral en sus sociedades. Sin un progreso rápido hacia una educación para todos, los objetivos nacionales e internacionales acordados para reducir la pobreza no se podrán lograr y las diferencias entre los países y dentro de las sociedades aumentarán.
6. La educación es un derecho fundamental. Es la clave para lograr un desarrollo sustentable, así como la paz y la estabilidad dentro y entre los países, convirtiéndose así en un medio indispensable para una participación eficaz en las sociedades y economías del siglo XXI, que está



siendo testigo de una rápida globalización. El lograr los objetivos de EPT no debiera posponerse más. Las necesidades de un aprendizaje básico pueden y deben ser cubiertas urgentemente.

7. Por este documento nos comprometemos en forma colectiva para alcanzar las siguientes metas:

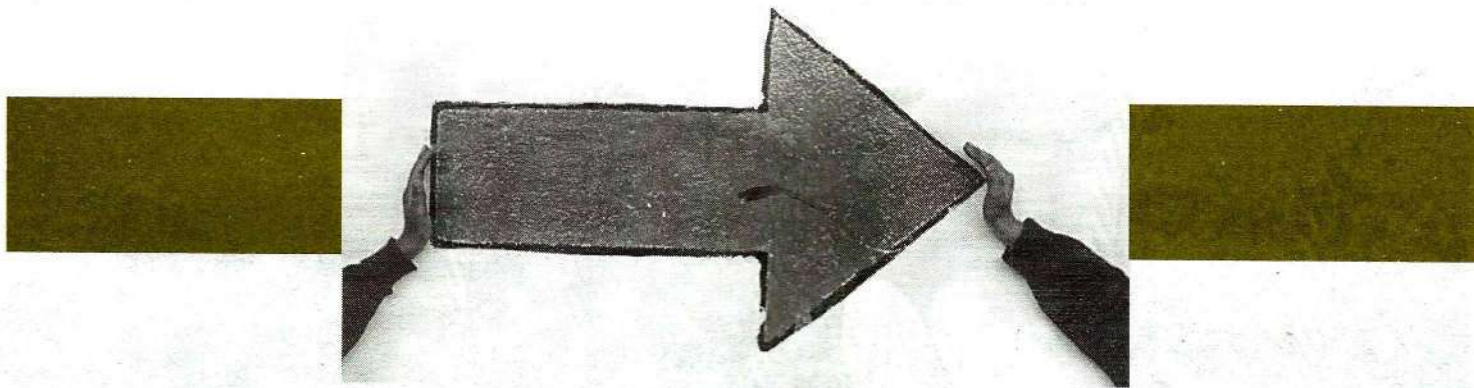
- i) expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y con más desventajas;
- ii) asegurar que para el año 2015 todos los niños, con especial énfasis en las niñas, los niños en circunstancias difíciles y de las minorías étnicas, tengan acceso y terminen su educación primaria gratis y obligatoria y que ésta sea de buena calidad;
- iii) asegurarse de que todas las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos sean cubiertas mediante acceso equitativo a un aprendizaje apropiado y programas para desarrollar habilidades necesarias para la vida diaria;
- iv) alcanzar un 50% de mejoramiento en los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmen-

te para las mujeres, y acceso equitativo a la educación básica y posteriormente para todos los adultos;

- v) eliminar las disparidades de sexo en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y alcanzar la igualdad de los sexos en la educación para el año 2015, con el fin de asegurar que las niñas tengan acceso total e igual a una educación básica de buena calidad;
- vi) mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar excelencia en todo, de manera que los resultados del aprendizaje reconocido y sujeto a medición sean alcanzados por todos, especialmente en alfabetización, lo relacionado con números y las habilidades necesarias para utilizarlas en la vida diaria.

8. Para alcanzar estas metas, nosotros los gobiernos, organizaciones, agencias, grupos y asociaciones representadas en el Foro Mundial de Educación, nos comprometemos a:

- i) movilizarnos para lograr un fuerte compromiso político a nivel nacional e internacional en pro de una educación para todos, desarrollar planes de acción nacionales y aumentar significativamente la inversión en educación básica;



- ii) promover las políticas de EPT dentro de un marco sectorial sustentable y bien integrado, claramente vinculado a la eliminación de la pobreza y a las estrategias de desarrollo;
 - iii) asegurar el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, implementación y monitoreo de estrategias para el desarrollo educacional;
 - iv) desarrollar sistemas educacionales que den respuesta, sean participativos y confiables, en el manejo y dirección de la educación;
 - v) cubrir las necesidades de los sistemas educacionales afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y llevar a cabo programas que promuevan el entendimiento, la paz y la tolerancia mutuos, y que ayuden a prevenir la violencia y los conflictos;
 - vi) implementar estrategias integradas para lograr igualdad de sexos en la educación que reconozcan la necesidad de cambios en las actitudes, valores y prácticas;
 - vii) implementar urgentemente programas educacionales y acciones que combatan la pandemia del Sida;
 - viii) crear ambientes educacionales seguros, saludables, inclusivos y con igualdad de recursos que conduzcan a la excelencia en el aprendizaje y niveles claramente definidos de logros para todos;
 - ix) elevar el estatus, la moral y el profesionalismo de los profesores;
 - x) aprovechar nuevas tecnologías en información y comunicación que ayuden a alcanzar los objetivos de EPT;
 - xi) monitorear sistemáticamente los progresos realizados para alcanzar los objetivos y estrategias de EPT a niveles nacionales, regionales e internacionales;
 - xii) construir sobre los mecanismos ya existentes para acelerar el progreso hacia una educación para todos.
- 9) Basándose en la evidencia acumulada durante las evaluaciones de EPT a nivel nacional y regional, y construyendo sobre estrategias sectoriales nacionales ya existentes, se les solicitará a todos los Estados que desarrollen o refuercen los planes de acción nacionales existentes a más tardar el año 2002. Estos planes deberían integrarse a una amplia disminución de la pobreza y en un marco de desarrollo, y deberían llevarse a cabo a través de procesos más transparentes y democráticos, involucrando a los actores, especialmente a los representantes del pueblo, líderes comunitarios, padres, alumnos, ONGs, y a la sociedad civil. Los planes se dirigirán hacia problemas asociados con el crónico subfinanciamiento de la educación básica, estableciendo prioridades presupuestarias que reflejen un compromiso de alcanzar los objetivos y metas de EPT lo más pronto posible, y no más allá del año 2015. Ellos también expondrán estrategias claras para solucionar los problemas especiales que enfrenan aquellos que están actualmente excluidos de las oportunidades educacionales, con un claro compromiso hacia la educación de las niñas e igualdad para los sexos. Los planes darán substancia y forma a los objetivos y estrategias establecidas en este documento, y a los compromisos hechos durante una sucesión de conferencias internacionales en la década de los años 90. Las actividades regionales para apoyar las estrategias nacionales se basarán en organizaciones regionales y subregionales, redes e iniciativas reforzadas.

10. Una fuerte decisión política y liderazgo nacional son necesarios para la implementación efectiva y exitosa de los planes nacionales en cada uno de los países involucrados. Sin embargo, la decisión política deberá ser apoyada por medio de recursos. La comunidad internacional reconoce que hay muchos países que actualmente carecen de recursos para lograr la educación para todos dentro de un período aceptable. Por lo tanto, se deben movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en la forma de contribuciones y asistencia privilegiada por parte de agencias inversionistas bilaterales y multilaterales, incluyendo al Banco Mundial y a bancos regionales para el desarrollo y al sector privado. Nosotros afirmamos que ningún país seriamente comprometido con la educación para todos se verá impedido en sus logros de este objetivo por falta de recursos.

11. La comunidad internacional participará en este compromiso colectivo desarrollando con efecto inmediato una iniciativa global dirigida hacia el desarrollo de estrategias y la movilización de recursos necesarios para ofrecer un apoyo efectivo a los esfuerzos nacionales. Las opciones que se considerarán dentro de esta iniciativa incluirán:

- Aumento de financiamiento externo para la educación, especialmente para la educación básica;
- Asegurar una mejor predicción en el flujo de asistencia externa;
- Facilitar una coordinación más efectiva con los inversionistas;
- Reforzar el acercamiento a nivel sectorial;
- Proveer con mayor prontitud, en forma más decidida y más amplia, los recursos que alivien y/o se cancelen las deudas con el fin de disminuir la pobreza, adquiriendo un muy serio compromiso con la educación básica;

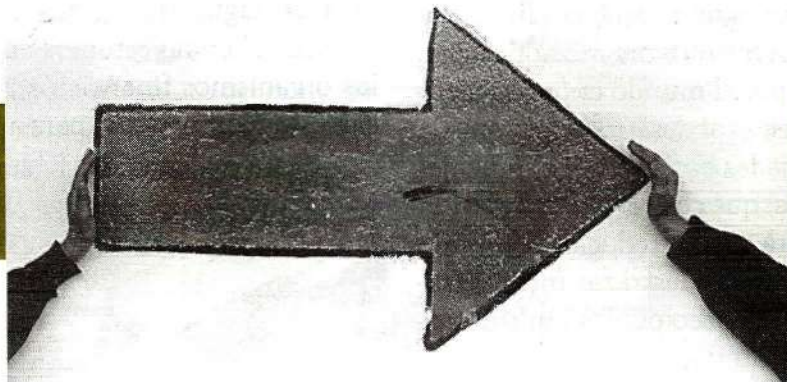
—Hacerse cargo de un monitoreo más efectivo del progreso alcanzado respecto a los objetivos y metas de EPT, incluyendo evaluaciones periódicas.

Ya existe evidencia en muchos países sobre lo que puede lograrse a través de firmes estrategias nacionales, apoyadas por una eficaz cooperación para el desarrollo. El progreso a través de estas estrategias podría —y debe— ser acelerado mediante un aumento del apoyo internacional. Al mismo tiempo, a los países con estrategias menos desarrolladas —incluyendo países afectados por conflictos, países en transición y países en períodos de post-crisis— debe dárseles el apoyo que necesitan para alcanzar un progreso más rápido hacia la meta de una educación para todos.

12. Fortaleceremos los mecanismos contables internacionales y regionales para mostrar claramente el apoyo a estos compromisos y asegurar que el Marco de Acción de Dakar está en la agenda de todas las organizaciones internacionales y regionales, en todas las legislaciones nacionales y en cada foro local de toma de decisiones.

13. La Evaluación de EPT 2000 pone énfasis en que el desafío de la educación para todos es mayor en África sub-Sahara, en Asia del Sur, y en los países menos desarrollados. De acuerdo a esto, mientras que a ningún país que lo necesite se le debe negar asistencia internacional, se debe dar prioridad a estas regiones y países. A los países en conflicto o a los que están llevando a cabo su reconstrucción también se les debe dar especial atención para que logren la estructuración de sus sistemas educativos y puedan cubrir las necesidades de todos los estudiantes.

28 de abril de 2000
Dakar, Senegal



La declaración de Dakar sobre la educación mundial

JOSÉ FERNANDO OCAMPO



Para que las políticas respondan a las necesidades es necesario partir de un diagnóstico apropiado. Tanto en Jomtien como en Dakar, los principios, las metas y las estrategias parten de diagnósticos inapropiados, es decir, que no atinan en la identificación de la problemática fundamental y, en consecuencia, no aciertan. Primero, sobre las circunstancias que dominan el nuevo milenio; segundo, sobre la pobreza; tercero, sobre la relación entre pobreza y educación; cuarto, sobre los recursos para la educación; quinto, sobre el carácter de la educación para los países en desarrollo.

Partir de la globalización como una situación ineludible del desarrollo humano y no como una política de dominación internacional con el libre comercio de mercancías y capitales, ya determina todos los demás puntos. Tratar de la pobreza, lavándose las manos de la culpabilidad profunda de los organismos patrocinadores de estos eventos en la extendida miseria mundial, es de un cinismo cruel. Adjudicarle a la educación el milagro de contrarrestar la pobreza sin las condiciones políticas y económicas que determinan el desarrollo de un país, es traspasar totalmente los factores. Tocar la problemática de los recursos de financiación para la educación sin definir el carácter mismo de ella, no significa sino eludir el proceso de privatización que los mismos organizadores han impuesto con sus créditos por el mundo entero. Y definir la educación para los países subdesarrollados como la consecución de las «necesidades básicas de aprendizaje» es, nada más ni nada menos, que convertir la educación en una educación pobre para pobres reducida a obtener los conocimientos mínimos y las destrezas indispensables para economías entradas a saco por las multinacionales y el capital financiero internacional.

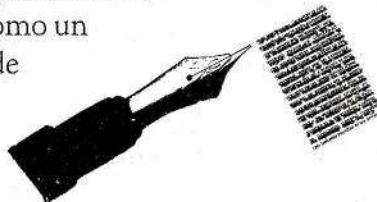
No puede extrañar, entonces, que los principios, las metas operacionales y las estrategias se adecúen a ese diagnóstico. Basta enumerar algunos: los recursos dependen de las circunstancias de cada país (¿cuáles?, ¿las de la privatización, de la municipalización o de la plantelización?); las estrategias antipobreza contrastan con los planes de ajuste impuestos en Asia, África y América Latina por ellos mismos; los programas para la primera infancia evocan los de madres comunitarias y úrsulas al estilo colombiano –por algo somos modelo mundial–; quedan abiertos espacios para el control comunitario o de la sociedad civil sobre escuelas y colegios sin ningún criterio de profesionalización; el tratamiento a los maestros se parece más al de una compasión misericordiosa que al del elemento esencial de cualquier educación formal. Y así sucesivamente.

Allí mismo, en Dakar, se presentó una declaración disidente firmada por un grupo de latinoamericanos. ¡Qué lástima que esa declaración disidente no haya acertado ni en el diagnóstico de nuestra crisis educativa ni en sus causas, tal como estamos en manos de las políticas de los organismos financieros internacionales que convocan estas conferencias para apaciguar las conciencias!

