

EDUCACION *cultura*

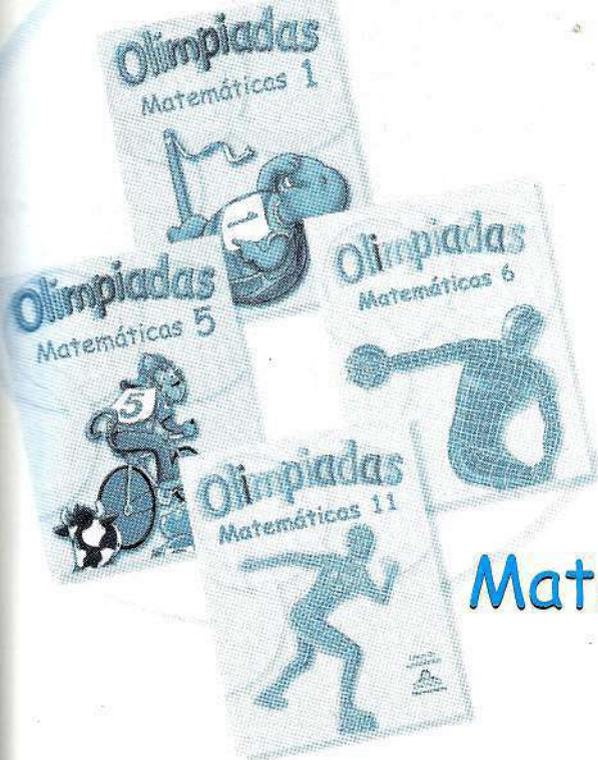
61

la contrarreforma en marcha
nuevo estatuto docente
estándares y evaluación



VOLUNTAD

Castellano



Matemáticas

Inglés



Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para el desarrollo de competencias

Química

Filosofía

Ciencias

Física

Sociales



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 www.voluntad.com.co E-mail: voluntad@voluntad.com.co

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
 - Septiembre de 2002 • No. 61 • Valor \$ 7.000.00
 - Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •
 - Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, Gloria Inés Ramírez Ríos, René Sánchez, Miguel de Zubiría • Gerente: Ángel Zaadhy Garcés S.
- Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
 - Impresión: Printer Colombiana S.A.
 - Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
 - Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

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, Bogotá, D.C.

e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 61

Editorial

El nuevo Estatuto Docente: ni profesionalización, ni pedagogía 2

Nota de la Directora

Navegar en medio de la tormenta 4

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Debate educativo: El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente
Beatriz Restrepo– Juan Carlos Orozco– CEID-FECODE 8

La educación pública en la encrucijada: arrasada la Carrera Docente
FECODE 16

El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción
Abel Rodríguez Céspedes 20

Organización mercantil y privatización de la educación: la mano dura de la ley
Jairo Estrada Álvarez 26

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

La Evaluación Escolar y el Decreto 230
CEID-Fecode 32

Los estándares curriculares: trivialización del acontecimiento pedagógico
Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía 38

Reflexiones sobre los estándares curriculares para el área de Matemáticas
Gloria García O., Pedro Javier Rojas G., Myriam Acevedo, Leonor Camargo U. 43

A propósito de la Enseñanza para la Comprensión
Virginia Cifuentes B., Graciela Fandiño C., Astrid Guevara 47

CULTURA Y EDUCACIÓN

Educación y diversidad cultural
Sergio De Zubiría Samper 51

Fundalectura, once años tendiendo puentes entre el libro los lectores
Entrevista a Carmen Barvo 56

VIDA DE AULA

Centro Educativo Distrital San Francisco 58

AGENDA EDUCATIVA

Reunión nacional de los CEID regionales 60

Próximo número de *Educación y Cultura*:
20 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 1982-2002

El nuevo Estatuto Docente: ni profesionalización, ni pedagogía

En el cruce de los gobiernos de turno, se debate la suerte de la educación pública. La administración que terminó, destrozó importantes conquistas de los maestros y de la Ley General de Educación que el país reconocía como logros de la participación y concertación. En contravía de este espíritu democratizador, impuso un estilo de desconocimiento y desprecio que lideraron los ministros de Educación, Francisco Lloreda y de Hacienda, Juan Manuel Santos, y que a la postre dieron paso a las determinaciones regresivas como el Acto Legislativo 01, la Ley 715 o de transferencias, el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278), el nuevo sistema de inspección y vigilancia (Decreto 1283), la ampliación de la jornada escolar y laboral de los docentes (Decreto 1850), las cuales constituyen, entre otras, piezas claves de la radicalización de la política de privatizaciones y de la conculcación de los derechos de los maestros.