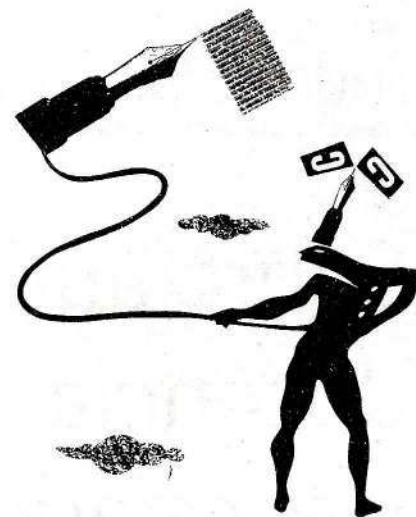
Dakar: más de lo mismo

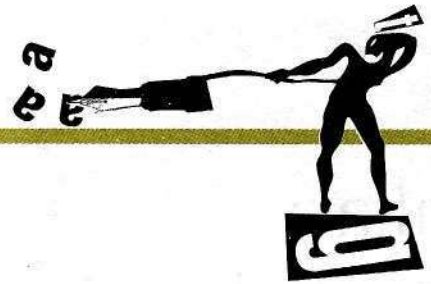
JORGE GANTIVA SILVA

Como es usual en las conferencias mundiales, hay «mucho ruido y pocas nueces». En la Conferencia Mundial sobre Educación realizada en Dakar (Senegal) se vivió otra frustración. Según Rosa María Torres —una de las promotoras del Pronunciamento Latinoamericano que firmaron federaciones sindicales de docentes, amplios sectores académicos, intelectuales, personalidades de la ciencia y la cultura del continente sobre la Conferencia Mundial *Educación para Todos*—, en Dakar no pasó gran cosa. «Fue una reunión sin expectativas y sin brillo, masiva y costosa, de logística complicada, sin grandes sorpresas y con final conocido». Un evento que simplemente prolongó las metas adoptadas en Jomtien (Tailandia, 1991) por 15 años más. Los resultados ya se conocían con anterioridad. En la década transcurrida, la educación mundial no produjo ningún avance significativo: 117 millones de niños y niñas seguían al margen de la escuela, de los cuales el 60% correspondía a las niñas; el analfabetismo se mantenía en los 880 millones, de los cuales el mismo 60% correspondía a las mujeres; en cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación de aprendizaje, sólo el 5% de los alumnos de primaria lograron alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje; permanecieron extremadamente altos los índices de repetición; continúan los bajos salarios y la débil formación de los docentes como causales de la baja calidad de la educación. En Dakar la sensación de fracaso, de tarea incumplida, de estancamiento y empobrecimiento del discurso y del ideario de la *Educación para Todos*, fue evidente. En opinión de Rosa María Torres: «Dakar aparece meramente como un Jomtien + 10, es decir, como un punto de inflexión entre la evaluación de una década de *Educación Para Todos* y su continuación extendida por 15 años más».



En este contexto, el Pronunciamento Latinoamericano que firmamos un destacado grupo de educadores, líderes y federaciones sindicales de docentes, intelectuales e investigadores de América Latina y el Caribe, es un hecho significativo para la comprensión de la realidad educativa latinoamericana y las nuevas opciones de lucha. El Pronunciamento expresa su preocupación por los rumbos de la educación en el continente y de manera clara manifiesta las enormes limitaciones y resultados dudosos de las reformas educativas emprendidas durante la década del noventa; registra las incoherencias y discontinuidades de las políticas educativas y muestra cómo las metas y estrategias formuladas en Jomtien para América Latina no se cumplieron; devela el choque permanente entre el uso de los recursos y el diseño de las políticas educativas; confronta el papel de las agencias internacionales y el del Banco Mundial en la educación; defiende el carácter público de la educación; critica el «pensamiento único»; señala el reto ético de armonizar el progreso material con la plenitud de las potencialidades humanas; revela los crecientes índices de injusticia en el ámbito de la educación; reconoce los logros educativos de Cuba y formula un ideario para la salvaguarda de los valores latinoamericanos como la centralidad de la persona, el sentido comunitario de la vida, la reafirmación de la solidaridad, la multiculturalidad y la interculturalidad, las nuevas formas del conocimiento, la defensa de la libertad, la construcción de las identidades colectivas basadas en la democracia, el trabajo, la cultura, la paz, la ciencia y la tecnología. Este Pronunciamento es un hito creador y propositivo de la internacionalización de nuestras luchas por *Más y Mejor Educación para Todos*.





Sobre autoritarismo, docencia, y el estado precario de la modernidad en Colombia*

RUBÉN JARAMILLO VÉLEZ

Departamento de Filosofía Universidad Nacional

I

Desde sus orígenes en Grecia y concretamente a partir de las obras de Platón y Aristóteles, la filosofía ha tenido por una de sus tareas primordiales ocuparse del destino de los hombres en la sociedad, considerada como el ámbito en cuyo interior se despliega el peculiar proyecto del «animal político», para expresarlo con el término acuñado por el estagirita, quien pensaba además que por naturaleza ellos aspiran a la felicidad: a la *eudamonia*, a vivir de la mejor manera posible.

De igual forma se lo percibe en la reflexión sobre las implicaciones prácticas de la «revolución copernicana» en la filosofía tal y como se produce a finales del siglo de las luces a través de la *Crítica de la razón pura*, esa obra revolucionaria que Emanuel Kant se demora once años en elaborar a partir de la publicación en 1770 de su disertación latina, probablemente la más importante de la filosofía occidental después de la *Metafísica* de Aristóteles. Resulta bien significativo, en efecto, el que después de haber alcanzado por medio de esta obra una fundamentación plena de su pensamiento –y después de haber legitimado con ella lo que había venido gestando a lo largo de los tres siglos que la precedieron, el acontecimiento de la modernidad– se consagrara Kant al asunto de la política, considerada en el más amplio sentido de la palabra, el que se refiere a la naturaleza de la *polis*; es decir, al

análisis de la sociedad, en general, el complejo asunto de la convivencia humana.

Se puso a reflexionar Kant entonces sobre la problemática de la sociedad, sobre la forma peculiar que adopta la convivencia entre los hombres. En 1784, tres años después de la aparición de la *Crítica de la razón pura*, presentó, en una revista de interés general (la *Revista mensual de Berlín*, una publicación no especializada, vehículo de la opinión pública ilustrada, que ya se estaba gestando inclusive en un país políticamente atrasado como era Alemania a cinco años del asalto a La Bastilla) dos ensayos que condensan su reflexión sobre la historia y la sociedad: «Idea de una historia universal en un sentido cosmopolita» y «Respuesta a la pregunta: ¿qué significa la Ilustración?», escrito este último que comienza con una definición muy frecuentemente citada: «la Ilustración es la salida del hombre de su condición de menor edad de la cual él mismo es culpable».

Ninguno de los ilustrados ingleses o franceses habían llegado a definir de manera tan concisa lo que es la Ilustración como lo hace Kant aquí. Él agrega a continuación que los hombres mismos son culpables de esa minoría de

* Contribución al XIII Foro Nacional de Filosofía, que se reunió en la Universidad Tecnológica de Pereira durante los días 9 a 12 de mayo del año 2000, leída en la plenaria el día 12.

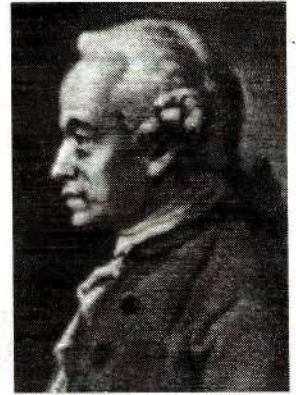
edad porque, aunque por naturaleza *–naturaliter majorennes–* poseen la capacidad de pensar con el entendimiento propio, no hacen uso de ella. Lo que de inmediato nos remite a lo afirmado por Renato Descartes –uno de los pilares de la primera Ilustración– en el párrafo inicial del *Discurso del método*, cuando sostiene que el buen sentido *–le bon sens–* es «lo mejor repartido en el mundo», es, por naturaleza, igual en todos los hombres, porque todos ellos poseen la capacidad para juzgar sobre lo verdadero y lo falso, sobre el bien y el mal.

Entonces afirma Kant que es «por pereza y cobardía» que los hombres no hacen uso de su entendimiento propio sin la ayuda o dirección de otro, y que en eso precisamente consiste su condición de menores de edad. Por lo cual, en el desarrollo del ensayo –que no podemos reproducir aquí– explica él esa inercia, de manera que es por pereza y cobardía que los hombres se adaptan, tienden a aceptar la subordinación, porque sienten que es un riesgo pensar por cuenta propia.

Ahora bien, para traer todo ello a la actualidad, recordemos que precisamente con esa definición de Kant iniciaba hace treinta años un diálogo Theodor W. Adorno –un gran maestro, un gran filósofo y sociólogo alemán contemporáneo– con un amigo suyo especialista en educación, el profesor Hellmut Becker, diálogo que al publicarse con el título *Educación para la mayoría de edad* terminaría por convertirse en el testimonio público póstumo de Adorno, pues fallecería a consecuencia de un infarto unos quince días después de haberlo grabado en los estudios de la Radio de Hessen en la República Federal de Alemania el 16 de julio de 1969, en un contexto por lo demás bastante dramático porque, como se comentó luego, al parecer estuvo muy vinculado a incidencias de episodios desafortunados acontecidos por entonces en el desarrollo del movimiento estudiantil en Alemania durante la segunda mitad de los años sesenta.

Quisiera leer en primer lugar tres párrafos de este diálogo, para luego, apoyándome en él, pasar a considerar ciertas peculiaridades que se pueden percibir en relación con el fenómeno de la minoría de edad entre nosotros. Pero antes desearía reconocer la manera como en los últimos años, particularmente en el ámbito universitario, se han hecho esfuerzos en nuestro país para que se tomen en serio los principios de la democracia; para que nuestra democracia no sea una mera palabra en boca de los dirigentes políticos sino una realidad; para que se cumpla el principio de la delegación, el principio del constituyente primario que otorga un mandato, fundamento de la vida

IMMANUEL
KANT
(1724-1804)

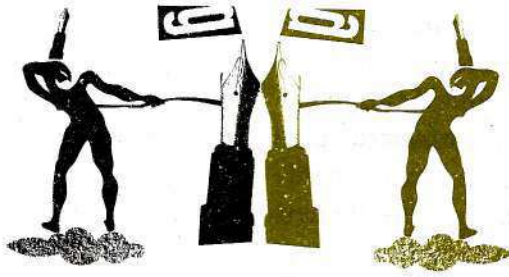


republicana, tal y como lo pensara un intelectual que mucho influyó en Kant desde su juventud, Juan Jacobo Rousseau.

Y es que, según me parece y como lo he venido reiterando en diversos ensayos, algunos de ellos recogidos en mi libro *Colombia: la modernidad postergada*, todavía somos premodernos en muchos sentidos, así disfrutemos en la actualidad de los efectos de un desarrollo económico modernizador en el campo infraestructural –el de las objetivaciones tecnológicas, mercantiles e industriales– porque la mentalidad de la mayoría de los colombianos, a consecuencia de eso que Ernst Bloch llamara la «disimultaneidad de lo simultáneo», sigue siendo en general y en muchos aspectos premoderna. Pero resulta particularmente peligroso en la coyuntura contemporánea, por la injerencia de los medios masivos de comunicación y en general de la tecnología, que esa premodernidad y esa minoría de edad –en términos psicológicos podrían considerarse también como «debilidad del yo»– puedan ser manipuladas en un sentido antidemocrático, en general, a través de y en dirección a la banalidad: banalidad y democracia deberían ser incompatibles, lo que no sucede en Colombia.

Entonces me voy a permitir en primer lugar leerles el párrafo con el cual Adorno iniciaba esta conversación con su amigo el profesor Becker, quien por entonces se desempeñaba como director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Sociedad Max-Planck, la institución que en Alemania coordina, financia y autoriza la investigación en los diversos campos del saber, equivalente al Centre de la Recherche Scientifique en Francia o al Research Council en los países anglosajones, lo que modestamente en Colombia realiza Colciencias. Decía así Adorno:

«La exigencia hacia la mayoría de edad parece comprensible de suyo en una democracia. Quisiera referirme para



aclararlo sólo al comienzo del muy breve ensayo de Kant que lleva por título «Respuesta a la pregunta: ¿Qué significa la Ilustración?». Allí define él la minoría de edad e implica también la mayoría de edad en la medida en que afirma que de esa minoría es culpable el hombre mismo cuando las causas de ella no radican en una deficiencia del entendimiento sino de la decisión y el valor de servirse de él sin la dirección de otro. La Ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la que él mismo es culpable»¹.

Y continuaba: «A mí me parece este programa de Kant –al que no se podrá reprochar falta de claridad ni siquiera con la más mala voluntad– todavía extraordinariamente actual hoy. La democracia descansa en la formación (expresión) de la voluntad de cada uno tal y como se resume en la institución de la elección representativa. Si de ello no ha de resultar la no-razón es que se presuponen la capacidad y el valor de cada uno de servirse de su entendimiento. Si uno no se mantiene firme en esto toda alusión a la grandeza de Kant se vuelve mera palabrería, hipocresía... Si se toma en serio el concepto de una tradición espiritual alemana se debe trabajar lo más enérgicamente posible en sentido contrario».

Como se trata de un diálogo sobre cuestiones pedagógicas, el profesor Becker introduce de inmediato un asunto muy específico del momento, el relativo a la diferenciación existente por entonces en Alemania en las escuelas con relación al «talento» tal y como se lo podría constatar a través de los «tests» y los resultados en los exámenes de los jóvenes, y pregunta si en ello no se reflejaría una actitud antidemocrática.

Bueno, aunque no sea esto lo que nos interesa aquí en primer lugar, de todas maneras resulta muy importante que Becker recuerde los trabajos de un sociolingüista y pedagogo británico de origen ruso –Basil Bernstein, cuyo nombre puede ser familiar a algunos de ustedes porque estuvo en nuestro país hace unos años y la Universidad Externado de Colombia publicó un libro suyo– relativos a los condicionamientos sociales del aprendizaje tal y como se pueden registrar a partir del vocabulario de que

disponen los jóvenes. Resulta bastante claro que a través del inventario de palabras y nociones de que dispone un individuo se pueda deducir el nivel cultural de su proceso de socialización y, por lo tanto, su mayor o menor aptitud para una determinada clase de estudio, porque, por ejemplo, si su padre es un gran jurista o un profesor universitario es apenas natural que disponga de un vocabulario mucho más rico y diferenciado de aquel de que dispone el hijo de un campesino o de un obrero; Basil Bernstein se ha ocupado precisamente de desarrollar estrategias que permitan, por decirlo así, equiparar, compensar las deficiencias en el *background* familiar de los estudiantes.

Entonces Adorno plantea en primer lugar que se cometen ciertos abusos en relación al concepto de autoridad. Pues él está hablando el 16 de julio de 1969 y ya me refería a las exageraciones lamentables –tal vez explicables por razones históricas y sociales– del movimiento juvenil alemán de los años sesenta, cuyos efectos finales, sin embargo, me parecen muy positivos en la transformación de la idiosincrasia y de la cultura de la República Federal de Alemania, como inclusive lo considera quien en su momento fuera un crítico del mismo, Jürgen Habermas, en uno de los ensayos que conforman uno de sus últimos libros: *Die nachholende revolution*, publicado en 1990 a raíz de los acontecimientos que finalmente conducirían a la reunificación alemana, en el cual valora sus efectos positivos a largo plazo porque reconoce que el saludable cambio en la vida pública de ese país es en realidad el resultado de lo que empezó a acontecer desde el 65, así el movimiento haya tenido desarrollos casi patológicos y que deben ser condenados en forma expresa, como el terrorismo en los años setenta².

1. Tanto el texto citado de Kant: «Respuesta a la pregunta: ¿qué significa la Ilustración?», como el diálogo entre Adorno y Becker del cual se transcriben algunos pasajes han sido traducidos por el autor y publicados en *Argumentos* (Nos. 14-17, *Universidad y sociedad*, Bogotá, octubre de 1986).

2. El libro citado de J. Habermas ha sido traducido al español y publicado por la Editorial Tecnos, de Madrid, con el título *Proceso de revisión de la izquierda*.

En efecto, no se puede negar que se produjeron excesos, un «anti-autoritarismo» fácil, un anarquismo también fácil, inclusive sutilmente autoritario, simbiótico, un fenómeno complejo y no fácil de entender pero que algunos psicoanalistas (como por ejemplo Alexander Mitscherlich, quien por entonces se desempeñaba como director del Instituto Sigmund Freud, de Franckfort) intentaron explicar. Debe tenerse en cuenta que se trataba de una generación –la que emerge a mediados de los años sesenta en Alemania– que por primera vez emprendió la tarea de interrogarse en serio sobre los crímenes que habían cometido numerosos miembros de la generación a la que pertenecieron sus padres, un trauma muy difícil de elaborar colectivamente.

Pero para volver al diálogo entre Adorno y Becker, recordemos la forma como aquél considera que hay «algo así como una autoridad objetivamente considerada»; es decir, una autoridad legítima, no sólo en el sentido jurídico-político sino en el de quien efectivamente posee un conocimiento sobre algo.

Kant establece precisamente en su ensayo una diferencia entre lo que él llama el «uso público» y el «uso privado» de la razón, comprendiendo como uso privado de la misma la habilitación, la capacitación profesional, y da como ejemplo de ello el que yo no le pueda discutir al médico que me atiende si no sé de medicina, de la misma manera que no puede el soldado cuestionar la orden que le da el oficial en medio de la batalla, ni el ciudadano la del funcionario que cobra los impuestos en el momento en que viene a hacerlo; aunque sí puede este último, por ejemplo, en calidad de «sabio» (*Glehrte*) que escribe para un público lector, redactar un artículo discutiendo la política fiscal del gobierno, y entonces, si escribe su crítica en un periódico, está haciendo un uso público de la razón que en todo caso debe ser respetado.

Por todo lo cual la autoridad en la dimensión privada, en el uso privado de la razón, está perfectamente justificada, y se comprende que Adorno afirme: «Además hay algo como autoridad objetivamente considerada –es decir, el hecho de que un hombre entiende más de un asunto que otro– que no se puede desconocer sin más. Pero el concepto de autoridad recibe su valor en el interior del contexto social en que se produce».

Sin embargo, puesto que Becker ha colocado el acento en la necesidad de reconocer objetivamente la función que cumple la autoridad, dice a continuación que él «qui-

siera todavía agregar algo más específico, algo que tiene que ver con el proceso de socialización en la temprana infancia y con ello pues, casi quisiera decir, con el punto de intersección de categorías sociales, pedagógicas y psicológicas», pasando a describir en forma somera el proceso de la socialización:

«La manera en la cual, hablando sociológicamente, uno se convierte en un hombre autónomo, es decir, mayor de edad, no es simplemente el rebelarse contra toda clase de autoridad». Recuerda entonces a una colega, coeditora, con él, de la importante obra *La personalidad autoritaria*, que se publicó en los Estados Unidos en 1950: «Investigaciones empíricas realizadas en los Estados Unidos, como las llevadas a cabo por mi finada colega Else Frenkel Brunswick, han mostrado precisamente lo contrario, a saber, que los niños así llamados 'formales' o 'juiciosos' como adultos han llegado a ser más bien hombres autónomos y que saben oponer resistencia; mientras niños díscolos luego, como adultos, inmediatamente se han reunido con sus maestros en la misma mesa de cerveza y se han tragado los mismos discursos».

Esto, dada la circunstancia o la coyuntura en cuyo interior hablaba Adorno, resulta muy importante, porque indica la frecuente precariedad –que muchas veces engaña– en la actitud del «rebelde sin causa». Pues la personalidad madura –inclusive o precisamente la del genuino revolucionario, tal y como también lo ha explicado Erich Fromm– no es la de un rebelde sin causa, y existe una gran diferencia entre esa actitud de permanente objeción a la autoridad –ese juego, esa coquetería con el anarquismo– y un comportamiento adulto que cuestiona lo que objetivamente puede ser cuestionado en las actuaciones de la autoridad, pero no está por principio en contra de la autoridad como tal.

En relación con lo cual inmediatamente alude Adorno a eso que en la práctica del psicoanálisis se acostumbra llamar las «heridas narcisísticas», como, por ejemplo, las provenientes de la decepción que experimenta un adolescente que ha idolatrado a su padre y de pronto descubre que ese padre es –como todo ser humano– frágil, precario, contradictorio y ambivalente, reaccionando con rabia y depresión.

«El proceso –Freud lo ha señalado como el desarrollo normal– consiste en el hecho de que los niños en general se identifican con una figura paterna, es decir con una autoridad, la interiorizan y se la apropian y luego, en un proceso muy doloroso y que no se produce sin dejar cic-

trices, perciben que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que han aprendido de él, con lo cual se separan de él y sólo de esta manera en general se convierten en hombres mayores de edad».

Jürgen Habermas –a quien se puede considerar un discípulo indirecto de Adorno, porque no se formó desde el principio con éste y con Horkheimer sino que llegó a Frankfurt después de haber estudiado en Heidelberg en los años cincuenta bajo la influencia del pensamiento de Heidegger, perceptible en algunos de sus trabajos–, ha resumido lo que éste decía en el párrafo que acabamos de citar en el último de los tres ensayos que componen su libro *Conocimiento e interés* (1967) al afirmar que la identificación es necesaria, pero que precisamente el disfrute de la identidad –la conciencia de sí como identidad– sólo acontece cuando ya no se requiere de las identificaciones.

Porque si un individuo considerado adulto continúa «identificándose» es porque en realidad no lo es, no puede experimentarse a partir de lo que los psicoanalistas llaman el *self* –el sí mismo– y por tanto no es completamente adulto. Sobre este punto les leeré luego un pasaje un poco más extenso del diálogo entre Adorno y Becker que se refiere en detalle a la génesis del comportamiento autoritario y a sus consecuencias, también para el proceso docente.

Y es que justamente en el campo de la docencia es bastante frecuente encontrar a individuos aparentemente muy serios que lo que hacen es recitar una lección bien aprendida, por medio de la cual se han *adherido* a un sistema de pensamiento –a una escuela, a una modalidad y un estilo– sin asumir una actitud propia, autónoma, frente a él, y por ello con facilidad se desconciertan cuando en el transcurso de algún evento académico –una lección o una sesión de seminario, por ejemplo– alguna interpelación los «saca» de esa fijación simbiótica, infantil en realidad y con frecuencia muy vinculada a su propia autovaloración narcisística.

Continúa Adorno: «El momento de la autoridad, pienso, se presupone como un momento genético del proceso de hacerse mayor de edad. Pero esto, por otra parte, no debe ser mal utilizado, a ningún precio, para glorificar este estadio y mantenerlo, sino que cuando uno se queda en él no sólo resultan de ello deformidades psicológicas sino precisamente esos fenómenos de la minoría de edad en el sentido del atontamiento sintético que tenemos que constatar hoy por doquier».

SIGMUND
FREUD



Caricatura de David Levine

Según me parece, la introducción de esta formulación tan sutil de «atontamiento sintético» remite a la reflexión global de Adorno sobre la influencia de lo que él y su amigo Max Horkheimer comenzaron a llamar, a partir de su libro del año 47 –*Dialéctica de la Ilustración*– la «industria de la cultura», todo lo relacionado con los influjos perniciosos para la configuración de la personalidad de los medios masivos de comunicación, de la cultura manipulada industrialmente, y que conduce a lo que él llama aquí «atontamiento sintético», tan característico en el comportamiento de personas muy superficiales, funcionales en el sentido de las expectativas del grupo social al que pertenecen y de la sociedad en general, pero notablemente dañinas –por banales– en su vida de relación, en su conducta conyugal y familiar, como ciudadanos, frente a sus hijos y amigos, etc.

A este respecto le responde el profesor Becker que el momento de la autoridad –o sea el de la identificación– resulta imprescindible, inclusive porque uno de los más graves problemas de los adolescentes en las sociedades contemporáneas de masas radica en la ausencia de modelos con los cuales éstos puedan identificarse: «Creo importante que mantengamos presente el que naturalmente el proceso de separación respecto a esa autoridad es necesario, pero que el hallar una identidad no es de otra parte posible sin el encuentro con la autoridad. Eso tiene toda una serie de consecuencias muy complejas y aparentemente contradictorias para la integración de nuestro sistema de enseñanza. Se dice que no existe una escuela con sentido sin maestro, que de otra parte el maestro tiene que ganar claridad respecto de que su principal tarea consiste en hacerse superfluo. Esta coexisten-

JUAN JACOBO
ROUSSEAU

cia es tan difícil porque en las formas de controversia, hoy existe el peligro de que el maestro se comporte autoritariamente, y los escolares quieren ignorarlo. Que, por decirlo así, todo este proceso, tal y como usted lo ha descrito ahora, sea prácticamente destruido por una falsa ubicación de los frentes. El resultado es entonces una mayoría de edad aparente de los escolares, que termina en superstición y en la dependencia respecto de toda clase de manipulaciones posibles, pero no en la mayoría de edad».

Con lo cual Adorno declara estar por completo de acuerdo. Aunque agrega: «Quizás se puede ver hoy el problema de la minoría de edad bajo otro aspecto que probablemente no es tan conocido. Se dice en general que la sociedad, según una expresión de Riesman (alude aquí al sociólogo David Riesman, autor en los años cincuenta de algunos libros considerados «clásicos» sobre la sociedad norteamericana, como *La muchedumbre solitaria* y *Los escaladores de la pirámide*, RJV) es «dirigida desde fuera», que ella es heterónoma, y simplemente se presupone con ello que los hombres, como lo dice también Kant en aquel escrito, se tragan más o menos sin resistencia lo que el ente sobretodopoderoso les pone ante los ojos y además todavía les inculca, como si lo que ahora es así necesariamente tendría que serlo». Y continúa:

«Decía antes que los mecanismos de la identificación y de la separación no acontecen sin dejar cicatrices. Quisiera aplicar esto con énfasis al concepto mismo de la identificación. Todos nuestros radioescuchas habrán oído algo del concepto de rol, que juegan un papel tan grande en la sociología actual a partir de Merton y sobre todo de

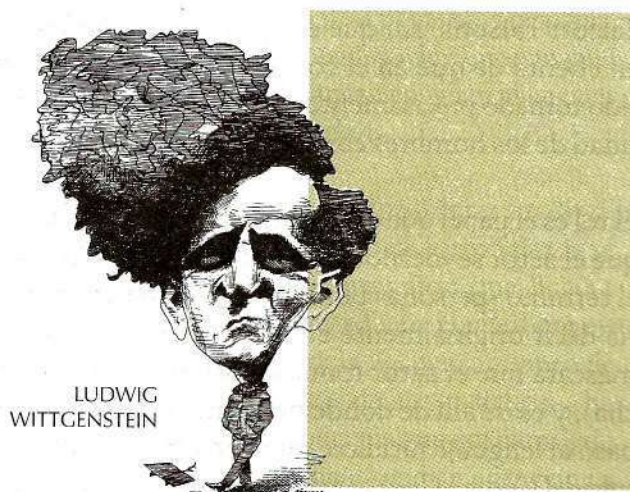
Talcott Parsons, sin que en general los hombres caigan en cuenta de que en el concepto del rol mismo, que ha sido tomado precisamente del teatro, se alarga la no identidad de los hombres consigo mismos».

El rol es el papel que desempeña un actor, lo que significa que el actor se «desdobla» en su personaje. Precisamente el término «persona» también lo designa: *per-sonare* quería decir originalmente en latín «hablar a través» (de la máscara que el actor romano sostenía en la mano derecha), y es de allí de donde proviene la palabra, que luego pasó al lenguaje jurídico; pues, en efecto, el primer capítulo del Código Civil se intitula «Personas» y precisamente explica ese carácter ficticio, porque aclara, por ejemplo, que ellas pueden ser «naturales» o «jurídicas».

Por lo tanto, en todo ello nos encontramos con un momento de no-identidad, lo cual significa —sostiene con mucha agudeza Adorno— «que si el rol se convierte en una medida social se perpetúa con ello el que los hombres no son lo que ellos mismos son, es decir que ellos son no-idénticos»; agregando a renglón seguido que encuentra «abominable» la significación normativa del concepto de rol y que «se debe criticar enfáticamente», aunque «fenomenológicamente, esto es, como descripción de una situación de hecho, alberga algo de verdad».

«Me parece que si la mayoría de los hombres, al identificarse con un superyo, simultáneamente hubiesen fracasado en ello y no pudiesen liberarse. Me parece que innumerables individuos, por ejemplo, interiorizan al padre aplastante, opresor, brutal, que les hace violencia, pero sin que puedan realizar esta identificación, precisamente porque las resistencias contra ello son muy fuertes. Y precisamente porque fracasan en la identificación (porque existen numerosos adultos que propiamente sólo juegan a hacer el adulto que nunca han llegado a ser del todo) tienen que exagerar en lo posible con estos modelos, hablar con voces adultas sólo para hacerse creíbles a sí y a los demás los roles en los cuales propiamente han fracasado». Lo que, por demás, no es algo que eventualmente sólo le aconteciera al individuo promedio, más o menos rudimentario, en la sociedad de masas. Por el contrario, Adorno cree que justamente este mecanismo hacia la minoría de edad «se encuentra también entre ciertos intelectuales».

Como toda educación es, de algún modo, educación para un rol, como toda educación tiene que considerar la división social del trabajo y, por lo tanto, la habilitación profesional, ello implica, necesariamente, que la identi-



dad «funcional» exigida por la sociedad se manifieste como rol. Pero si la educación se orienta exclusivamente a la habilitación profesional –es decir, a la formación del individuo para el desempeño de un rol– no puede ser una educación para la mayoría de edad, y consecuentemente con ello, para la democracia.

Precisamente Emile Durkheim, uno de los padres fundadores de la sociología moderna, se ocuparía del asunto al reivindicar la necesidad de la educación moral, sin la cual en su opinión no sería posible el tránsito de una «solidaridad mecánica» –más o menos bárbara, inmediata, característica de las formas rudimentarias de asociación– a una «solidaridad orgánica» secular y moderna. «Por esencial que sea la obra científica de las universidades, ellas no deben perder de vista que son, ante todo, establecimientos de educación. Tienen que desempeñar en la vida del país un papel que no deben eludir, no deben permanecer alejadas de ninguno de los movimientos del espíritu público»³.

Vuelvo a repetir que, según me parece, Habermas planteaba un año antes, en el libro que he mencionado, algo parecido a lo que plantearía Adorno en su conversación con el profesor Becker, cuando decía que la verdadera experiencia de la identidad sólo es posible cuando se han dejado atrás las identificaciones. Resulta claro que sin ese recurso no se puede llegar a la experiencia de la identidad. Pero una vez que el individuo ha llegado a ser y se siente ser «él mismo», ya no necesita de identificaciones, ya no puede ser un «seguidor», no puede ser un fanático, y si, por ejemplo, acompaña a algún dirigente en un proyecto político es porque ha sopesado crítica y autónomamente –la crítica no puede existir sin autonomía– argumentos racionales y no porque proyecta en esa persona un delirio, al dotarlo de poderes mágicos como los que

en su infancia creía que poseía el padre y, luego del padre, la figura sustituta del mismo.

En este contexto quisiera citarles un párrafo que proviene de la transcripción de un curso de Habermas dictado en la Universidad de Francfort durante el semestre de verano de 1968, que traduje hace unos años e incorporé a una conferencia sobre el legado y la significación de los aportes de Erik Erikson, psicoanalista y maestro –Harvard University– recientemente fallecido a la edad de 93 años y por quien profesó una gran devoción y gratitud, pues fue a través de sus escritos –y de los de Herbert Marcuse y Alexander Mitscherlich– que comencé a interesarme en el psicoanálisis, lo que cambió en muchos sentidos mi visión de la filosofía y me impulsó al estudio de la obra portentosa de Sigmund Freud y en general de la teoría de la libido, a la que considero imprescindible como momento de la conciencia y la ilustración contemporáneas. Se trataba precisamente de una conferencia –o más bien de una charla– en el Instituto Colombiano de Antropología, el 13 de junio de 1983, en la apertura a un ciclo en el cual participarían diversos especialistas sobre el tema «El niño y la sociedad»: precisamente la obra más conocida de Erikson, de la que existe una traducción al español, se intitula *Infancia y sociedad*.

Entonces comenzaba yo con la introducción del párrafo en curso que dictó Habermas en el semestre de verano del año 68 y que los estudiantes de la Universidad de Frankfurt reprodujeron y editaron por su cuenta. Porque esto también tiene mucho que ver con lo que estaba pasando entonces en Alemania, cuando los estudiantes decidieron crear una universidad paralela –o antagónica– a la oficial: la «Kritische Universität», porque en los departamentos de psicología, por ejemplo, no se profundizaba en la obra de Freud –que había estado proscrita de la enseñanza en Alemania durante doce años– sino que se lo «mencionaba» al lado de otros psicólogos, lo que visto desde hoy, según me parece, resulta simplemente grotesco.

En efecto, en la universidad alemana durante los años cincuenta se quería olvidar a Freud –iy a Marx!– Y se quería olvidar a Freud porque los alemanes, y en particular su clase dirigente, como lo mostraría Alexander Mitscherlich a mediados de los años sesenta en su gran libro *La incapacidad para sentir duelo* (traducido al español con

3. El libro *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, de José Luis Romero, ha sido reeditado recientemente (julio de 1999) por la Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.



el subtítulo de la edición original: *Fundamentos del comportamiento colectivo*), revelaban en su comportamiento durante esos años la forma como actúa el mecanismo de la «Verdrängung», el mecanismo, descubierto y analizado por Freud, de la «represión», de la voluntad de olvido, en este caso relacionado con el inmediato pasado, el pasado criminal de la Alemania nazi, que no querían ver ni recordar los dirigentes y los miembros de la clase media alemana por entonces; y precisamente para develar y desmontar el mecanismo que estaba a la base de ese comportamiento fue que escribió esa obra Mitscherlich, quien había sido médico psiquiatra durante el juicio de Nuremberg y había colaborado en la proyección del «perfil psicológico» de los criminales de guerra enjuiciados en esa ciudad en el otoño del año 46.

Quisiera decir de paso que a mí siempre me ha parecido muy difícil traducir acertadamente al español el término freudiano original —«Verdrängung»— porque su sentido completo se pierde un poco en la versión latina —«represión»—, sobre todo si se tiene en cuenta la forma verbal —«verdrängen»— por lo cual acostumbro ilustrar esa forma peculiar de olvido —la «Verdrängung»— con la imagen de la persona indolente que oculta la basura debajo del tapete en lugar de deshacerse de ella.

Precisamente Freud hablaba de un «retorno de lo reprimido», tal y como se manifiesta a través de los síntomas del comportamiento neurótico: para continuar con nuestro ejemplo, después de quince días de ocultar indolentemente la basura debajo del tapete se forma allí un montículo y resulta evidente que hay algo debajo de él. Bueno, pues eso fue más o menos lo que quiso hacer, entre otros, Alexander Mitscherlich, al señalar las consecuencias *actuales* perceptibles en el comportamiento, consecuencia de la represión o voluntad de olvido de los alemanes, quienes, por ejemplo, toleraban por entonces la presencia e influencia de la clase dirigente de su país de personalidades con un pasado tenebroso.

Fue en ese contexto que los estudiantes alemanes de los años sesenta comenzaron a reeditar los escritos de la

cultura libertaria de los años veinte —los años de la «República de Weimar», la primera y esperanzadora democracia alemana— incluyendo una gran cantidad de escritos psicoanalíticos de algunos discípulos radicales de Freud como Sigfried Bernfeld, Rihelm Reich, Erich Fromm (el primer Erich Fromm). Y en ese contexto también se hizo costumbre el tomar los apuntes, grabar las lecciones, las conferencias y sesiones de seminarios de aquellos profesores que estaban abriendo el camino, y hacerlos accesibles al público estudiantil en general a través de reproducciones mimeografiadas. Se volvió una costumbre colocar, en las librerías ubicadas en las proximidades de las universidades y en una estantería especial, las «ediciones piratas», las reproducciones fotomecánicas de aquellos escritos de los años veinte o de aquellos folletos que contenían las lecciones de algún docente —o, en algunos casos, asistente— de la Universidad de Frankfurt, Hamburgo o Berlín, por ejemplo, que, según se consideraba, estaba aportando algo significativo y renovador, que de esa manera ahora se hacía accesible a todos los interesados.

Así sucedió con un curso que dictó Habermas en Frankfurt en el verano del año 68 —hace exactamente 32 años— con el título «Tesis para la teoría de la socialización», en el cual se ocupaba también de la socialización fallida (el caso de las familias problemáticas, desintegradas, los comportamientos anómalos o anómicos de sus miembros, etc.) y en el cual, dicho sea de paso, introduciría en Alemania literatura muy valiosa de la llamada «psiquiatría dinámica» norteamericana, que luego él mismo hizo traducir y editar en un libro con el título *Esquizofrenia y familia*. Allí daba Habermas una definición de lo que es la identificación y de lo que debe ser su resultado efectivo que a mí me parece muy pertinente. Decía: «Identificación no debe significar ni un motivo de imitación ni un comportamiento imitativo sino el mecanismo de aprendizaje de un rol; este mecanismo puede ser explicado con base en un desarrollo típico cuyas diferentes fases permite la utilización de las tres expresiones introducidas por Freud: elección y ocupación del objeto (*catexis*), introyección (la elección de un objeto amoroso en el interior), identificación (imitación de com-

portamientos de una persona amada). La suposición de la identificación en el sentido de un mecanismo de aprendizaje debe explicar cómo se llega a que el sujeto, en proceso de aprendizaje, asuma los roles, lo cual no significa el comportamiento fáctico sino que internalice las expectativas normativas de otro sujeto».

Personalmente me parece que es difícil superar la concreción e inteligencia de esta definición, teniendo en cuenta, por lo demás, los diferentes niveles en que se mueve Habermas, quien tanto en cuanto filósofo como en cuanto sociólogo y teórico crítico mucho le debe a la obra de Freud. Y planteo estas premisas porque de acuerdo con el mismo Habermas me parece que el asunto de la identidad en la modernidad implica asumirla como una tarea, como un proyecto personal de vida.

II

En relación con todo ello, quisiera recordar una problemática que le es familiar a los estudiantes de sociología y sobre la cual se pronunciaría quien puede ser considerado el decano de la sociología moderna en nuestro siglo: Ferdinand Tönnies, quien falleció nonagenario en 1934 y en 1885 había publicado una obra clásica: *Gemeinschaft und Gessellschaft* (*Comunidad y sociedad*), cuyo título ya sugiere su contenido.

Tönnies fue testigo a lo largo de su vida del tránsito de una forma de convivencia, tradicional y comunitaria, a una nueva, la característica de la sociedad urbana moderna. Él provenía de una comunidad muy peculiar, arraigada en el norte de Alemania, en las islas que forman el

archipiélago de Friesland, las islas de Frisia, en las cuales se refugiaron desde el medioevo tribus germánicas que durante siglos evadieron el yugo feudal y mantuvieron una forma de vida muy peculiar. En su infancia, este sociólogo –uno de los fundadores de la sociología alemana al lado de Max Weber y Ernst Troelsch– vivió la experiencia de la inmediatez cálida, de la inmediatez afectiva de la vida aldeana, comunitaria.

La vida comunitaria, la vida del cortijo y de la aldea –o de la vereda, para ubicarnos en nuestro medio– se corresponde con un tipo de experiencia más o menos inmediata dentro de la cual los individuos se saben directamente vinculados por razones de parentesco, de tradiciones, rituales y costumbres. Una aldea generalmente se compone de unas cuantas familias entrelazadas, emparentadas entre sí, casi todos sus habitantes son entre sí tíos, primos, sobrinos, etc., en ella reina una colaboración afectiva, cálida, «familiar».

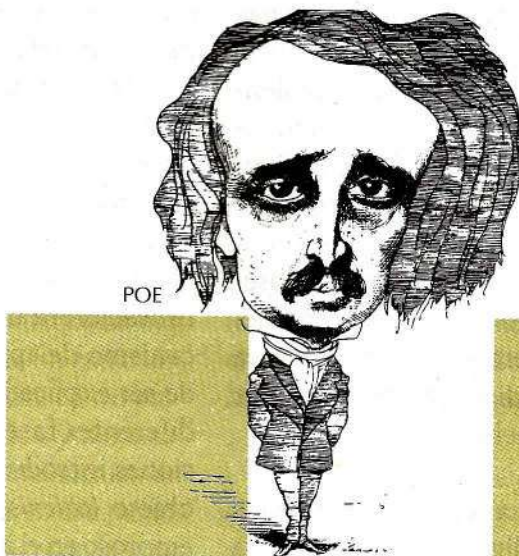
Vale la pena recordar algo que a mí me resulta muy interesante. Con mucha frecuencia la aldea se vincula a través de un santo patrono –también entre nosotros– y el santo patrono, según me parece, es algo así como una figura totémica evolucionada: es un tótem, a través de una elaboración muy compleja y sutil como la que se produjo a través de la religión cristiana. Pues bien, fue esta forma de vida comunitaria precisamente la que empezó a desintegrarse a lo largo de la vida de Tönnies, él fue testigo a lo largo de su vida de disolución de esta forma comunitaria de la convivencia.

Ustedes probablemente saben que entre 1870 y 1914 se produjo en Europa la «Gran Depresión»: la crisis económica del capitalismo, que se inició más o menos en 1873

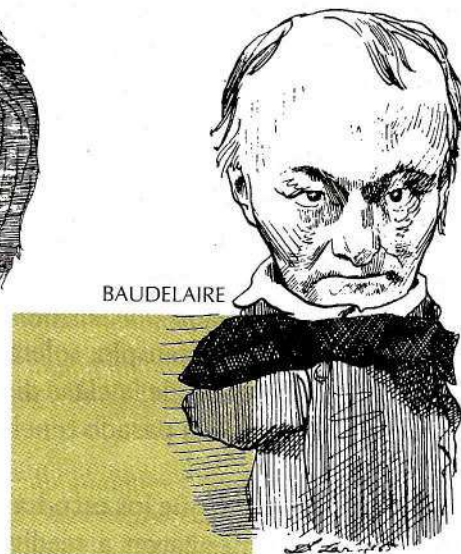
BALZAC



POE



BAUDELAIRE

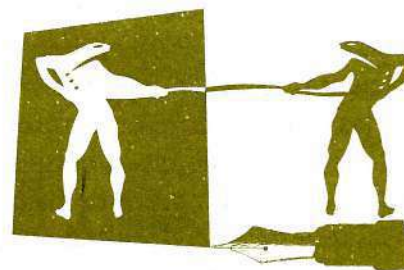


y concluyó a mediados de los años noventa y lo transformó en dirección al capitalismo de las grandes concentraciones, de los grandes carteles. Pues antes de esta crisis el capitalismo era un capitalismo de libre competencia, dentro del cual inclusive las empresas todavía se distinguían por un «apellido», por decirlo así, eran firmas familiares. Pero a finales del siglo, lo característico en los sectores claves de la economía, son las grandes sociedades anónimas que controlan sectores enteros de la producción. Ya en 1900, por ejemplo, el padre del filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein era uno de los magnates que controlaban la producción del acero en Austria; y en general por entonces en los países centroeuropeos se había concentrado ya la producción del carbón, del hierro y el acero en los grandes *trusts*.

Simultáneamente a este proceso se estaban formando en esos países las sociedades de masas, los grandes conglomerados urbanos. Me basta con dar un ejemplo. Berlín hacia mediados del siglo pasado tenía unos 400.000 habitantes, era una ciudad muy grande para la época. Pero en vísperas de la Primera Guerra Mundial ya albergaba cuatro millones, lo cual quiere decir que en sesenta años su población se había multiplicado por diez.

Y lo mismo aconteció en las grandes ciudades europeas. A mediados del siglo pasado la única que pasaba del millón de habitantes era Londres: ya los grabados de Hogart, de finales del siglo XVII, dan un testimonio de la aglomeración en sus calles. Pero a finales del siglo XIX centros urbanos como Viena, París, Berlín, San Petersburgo, ya albergaban más de un millón de habitantes, y una buena cantidad de otras ciudades se acercaban al millón: habían aparecido las multitudes, las masas.

Valdría la pena recordar una aguda observación de Walter Benjamin, que proviene de su último ensayo sobre Baudelaire y en el que se detiene a analizar un cuento de Edgar Allan Poe que aquél había traducido: *El hombre en la multitud*, a propósito del cual llama la atención sobre el hecho de que su aparición inclusive modificó los sentidos, el sentido de la vista, por ejemplo, tuvo que acostumbrarse a la presencia de la masa: «Quizás la visión cotidiana de una multitud en movimiento fue durante cierto lapso un espectáculo al cual el ojo debía habituarse antes. Si se admite esta hipótesis, se puede quizás suponer que una vez cumplido ese aprendizaje el ojo haya acogido favorablemente toda ocasión de mostrarse dueño de la facultad recién conquistada. La técnica de la pintura impresionista, que extrae la imagen del caos de las manchas de color, sería por lo tanto un reflejo de ex-



periencias que se han vuelto familiares para el ojo del habitante de una gran ciudad. Un cuadro como *La catedral de Chartres*, de Monet, que es una especie de hormiguero de piedras, podría ilustrar esta hipótesis».

Y agregaba: «Angustia, repugnancia, miedo, suscitó la multitud metropolitana en los primeros que la miraron a los ojos. En Poe la multitud tiene algo de bárbaro. La disciplina la frena sólo con gran dificultad. Posteriormente James Ensor no se cansará de poner en ella disciplina y desenfreno. Se complace en hacer intervenir compañías militares en medio de sus bandas carnavalescas. Ambas se encuentran entre sí en una relación ejemplar: como ejemplo y modelo de los Estados totalitarios, donde la policía está aliada a los delincuentes (...) Moverse a través del tránsito significa para el individuo una serie de *shocks* y de colisiones. En los puntos de cruces peligrosos, lo recorren en rápida sucesión contracciones iguales a los golpes de una batería. Baudelaire habla del hombre que se sumerge en la multitud como en un *reservoir* de energía eléctrica. Y lo define en seguida, describiendo la experiencia del *shock* como «un calidoscopio dotado de conciencia». Si los transeúntes de Poe lanzan aún miradas sin motivo en todas direcciones, los de hoy deben hacerlo forzosamente para atender a las señales del tránsito. La técnica sometía así al sistema sensorial del hombre a un complejo *training*. Llegó el día en que el film correspondió a una nueva y urgente necesidad de estímulos. En el film la percepción por *shocks* se afirma como principio formal. Lo que determina el ritmo de la producción en cadena condiciona, en el film, el ritmo de la recepción».

En general, en la gran ciudad los hombres se han atomizado, ha desaparecido en ella ese vínculo afectivo inmediato que caracterizaba a la cotidianidad de la vida aldeana, esa «voluntad esencial» (*Wesenswille*) de que hablaba Tönnies: en su lugar aparece una *Kurwille*, una «voluntad arbitraria», la propia de la sociedad burguesa moderna, la sociedad capitalista desarrollada, una sociedad tendencialmente abstracta.

Como una consecuencia de este proceso, durante el período de su gestación se produjo en Europa una gran crisis, sobre la cual la literatura de finales de siglo da un testimonio fehaciente. Como lo hacen en Francia, por ejemplo, las novelas de Emile Zolá, un escritor que ya no tiene frente a sí la sociedad romántica burguesa, que retrató con singular acierto Honorato de Balzac, sino la sociedad de masas, esa sociedad resultado de la revolución industrial en pleno desarrollo y, consecuentemente, de la aparición del proletariado.

La reacción, el desconcierto que produjo la formación de esta sociedad de nuevo tipo, explica en buena parte el surgimiento de los partidos totalitarios, de los partidos profascistas. En este contexto vale la pena recordar que hace cien años se estaba librando en Francia la última batalla de la Revolución Francesa. Porque ésta, como lo sostenía Francois Furét, el gran historiador que acaba de morir y quien tuvo a su cargo la dirección de la conmemoración del bicentenario hace diez años, en una entrevista del otoño del año 88 con el *Magazin Litteraire* de París, «en realidad duró cien años».

En efecto, la gran agitación antisemita que se desencadenó allí a mediados de los años noventa a raíz del caso Dreyfus, el capitán del ejército injustamente acusado de espionaje, condenado y recluido en la colonia penal de Guyana, que se salvó y fue rehabilitado gracias a la actividad de Emile Zolá y al famoso «Manifiesto de los intelectuales», mucho tenía que ver con el asunto, porque la crisis que por razones objetivas se estaba produciendo en el seno de la sociedad francesa fue canalizada en contra de un grupo escogido como chivo expiatorio –en este caso la minoría judía– y los argumentos de los ideólogos extremistas –como Maurice Barrés, el fundador de la *Acción Francesa*, un partido monárquico, antirrepublicano y antisemita, o Charles Maurrás, quien inclusive durante cuarenta y cinco años más tarde alcanzó a ser colaborador del régimen títere de Vichy durante la ocupación alemana y en consideración a su edad se libró de ser fusilado durante los días de la liberación en el año 44– se orientaban en ese sentido: buscaban capitalizar el rencor y el desconcierto de las masas, orientarlo en un sentido restaurador, antidemocrático.

Ahora bien, para terminar, debemos considerar que el tránsito de esa forma de vida comunitaria y de esa modalidad de experiencia cálida, inmediata, a esa otra propia de la «sociedad de masas» –más o menos abstracta, general e irreversible– resulta ser una consecuencia inexora-

ble del proceso de desarrollo capitalista en todos los países que ingresan a tal estadio de su evolución.

Se lo puede constatar también en la América Latina, como ya lo ha hecho por ejemplo en forma magistral, por lo demás, José Luis Romero en su obra, ya clásica, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*⁴, en la cual reconstruye la formación de las grandes metrópolis en nuestro subcontinente, analizando los efectos patológicos que acompañaron tal proceso, como la aglomeración de muchedumbres anómicas provenientes de los grandes ciclos migratorios del campo a las ciudades o, en el caso de los países australes, de los del antiguo continente desde la década del ochenta del siglo pasado.

Prácticamente en todos los países de la América Latina se intentó enfrentar las consecuencias de la crisis motivada por la aparición de las masas acudiendo a modalidades antidemocráticas de conducción de los asuntos públicos, bien fuera por medio de dictaduras militares u oligárquicas, o por medio de experimentos populistas, los cuales, aunque con frecuencia en parte aliviaban y mejoraban sus condiciones de vida, en realidad las engañaban, sin educarlas para el ejercicio del autogobierno, sin elevar su nivel cultural, su capacidad para intervenir efectivamente en los asuntos públicos y configurar autónomamente su destino.

Nos encontramos hoy en un estadio del desarrollo político que significa el tránsito de la democracia formal a la sociedad democrática: al Estado Social de Derecho. Pero ello significa igualmente que no se puede dar paso atrás con respecto a la vigencia de las libertades públicas. Tenemos que considerar que la democracia debe ampliarse: *debe haber cada vez más democracia*, lo cual significa que debe haber *cada vez más conciencia ciudadana*, y esto no se logra sino a través de la universalización de la cultura, de la ampliación de la cobertura educativa y de la práctica de una educación genuina que actúe en contra de esa banalidad industrialmente reproducida y agenciada, el «atontamiento sintético» a que se refería Theodor Adorno en el diálogo que citábamos al comienzo de nuestra intervención en relación con la necesidad de impulsar *una educación para la mayoría de edad y para la democracia*.

4. La cita de E. Durkheim proviene de: *Educación y Sociología –Ensayos y controversias*, traducción de Inés E. Castaño y Gonzalo Cataño, coedición de la Universidad Pedagógica Nacional y el Icfes, Bogotá, 1990, p. 125.



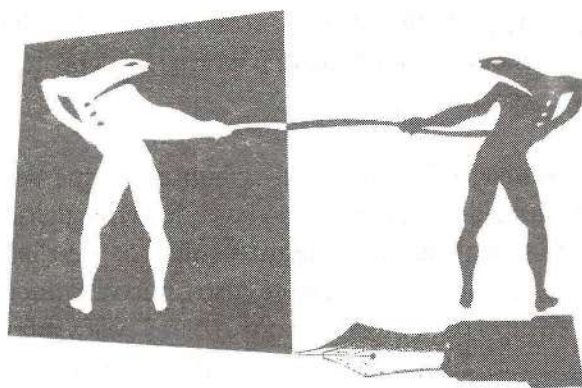
AGENDA EDUCATIVA

UN NUEVO CEID-FECODE

El Centro de Estudios e Investigaciones, Ceid, de Fecode, tiene a su cargo el desarrollo de estudios y trabajos sobre la política educativa y la práctica pedagógica. Con este encargo, su principal tarea consiste en contribuir a la edición de la revista *Educación y Cultura*. Para poder cumplir estos propósitos, el Comité Ejecutivo de la Federación ha nombrado un nuevo equipo. Lo integran el secretario de asuntos pedagógicos de Fecode, Alberto Villalobos; el director, José Fernando Ocampo; el secretario ejecutivo, Jorge Gantiva; y los educadores Ángela Tobón, Isidoro León, José Hidalgo, Omer Calderón, William René Sánchez. Teniendo en perspectiva el Congreso de la Federación programado para el próximo mes de noviembre y la elección de nuevo Comité Ejecutivo, el nuevo equipo del Ceid se ha propuesto como meta elaborar cuatro trabajos de diagnóstico en torno a la principal problemática educativa del momento actual.

El equipo se propone hacer un balance de la aplicación de los convenios de desempeño como parte de la política de racionalización del gasto público, en primer lugar. También, examinar las propuestas gubernamentales sobre evaluación docente y presentar a los organismos institucionales una propuesta alternativa que responda a los criterios aprobados por la Federación. Así mismo, someter a un juicio crítico la nueva reforma educativa propuesta por el gobierno de Pastrana, denominada Nuevo Sistema Escolar, para la cual el Banco Interamericano de Desarrollo ha destinado más de setenta millones de dólares. Y finalmente, analizar los elementos teóricos en los que se basa el nuevo examen del Icfes y la aplicación de sus postulados. Estos cuatro diagnósticos deben estar para finales de año o principios del siguiente.

Por otra parte, el equipo del Ceid está preparando varios seminarios internos que conduzcan a la clarificación colectiva de la organización de los Ceid, de la nueva perspectiva del Movimiento Pedagógico y de la evaluación escolar. Está pendiente la celebración del Foro por la salvación de la educación pública que ha sido



aplazado en diferentes oportunidades debido a las condiciones de la lucha del magisterio contra la política del gobierno. Ya el equipo ha venido trabajando con toda seriedad y entusiasmo y aspira a cumplir este ambicioso plan.

LA CIRCULAR DEL MINISTERIO SOBRE EVALUACIÓN ESCOLAR

Hace aproximadamente un año el ministro de Educación Germán Bula Escobar invitó a Fecode y a las organizaciones de educadores del sector privado a conformar una comisión que examinara el decreto 1860, especialmente en el aspecto de la evaluación escolar. Para presidirlo el ministro nombró a funcionarios del Ministerio, Teresa León y Carlos Arturo Casas Vargas. El equipo trabajó arduamente durante seis meses y produjo un documento por unanimidad para que fuera discutido en el seno de la comunidad educativa. Fecode lo examinó en una Junta Nacional-seminario en febrero de este año y decidió ponerlo a consideración del magisterio. Hubo un acuerdo, que el decreto 1860 debía modificarse. Los argumentos fueron varios. Unos, debido a su ambigüedad. Otros, por no colmar sus concepciones sobre la evaluación. Y muchos, por haber causado un gran desconcierto en el proceso evaluativo en las instituciones educativas.

Para sorpresa del equipo de trabajo del decreto 1860, a escasos días de su partida del Ministerio, el ministro Bula Escobar emitió la circular número 33 el 14 de julio de 2000, sobre la evaluación de los estudiantes en el aula. Los funcionarios del Ministerio que presidían la comisión, habían asegurado que el ministro respetaría el do-

cumento y lo tomaría como base de la discusión en la comunidad educativa. Basados en la promesa, por ejemplo, las organizaciones de educación privada adelantaron una encuesta por todo el país entre sus profesores y estudiantes.

El ex ministro desconoce el documento que se había comprometido a tomar como base de la discusión. Pero la circular asume como planteamientos de discusión otras posiciones. Es decir, hace caso omiso del documento del equipo para presentar ahí sí otras bases diferentes de discusión. Por ejemplo, el documento de la comisión acepta el veredicto de la Corte Suprema de Justicia en torno a la inexistencia legal de la promoción automática. La circular, en cambio, vuelve a la defensa de una práctica que ha causado estragos en la educación colombiana. Sin hacer claridad, la circular contrapone una evaluación de antes sin innovaciones y a otra novedosa que no ha tenido mucho éxito. ¿Son las innovaciones a que hace referencia las del decreto 1860? Si es así, es lo que está por evaluarse y definirse, si las incongruencias del decreto en mención fueron un paso adelante o crearon un caos sumamente perjudicial para la educación.

Y finalmente, el ex ministro deja sentado en su circular que el problema es pedagógico y no legal. Con su posición, deja de lado un criterio fundamental, que se necesitan unas normas mínimas de unidad nacional que permitan a profesores, estudiantes y padres de familia saber a qué atenerse en cualquier institución y en cualquier lugar del país, poder entenderse en las transferencias y crear un vocabulario común entre instituciones entre sí y entre ellas, la educación superior y las empresas empleadoras. El caos de hoy y la anarquía que busca el ex ministro le hacen un gran mal a la educación. Lástima que haya preferido terciar a favor de sus funcionarios y no haya tenido en cuenta el esfuerzo de las organizaciones de educadores como punto de partida de la consulta nacional.

DOCENTES CHILENOS DISCUTEN EVALUACIÓN Y ESTÍMULOS

Tal como lo venimos haciendo los docentes de Colombia, al discutir una propuesta de evaluación docente que mejore la calidad de la educación, nuestros colegas chilenos, al calor de la negociación, discuten los mecanismos de dicha evaluación y los estímulos económicos para el desempeño.



José Weinstein, subsecretario de Educación, al respecto ha dicho que ha llegado la hora de «ponerle el cascabel al gato», al impulsar la política de evaluación a nivel nacional en aplicación a la Ley 19070 del Estatuto Docente de 1991 y el establecimiento de la mecánica e instrumentos para este objetivo. Ello no quiere decir que ya todo esté dicho. El debate a nivel nacional da cuenta de muchas posiciones: «Si los profesores se rehúsan, el proceso está destinado al fracaso. Es por eso que hay que consensuar con ellos» (un alcalde de la capital).

«Es una iniciativa interesante en la línea de participación, no sólo centrada en una nota o concepto de calificación, sino todas las condiciones que están involucradas en este proceso» (Jorge Pavez, presidente del Colegio de Profesores).

«La nueva etapa de rediseño de la política educacional buscará acentuar la «cultura de la evaluación» en los distintos ámbitos» (Mariana Aylwin, ministra de Educación).

«En mi opinión personal el problema de la educación está centrado en la dirección de los establecimientos y no en los maestros. Aunque los profesores necesitan más capacitación en las universidades» (Nelson Durandel, de la Escuela Básica Eugenio Browne).

Las negociaciones con el magisterio chileno han logrado fijar tres criterios que premian a los profesores y que hacen parte de los factores en el desempeño para aplicar salarios: excelencia académica, trabajo en zonas de riesgo y responsabilidad docente-directivos.

En todo caso la discusión hasta ahora presente apunta a valorar que la evaluación de los docentes en los países como el nuestro, de dependencia, en donde la educación pública se ha convertido en una educación pobre para pobres, es muy compleja y que ésta tiene que pasar por la discusión de muchos factores asociados a la calidad.

Como sea, hacemos votos porque esta evaluación al igual que la nuestra, más que convertirse en acciones punitivas, sea un paso fundamental de un proceso de formación y mejoramiento de la calidad para todos los más necesitados.



Los siete saberes necesarios para la educación del futuro

Édgar Morin



Reseña:
Manuel Hernández

Édgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, elaborado para la Unesco como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible, Bogotá, Ministerio de Educación-Unesco, febrero de 2000, 90 páginas.

Cómo educar para un futuro sostenible: ese es el cometido de la misión de la Unesco que dirigió Édgar Morín.

El caso de Édgar Morín es uno de los más interesantes del siglo XX. En su libro *Mis demonios*, cuenta con valentía su autobiografía intelectual. Nacido de judíos sefarditas mediterráneos, lo que más le interesa resaltar es la impronta cultural que a lo largo de su vida lo unió a un mundo —el del mar europeo-africano— y cómo las olivas y las vides, los pimentones y los sabores rurales del trigo y el queso de cabra, lo hicieron teñir su paladar desde la infancia de lo que él llama una impronta, un *printing*, es decir, la huella de una tradición cultural. Antes de cumplir treinta años, y sin saber alemán, había escrito un libro sobre la postración alemana; luego, hizo otro sobre el cine y luego, tras ser stalinista convencido, es invi-

tado a California, en los setentas tempranos y allí aprende de cibernética. Entonces, comienza su lucha para plasmar un pensamiento que él llamará complejo, por la cantidad de información que, oscilando entre caos organizador y orden entrópico, la cultura humana debe procesar.

Al final de un largo periplo intelectual y académico, recibe la misión de argumentar sobre una educación nueva y que busque fraguar nuevos saberes para no perder el rumbo en el mundo actual. Cabalísticamente escoge agruparlos en siete temas. Veamos cuáles son:

Comencemos por el último, la ciudadanía terrestre. Aceptando que esos entes abstractos *individuo* y *sociedad* existen, propone aplicarles el concepto de recursividad. Define la democracia como el sistema más rico para la realización de este

dúo y el sistema que permite el control del aparato de poder por los controlados por él. Así, lo controlado recursa sobre el control y lo transforma. Este pilar de una ética común, pero no fundamentalista ni excluyente, debe basarse en unos pocos principios: lograr la humanidad en nuestra conciencia individual. Esto es lo que se logra con las humanidades, añadido. Obedecer a la vida y guiar la vida. Lograr la unidad planetaria en la diversidad, y desarrollar la ética de la solidaridad, de la comprensión y la del género humano.

Enseñar la comprensión. Éste es tal vez el que más nos interesa para dejar definitivamente atrás la conducta repetitiva del docente y la pasividad que crea en el educando. Se debe hacer énfasis en la comprensión intersubjetiva. Más allá de la información, la comunicación y aun de la comprensión objetiva, debe existir un campo donde el diálogo prime y desarrolle esa comprensión *simpática*. No hay necesidad de medir la salinidad de las lágrimas de un niño para comprender que está llorando.

Es obvio que todo maestro sabe esto, pero el peligro es que cada vez se practica menos esta comprensión intersubjetiva. Lo que va unido a la dificultad para manejar la incertidumbre. Herederos de una educación dogmática no sabemos responder a la incertidumbre. Es ahí tal vez donde la amalgama de padres de familia no reaccionarios y maestros endurecidos produce sus peores momentos. Las leccio-

nes de los hechos históricos del siglo XX nos remiten a afirmar que el futuro se llama incertidumbre, que la historia es creativa y destructiva a la vez. La historia avanza por desviaciones y éstas nos conducen a lo nuevo pero los totalitarismos de cualquier tipo no soportan lo nuevo y de ahí el miedo a enfrentar la incertidumbre. Sin embargo, no hay evolución que no sea desorganizadora-reorganizadora.

Sobre la identidad planetaria nos dice que el ser humano en el siglo XX se ha hundido en la edad de hierro. La esperanza estará en la relación dialógica mente-cerebro. Apoyado lo anterior en el aporte de las contracorrientes. La ecológica, la cualitativa, la de resistencia social, la de emancipación del dinero, la de la pacificación.

Al error y la ilusión les dedica un saber nuevo: «la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y la ilusión». Primero, no hay un dispositivo cerebral que nos permita distinguir lo que llamamos alucinación de la vigilia y el sueño. Demostración: la actividad de imaginar mientras se lee. La importancia del fantasma y del imaginario es inimaginable, dice imaginando. La distancia entre recordar y recordar y la vida de los recuerdos así lo enseñan. Lo nuevo brota sin cesar. Nunca sabremos predecir cómo llegará pero debemos contar con la aparición de lo inesperado.

Debemos trabajar para des-
pejar los grandes interrogantes
sobre nuestra posibilidad de
conocer. Debemos practicar
constantemente estos interro-
gantes. Como sucede con el oxí-
geno que oxida y desintoxica a
la vez en el proceso de la vida,
las preguntas son el desintoxi-
cante del simplismo. Ojo con
los niños que pueden cumplir
ese papel y nosotros podemos
estar amenazándolo con nues-
tras incertidumbres.

Y, tal vez, la más importante
recomendación para trabajar
un nuevo saber es aquel que nos
exige la pertinencia. Se puede
resumir en una pregunta: ¿cómo
concebir y percibir el Contex-
to, lo Global, lo Multidimen-
sional, lo Complejo?

Desglosemos: el *contexto* de-
termina los límites de validez
y las condiciones de inserción
de un saber cualquiera. Lo *glo-
bal* es el viejo principio pasca-
liano: «si todas las cosas son
causadas y causantes, ayudadas
y ayudantes, mediatas e inme-
diatas, y todas entretrejidas por
lazo natural e imperceptible
que liga las más alejadas y las
más diferentes, no es posible
conocer las partes sin conocer
el todo y tampoco conocer el
todo sin conocer particular-
mente las partes».

Lo *multidimensional* es la ca-
racterística de las unidades
complejas como el hombre o la
sociedad o la idea del mundo, la
economía, por ejemplo, conlleva
necesidades, deseos y pasio-
nes humanas. Lo *complejo*, o sea,
lo que está tejido en conjunto.
Lo complejo es el factor de uni-
dad, lo que une el tejido con
todas sus dimensiones de super-
ficie, como se aprecia un tapiz,
con derecho y revés.

Esto nos conduce a la Inteli-
gencia General, es decir, a la
capacidad de manejar la aper-
tura mental que hay en los
enunciados. No basta formar la

mente en las disciplinas sino en
las ideas que se abren y movili-
za la inteligencia general y ape-
la ampliamente al conocimien-
to del mundo.

La condición humana es así
de compleja. Así es la relación
personal e insustituible entre un
maestro y un estudiante. Entre
esos dos mundos, esas dos per-
sonas, esas dos complejidades
igualmente abiertas, diríamos.
Pero, alerta, porque a veces, el
maestro cree que él es abierto y
puede ser al revés.

Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner

Reseña:
Juvenal Nieves

Gardner, Howard, *Estructura de
la mente. La teoría de las inteli-
gencias múltiples*, Fondo de la
Cultura Económica, México.

Para los profesionales de la
educación, la inteligencia de los
seres humanos debe ser objeto
de estudio permanente, toda
vez que, como la expresión
máxima de la materia más per-
fecta y evolucionada como lo
es el cerebro y su expresión la
mente mediada por la cultura,
se constituyen en factor fun-
damental del aprendizaje, crea-
tividad, innovación e inventi-
va de los millones de alumnos
que pasan por las escuelas y
centros educativos.

La inteligencia, su estudio y
aplicación, lleva a reflexionar
entre la relación del *saber cómo*
(realización, o cómo ejecutar
algo), y el *saber qué* (conoci-
miento proposicional acerca
del conjunto físico de procedi-
mientos apropiados para la eje-
cución).

Estudiando la obra de vi-
gente actualidad como es *Las
estructuras de la mente o Teorías
de las inteligencias múltiples* de
H. Gardner, nos aventuramos
a situarla dentro del *campus*
escolar y la docencia como re-
flexiones para actualizar y re-
definir la esencia fundamental
de los centros de formación in-
tegral de los seres humanos de
hoy y del mañana.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner en su estudio pre-
senta siete inteligencias bási-
cas, cuando pueden ser segura-
mente muchas más. Esa visión
constituye un gran aporte,
cuando se creía (y crearán los
educadores) que sólo existía
una sola o se trabajaba con ni-
ños inteligentes, excelentes en
las diversas materias, pero sin
establecer la gama y diversidad
de pensamientos, acciones, in-
clinaciones, intereses, faculta-
des que se pueden adscribir a
variadas inteligencias. Hasta el
momento se clasificaba a los
estudiantes como inteligentes
(buenos, regulares, malos), sin



especificar ninguna inteli-
gencia particular.

La investigación de Gardner
coloca sobre la discusión que
los seres humanos son ricos en
diversas inteligencias, hacién-
donos conocer las siguientes:

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

El lenguaje y su desarrollo
presenta a los seres humanos
como uno de los significantes
más importantes dentro de su
evolución.

Elevada a categoría de inte-
ligencia lingüística como lo se-
ñala Gardner, le permite, a los
hombres y mujeres, «incursio-
nar en la retórica del lenguaje,
al poder nemotécnico, es decir,
ayudar a recordar listas de po-
siones, reglas de juego, etc., a
intervenir en el papel de la ex-



plicación (oral-escrita) o a la comunicación-reflexión».

Como lo sugiere Gardner, «no debe pasar un día sin escribir una línea». Con el lenguaje y su poder le permite a los seres humanos emocionarse, convencer, estimular, transmitir, complacer.

¿La escuela, los currículos, estimulan, promueven, desarrollan la inteligencia lingüística? ¿Los proyectos de lecto-escritura, los dominios en comunicación y argumentación así lo destacan? ¿El cuento, la normativa, la práctica, la estilística, estimulan ese don privilegiado del lenguaje?

LA INTELIGENCIA MUSICAL

La inteligencia musical se ha mantenido como un león dormido sobre todo en nuestras escuelas colombianas, donde se ha negado por décadas el nombramiento de maestros o pedagogos musicales para la enseñanza primaria, que es donde más se necesita, por la edad de los escolares. La música se ha tenido como una costura.

Gardner destaca que, desde la temprana edad se deben cultivar los tonos, los timbres, los ritmos, los fragmentos melódicos, armónicos. Esa iniciativa podrá descubrir compositores, talentos musicales o simplemente seres sensibles a la música como expresión y complemento espiritual.

Iniciar y mantener en la escuela el espíritu de cantar, aprender tonadas, recrearse con un instrumento musical, leer música, organizar un dúo, un trío, un grupo, una orquesta, una rondalla, una coral, será una buena tarea donde las escuelas y colegios con apoyo estatal, podrán descubrir cientos de inteligencias musicales.

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

El pensamiento lógico-matemático se puede encontrar en las simples acciones de los ni-

ños sobre objetos físicos de sus mundos. Si ello es así es porque las matemáticas, los adultos, se las complican a los infantes y adolescentes (hablamos de los padres de familia y maestros).

La matemática no sólo son números, sino también palabras, símbolos o series de símbolos (ecuaciones). «La lógica y la matemática de hecho son una. Difieren como el hombre y el niño: la lógica es la juventud de las matemáticas y la matemática es el estado lógico de la lógica», según Russell.

Cómo las matemáticas no se encuentran a la vuelta de la esquina como el lenguaje y la música, ¿cómo hacer para que ellas sean interesantes a los niños?

Eso implica un reto didáctico para la escuela y los docentes. Pitágoras sugería un sistema de vivenciarlas: «Integrar la enseñanza, la música, la educación física y la matemática». He ahí una propuesta. Hann M. Enzensberger en el *Diablo de los números*, plantea que a los números se les debe hacer cobrar vida por sí mismos, una vida misteriosa que ni siquiera el diablo puede explicarlo todo. Si las matemáticas y la lógica se elevan a la categoría de inteligencia es porque ellas son fundamentales en la solución y construcción de problemas, en tal sentido su enseñanza debe ser divertida y fascinante.

LA INTELIGENCIA ESPACIAL

La inteligencia espacial está íntimamente relacionada con la observación personal del mundo visual. Según Thurstone, se pueden encontrar tres componentes: la habilidad de imaginar el movimiento o desplazamiento interno entre partes de una configuración, la habilidad para reconocer la identidad de un objeto cuando se ve de ángulo distinto, y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales, donde la orientación corporal del observador es parte esencial del problema.

Las capacidades espaciales son tan elementales como complejas, que van desde orientarse en un cuarto hasta en océanos, en mapas, diagramas, formas geométricas, la tensión y composición de una pintura, y más.

Ahora, recorrer la ciudad por diversas avenidas y volver al mismo lugar no es un ejercicio sencillo, pero se logra más en la medida que la relación espacial así lo ubique (aprender de la ciudad). Favorecer las constantes salidas de campo de los estudiantes para buscar su orientación con ayuda de brújula o sin ella, le permitirá no sólo ubicarse en el mundo interior, sino a su vez en el amplio planisferio universal.

INTELIGENCIA CINESTÉSICO-CORPORAL

Una de las características de la inteligencia sinestésicocorporal es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas para propósitos expresivos al igual que orientador a metas. Lo máximo lo expresa un mimo como Marcel Marceau cuando finge correr, escalar, levantar una maleta pesada, hacer olas encrespadas o incluso conceptos abstractos como la libertad, el sometimiento, lo bueno, lo malo, la fealdad, la belleza. Otros movimientos corporales: los danzantes, los bailarines, nadadores, artesanos, jugadores de pelota, instrumentistas, los actores, es decir, la cinestesia o capacidad de actuar con gracia y de aprender acciones y habilidades dinámicas de otros.



La escuela, desde el momento en que se matricula un niño en preescolar, debe brindarle la posibilidad de relacionarse con el movimiento, con la educación física, con el deporte, con la gimnasia. Tanto como explotar movimientos finos de los dedos o los movimientos motores gruesos del cuerpo.

Cuánto se podría dar para que el Estado le garantizara a los centros educativos, profesores de danza, música, deportes, para atender la formación integral de los estudiantes; sin embargo, los talentos deportivos en varias áreas surgen como «silvestres», se hacen a su propio impulso en desarrollo casi natural de su inteligencia corporal.

LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

Según Gardner, las inteligencias personales, comprenden la capacidad para discriminar entre los individuos a su alrededor y para describir los distintos estados de ánimo.

Esta inteligencia le compete a los maestros para poder leer hábilmente las intenciones y deseos de otras personas (estudiantes) para influir en ellos y orientarlos en comportamientos esperados.

La inteligencia interpersonal, de igual manera, se manifiesta en dos sentidos: una en la capacidad de acceso a la propia vida sentimental, y la otra, hacia la habilidad para establecer distinciones con otros individuos.

Es la gama de las inteligencias interpersonales que a nivel de la escuela se pueden descubrir en otros estudiantes con liderazgo que están pronto a resolver conflictos, a generar sistemas de compañerismo, a promover actividades grupales, a participar en los gobiernos escolares, a dinamizar eventos culturales, festivos, de integración estudiantil, a ser generosos, solidarios y dispuestos hasta el sacrificio por sus congé-

res. Toda esa iniciativa interpersonal bien cultivada se reflejará en su proyecto de vida, en la familia, la comunidad y en la misma sociedad. Esa es su inteligencia, así no sea la académica. ¿Cómo resolver, entonces, su promoción escolar para atender su inteligencia social y convivencial?

SON MUCHAS LAS INTELIGENCIAS

Con base en la reflexión anterior, se puede colegir en los aspectos educativos-pedagógicos que los niños, los estudiantes, no pueden ser buenos en todo: unos lo son en la música, otros en deportes, ciencias exactas, filosofía, política, inglés, matemáticas, artes, etc., es decir, son como especialistas a partir de sus intereses cognoscitivos. Lo raro es que algún estudiante sea bueno en todo.

Los centros educativos deberán hacer esfuerzos por redefinir su sistema de trabajo al interior. Los horarios y las clases no se pueden seguir organizando por la intensidad o asignación académica del maestro sino por el interés o inclinación del estudiante hacia alguna disciplina: grupos de interés, matemáticas, sociales, etc... a la par de ello, estas áreas centrales deben estar apoyadas por las demás ciencias e inteligencias para darle una visión integral del conocimiento, sin que los sistemas de evaluación y promoción los afecte.

No se puede seguir sosteniendo que un estudiante de sexto a noveno grado pierda el año escolar por un área que no se le facilita, cuando ha comprendido, dominado las demás, o un área especial donde es destacado o se asume como brillante. No se puede continuar la tesis de que «los estudiantes siguen perdiendo... ganando», un juego incomprendido por estudiantes y padres de familia.

Pedagogía e Historia: Cien años de soledad, la ruptura del silencio pedagógico

Olga Lucía Zuluaga G., *Pedagogía e Historia*, Ediciones Anthropos, Siglo del Hombre Editores y la Universidad de Antioquia, segunda edición actualizada y revisada por la autora, Bogotá, 1999.

Reseña: Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Después de años de espera, apareció en 1999 la segunda edición del libro *Pedagogía e Historia* de Olga Lucía Zuluaga, en edición conjunta de la Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

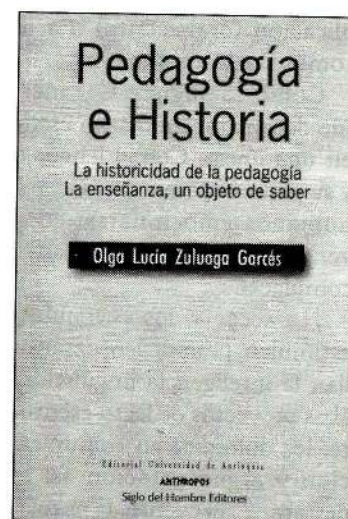
Si bien es cierto que dentro de la literatura pedagógica no se cuenta con un hecho tan tajante y contundente como la aparición de *Cien años de soledad*, sin embargo, la primera edición de *Pedagogía e Historia*, realizada por Foro Nacional por Colombia en 1987, bien guardadas las proporciones, puede ser leída dentro de la literatura pedagógica del siglo XX como un hecho tajante y contundente, en tanto, estableció una distancia definitiva con los manuales de Bruño, de Martín Restrepo y José María Rodríguez Rojas. No se dirigía a una enseñanza en específico, ni buscaba comprenderlas todas; buscaba pensar la especificidad de la pedagogía dentro de los dominios de una concepción técnica del currículum y dentro del incipiente despunte de

las ciencias humanas en nuestro país.

Un libro se define tanto por el entusiasmo que provoca como por el que recoge: *Pedagogía e Historia* avivó el fuego del entusiasmo que se fraguaba al interior del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, cuando concibe al maestro como portador del saber pedagógico, el cual da cuenta de sus gestos, pasiones, deseos, pero también de sus relaciones con la espacialidad, el tiempo, la cultura, la política y la ciencia independientemente de que enseñe sociales, matemáticas e historia. El libro recoge y vuelve concepto la lucha de los maestros colombianos por la autonomía.

En este punto es donde el libro se vuelve relato, utopía concreta, o sea, fábrica de esperanza y productor de un sentido histórico y cultural; como si la crisis ética y cultural del presente lo llevara a buscar la tierra prometida del maestro en el descoyuntamiento de la historia nacional de la pedagogía y develamiento del valor conceptual y pasional de la pedagogía clásica, la escuela nueva y la pedagogía alemana contemporánea como mundos donde el maestro puede conjugar sus esperanzas de recrearse en un saber que no le deje indefenso ante el desierto de la cotidianidad y el desarrollo de la revolución científico-tecnológica.

La opción por el saber, para definir el saber pedagógico, está relacionada con razones que hacen de éste un espacio amplio y abierto de conocimiento,



compuesto por regiones de conceptos con diferente grado de sistematicidad. En este espacio también circulan otros discursos: reglamentos, prácticas, nociones, registros, normas, leyes. Todos estos registros permiten dar cuenta, en el saber pedagógico, de situaciones prácticas y situaciones conceptuales en relación con la enseñanza, la escuela y el maestro.

Las relaciones que se establecen al interior del saber pedagógico entre los diferentes registros, no se hace en busca de la uniformidad de los niveles de sistematicidad; es decir, no se trata de hacer avanzar las regiones de conocimiento, sino de reconocer aquellos modos en que los registros se han puesto en funcionamiento de formas diversas, y que se han apropiado para la enseñanza. Esto significa que los conceptos y registros pueden circular por prácticas diferentes de la pedagógica.

Así, el saber pedagógico se define como un discurso al interior del cual la enseñanza es un macro-objeto, a la vez que una práctica de saber. La existencia de este macro-objeto no significa su permanencia a lo largo de las reflexiones, sino la capacidad de la enseñanza para instalarse en discursos diferentes y para establecer relaciones con ciencias, disciplinas y con la sociedad. Para entender esta





permanencia es necesaria la historia de la práctica pedagógica, de modo que sea posible identificar en la pedagogía como disciplina, y su historicidad, y en los discursos de los pedagogos, aquellos conceptos más internos, los conceptos propios que se tematizan y convierten en problemas fundamentales para el desarrollo del saber pedagógico, lo que da la posibilidad de conservar la autonomía de la pedagogía, considerada como «la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diversas culturas».

«De hacer muchos libros no hay fin», dice el *Eclesiastés* con su acostumbrada amargura; admitamos que el hecho es real y que cada libro trae su contralibro, que es el reverso de la interpretación arqueológica de la pedagogía. Sucederá otra historia que supedita la pedagogía a la hermenéutica y hace de la formación su fundamento último (Flórez, 1994); uno más que hace de la pedagogía una teoría reconstructiva (Mockus, 1994); hay otro que construye el relato, el del saber pedagógico, en el vientre de las ciencias, por fuera de éstas no tiene oficio ni sentido. Después viene un libro que recalca las diferencias de las tres últimas generaciones (Díaz, 1993) seguido, naturalmente, de otro que recalque los parecidos y que tal vez, a la manera de esas fotografías genéricas que acostumbraban las familias antioqueñas en que en un solo cuadro encerraban todo el árbol genealógico, concentre en un concepto intemporal los productos de esos cuatro libros. En síntesis, es un libro que abrió un nuevo continente: el continente de la pedagogía.



Hacia una sociología del discurso pedagógico o una forma nueva de leer la pedagogía

Basil Bernstein

Basil Bernstein, *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, editores Mario Díaz Villa y Nelson E. López Jiménez, coedición de Colección Seminario Magisterio y Línea de Investigación Discurso Pedagógico, Bogotá, primera edición, 2000, 134 páginas.

Reseña: Esperanza Paredes Hernández

Recientemente apareció el libro *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, del profesor Basil Bernstein, editado por los profesores Mario Díaz Villa y Nelson López Jiménez. El libro, como sus editores lo indican, es un medio de acceso al pensamiento de uno de los investigadores más importantes en el campo de la sociología de la pedagogía o de la sociología de las transmisiones educativas. Las propuestas teóricas de Bernstein han servido para enriquecer el debate sobre la pedagogía en Colombia, debate marcado por posturas que van desde los más agresivos fundamentalismos a favor de las metodologías pedagógicas y didácticas hasta las posiciones que intentan recrear consideraciones nuevas desde posturas sociológicas y semióticas para esclarecer la gramática pedagógica que subyace a los procesos de reproducción cultural.

Bien sabemos, como lo anota Mario Díaz en su «Aproximación inicial» (p. 11) que el tema de la pedagogía en Colombia ha sido, sin lugar a dudas, objeto de muchos debates desde diferentes posiciones. Algunas de ellas se han concentrado en sus aspectos técnicos, otras en el refuerzo de las ideologías psicológicas que le sirven de fundamento. También, los esfuerzos se han concentrado en asignarle un estatuto epistemológico, ya como disciplina —en construcción o construida—, ya como disciplina reconstructiva.

En *Hacia una sociología del discurso pedagógico* hay un profundo interés del profesor Bernstein por esclarecer el conocimiento de la estructura de la pedagogía, de su lenguaje, o de su semiósis. La sociología de la pedagogía avalada por Basil Bernstein no se aparta del estudio de la cultura ni del de una sociedad estratificada en diferentes grados, de acuerdo con el ejercicio de los macro y micropoderes. Para Bernstein, la pedagogía es, en última instancia, el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

Díaz manifiesta que «a diferencia de los análisis de la pedagogía que privilegian los aspectos metodológicos, técnico-didácticos y, fundamentalmente psicológicos, la propuesta de Bernstein de una sociología de la pedagogía es de extrema importancia, en tanto que permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan».

En *Hacia una sociología de la pedagogía*, podemos encontrar una nueva dimensión en la reconceptualización de su mecanismo interno, esto es, de su gramática semiótica, y relacionarla tanto con los aspectos microscópicos de la vida social como con los aspectos macroes-



tructurales (sociales, culturales e institucionales).

Comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad, son tareas históricas que desbordan el estrecho marco de la pedagogía oficial. Los modelos pedagógicos no son meras armazones de interacciones de una relación pedagógica oficial carente de ideología, de posicionamientos políticos, de consideraciones de individuos abstraídos de sus condiciones materiales y sociales de existencia.

Los que creen que la pedagogía sólo existe en los recintos cerrados de la escuela, en los límites de sus muros, persisten en su dogmática tarea de excluir a todos aquellos que consideran que en el estudio de la pedagogía están intrínsecamente presentes las relaciones entre lenguaje y clases sociales, entre cultura y prácticas de socialización o modelación. Este libro, es una forma de traer a todos ellos, y a los interesados en redimensionar la pedagogía, nuevos principios para comprender la relación entre estructuración y reproducción de la conciencia y de la identidad y la práctica pedagógica.

Esta última, que expresa y realiza en diferentes niveles analíticos la división del trabajo, la distribución de roles e identidades, la construcción de mensajes y significados, la distribución del poder y el ejerci-

cio del control social, es crucial para la reproducción de la cultura. Así, es en la escuela donde con mayor concreción, el discurso pedagógico conecta todas las formulaciones sobre el problema del conocimiento escolar.

Podríamos decir que la sociología de la pedagogía de Bernstein es tanto sociología como gramática semiótica para comprender las complejas relaciones entre campos de conocimientos, discursos, formas de comunicación y práctica y el poder.

En este híbrido cultural que es nuestro país, apropiando las metáforas de García Canclini, es casi una obligación pensar que la pedagogía es un medio de legitimación de nuevos límites culturales entre grupos sociales, y que la escuela a través de ella, reproduce todos los síntomas de la sociedad: textos híbridos, interdisciplinariedad, integración, gestión, evaluación, descentralización, etc.

En *Hacia una sociología del discurso pedagógico* Bernstein introduce numerosos temas sobre la forma y el contenido de la pedagogía. Bernstein afirma que la práctica pedagógica como transmisor cultural se considera como una serie de

reglas que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica. Con este planteamiento nos induce a comprender el proceso de recontextualización o pedagogización del conocimiento. Bernstein propone un sistema de reglas que actúa selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica. En su «Aproximación inicial» a la obra de Bernstein, Díaz aclara algunos de estos aspectos.

En buena hora, Editorial Magisterio publica este libro y anuncia los de la Colección Seminarium, que sin lugar a dudas, permitirá que profesores y estudiantes de todos los niveles y orientaciones accedan a la reflexión de una región del conocimiento, cuya tradición ha estado permanentemente sesgada, limitada y restringida tanto por las instituciones como por los pedagogos, impidiéndose de esta manera lograr una mejor comprensión de los procesos de transmisión de la cultura en sus diferentes dimensiones. La seriedad y responsabilidad de los editores por ser fieles a los registros del autor es otro aspecto que conviene destacar.

Los Derechos Humanos y el Neoliberalismo

Gilmar Antonio Bedín

Bedin, Gilmar Antonio, *Los derechos humanos y el neoliberalismo*, Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2000.

Este libro pretende contribuir al debate sobre la lucha por el reconocimiento y por el respeto a los derechos humanos. El análisis parte de una reflexión intertextual de la realidad y del tema específico, haciendo referencia a muchos otros problemas de actualidad.

Este libro pretende demostrar que los derechos humanos, en especial los derechos económicos y sociales, corren gran peligro en las sociedades de este comienzo de siglo. Peligro que ya no proviene de las posturas políticas de la izquierda o de la derecha tradicionales, sino de una nueva derecha, denominada neoliberal.

El profesor Gilmar Antonio Bedin pasó años investigando, ordenando y sistematizando la trayectoria de la construcción

Principios básicos de la fundamentación del fútbol

TONHINO GUIMARAES R.

Guimaraes Rodríguez, Toninho, *Principios básicos de la fundamentación del fútbol*, Bogotá, Aula Alegre-Magisterio, 1999, 184 páginas.

Guimaraes R., Toninho, *Principios básicos de la fundamentación del fútbol*, Colección Aula Alegre, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2000.

Este libro proporciona elementos básicos que, aplicando la ciencia y la tecnología, buscan mejorar la habilidad motora y el desarrollo neuromuscular del practicante del fútbol.

El futbolista de hoy tiene que ser primero atleta para poder lograr el nivel óptimo y competitivo que demanda este deporte.

En este libro se tratan temas como la evaluación física, la velocidad, la resistencia, las conductas motrices, la ac-



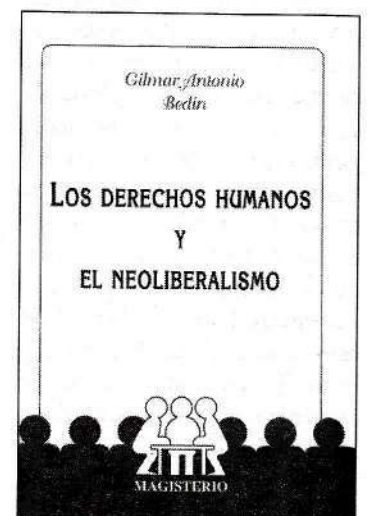
ción futbolística; así como una prueba ergométrica que permite la valoración de la capacidad física de trabajo del futbolista.

Libro indispensable para profesores y estudiantes de Educación Física, así como para practicantes y entrenadores de este deporte.



de la modernidad, cuyo núcleo central son los derechos humanos. El resultado de tal labor de investigación y de construcción pedagógica es la exposición sistemática de la formulación teórica y de la lucha política por el ejercicio de la modernidad, es decir, por la conquista de los derechos humanos, individuales y colectivos, y por la construcción del estado democrático de derecho.

Este libro es un texto indispensable para todos aquellos que se sienten herederos de la modernidad y de los tenaces constructores de la democracia.





Olor a Éxtasis

DORA INÉS ARROYAVE GIRALDO

Nuestra invitada, Dora Inés Arroyave Giraldo, se desempeña desde hace quince años como docente del municipio de Medellín en el área de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Magister en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana, Doctora en Pedagogía de la Universidad de Pinar del Río (Cuba).

Ha sido docente de posgrado en la Fundación Universitaria Luis Amigó en las áreas de Investigación y Currículo, y en la Maestría de Educación de la Universidad de Medellín. Actualmente es asesora pedagógica en el Departamento de Educación Formal y Especial de la Secretaría de Educación Municipal de Medellín.

En 1998 recibió la Mención *Ana Madrid Arango*, Grado de Plata, otorgada por la Secretaría de Educación Municipal de Medellín, en reconocimiento a su meritoria labor docente.

Su dedicada trayectoria en el magisterio la complementa con el cultivo de la actividad literaria en el campo de la poesía. La selección de poemas de Dora Inés, que hoy presentamos a nuestros lectores, forma parte del libro *Olor a Éxtasis*.

COMPLEMENTARIEDAD

Cual
complemento
tu
sinuosidad
se
acoge
a
los
arrecifes
de
mi
ser.

EVOCACIÓN

Una
cálida
brisa
de
primavera
me
recuerda
la ardiente
presencia
de tu
pasión.



FECUNDOS

Extasiarme
es
morirme
para nacerte.

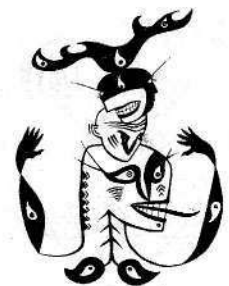
INFINITUD

Profundo
el
mar
de
tu
inmensidad.

NUEVO DÍA

Mañana
será
el día
será mañana.

Mañana
será
un
nuevo
día
para
amarte.



PLENITUD

*Piel
saliva
sudor
aliento
olor
lengua
manos
ojos
tacto
boca
besos,
éxtasis total.*



ENCUENTRO

*Mi
mente
vuela
hasta
tu
cuerpo
y
se
regocija
en
tu
amor.*

MOMENTOS

*De una
pasión
los
deseos
quedan
cual eco
en las
fibras
del
eros.*

COMPLICIDAD

*Para volar
sólo necesitas
un cielo azul
un poco de viento
y mucha imaginación.*

*Para volar
sólo necesitas
decir que sí
y volaremos juntos
hasta el infinito.*

TUYO

*Cuando
quieras
tenerme,
sólo
suéñame.*

AL UNÍSONO

*Caminaré
por tus
confines
para
llegar
a tus
sinfines*

SOÑAR

*La tarde
somnia
me
acerca
a tus
brazos.*

ENSOÑACIÓN

*Me
muero
por un
sueñito
que
ojalá
fuera
contigo.*

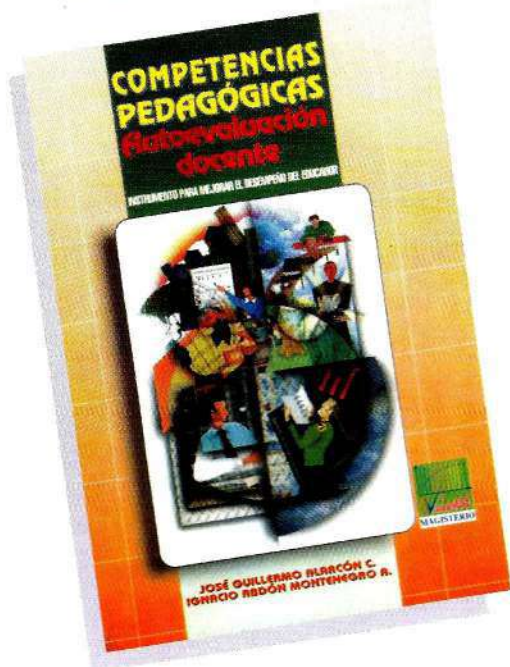
DES-PRENDER

*Mis
inquietos
dedos
se desprenden
de mis
fuerzas
para
acariciar
tu
ternura.*



COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE



UN INSTRUMENTO PARA MEJORAR
EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

\$12.000

¡NO DEJE QUE SE AGOTE!

SOLICÍTELO A NUESTROS DISTRIBUIDORES
EN LAS LIBRERÍAS, O EN LA

LIBRERÍA MAGISTERIO

Av. Cra. 30 No. 40A-52

Tels. 2692221 - 3404161 - 6154505 - 2688783

El éxito de sus estudiantes es su orgullo
como docente. Ayúdele a ser mejor



Apóyese en la colección
**EVALUEMOS
COMPETENCIAS**

Solicítelos a nuestros
distribuidores regionales,
en las principales librerías
del país o en la

EDITORIAL MAGISTERIO

Cra. 30 No. 40A-52

Tels. 269 21 26 - 269 22 21

287 85 01 - 615 44 65

Bogotá, D. C.



FONDO NACIONAL DE PRESTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO

AAA

... una excelente calificación
en solidez y confianza.

La Sociedad calificadora de Valores DUFF & PHELPS de Colombia S. A. en su evaluación al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, administrado por Fiduciaria La Previsora S. A., le otorgó una muy alta calificación, por su capacidad operativa, experiencia de sus administradores, políticas de inversión y sensibilidad moderada a las condiciones cambiantes del mercado.

*Con nosotros el dinero de sus
prestaciones está en buenas manos!*

**Fiduciaria
La Previsora S.A.**

PORQUE EL MANEJO DE SU DINERO ES ALGO MUY SERIO

Calle 72 No. 10 - 03 Piso 5 Conmutador 310 0111



Centro de Atención al Maestro: 9800 911035 / 036 / 038