Asistimos a la mayor profundización de la contrarreforma educativa llevada a cabo por el Estado neoliberal y que las dos administraciones –entrante y saliente– comparten en su totalidad. Ambas tienen como telón fondo macroeconómico el Acuerdo Extendido con el Fondo Monetario Internacional. En general, se viene aplicando a plenitud la política de recorte drástico de los recursos para educación y salud, y, de asignación de recursos según el esquema de "financiación por demanda". En pleno vigor, ha entrado la "racionalización del sector educativo", el ajuste fiscal y la fascinación delirante por la ideología gerencial y meritocrática que atiende, ante todo, la competitividad y la lógica cultural del mundo mercantil.

En este contexto, el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278) establece un cambio en las condiciones laborales del magisterio para ajustarlas a las políticas de flexibilización, racionalización y control, las cuales conducen a la desprofesionalización de la docencia, la institucionalización de la evaluación punitiva, la legalización de la inestabilidad laboral y el recorte de los derechos de los educadores. Las nuevas generaciones de maestros serán sometidas a severas restricciones académicas y profesionales, sin alcanzar un alto grado de cualificación que les

permita enfrentar los grandes retos de la educación de los nuevos tiempos. La pretensión, según la cual, profesionales de otras disciplinas pueden reemplazar a los maestros en sus funciones, socava de hecho, el principio constituyente de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente. El magisterio entiende que el dominio de los saberes específicos es insustituible para el desarrollo del conocimiento y la cultura escolares, sin embargo, considera que la pedagogía no puede ser desconocida o minimizada. En el fondo, se produce un giro sustancial que reemplaza los fines y objetivos de la Ley General de la Educación por el modelo de las competencias, que se extienden al conjunto del conocimiento, la evaluación y el control social.

Las evaluaciones contempladas en el nuevo Estatuto están dirigidas a desestabilizar la profesión docente, mediante un sistema de intimidaciones y controles que alteran el ambiente escolar, la función social de las instituciones y el sentido de la práctica pedagógica. Se corre el riesgo de hacer girar la docencia en torno a la evaluación como medición de resultados, sin atención de los procesos educativos, la planeación estratégica, la práctica pedagógica, el alcance de los proyectos pedagógicos y la integralidad de los procesos institucionales. Así como ha sucedido con las evaluaciones de los estudiantes, el centro de la enseñanza girará alrededor del mismo modelo de los exámenes del Icfes para garantizar un puesto de trabajo siempre inestable mediante un sistema draconiano de sanciones. Los PEI –piezas claves de la enseñanza– quedan amarrados a la política de evaluaciones del Estado y de los gobiernos de turno, que someterán a los maestros a la permanente amenaza de la pérdida de su cargo. En el marco de la imposición de los "estándares curriculares" se impondrá un currículo único, obligatorio y uniforme, afectando gravemente la autonomía escolar y las funciones de los docentes. En las instituciones internamente se vivirá un odioso conflicto entre las directivas y los docentes y, entre estos y los padres de familia, que se convertirán en "vigilantes" de la educación de sus hijos.

Es sumamente grave que la formación pedagógica pueda ser reemplazada por un simple "programa de pedagogía". Quizá podrá recibir adiestramiento o poseer algunos conocimientos teóricos, sin embargo, semejante despropósito es inaceptable. La promesa de la certificación de "estar cursando una especialización", sólo sirve para utilizar a las niñas y a los niños como conejillos de Indias y, de paso, profundizar la deficiente calidad de la educación. De este modo, la pedagogía queda desvirtuada, sumida en el ostracismo y reducida a un "diplomado" que, como advertimos, no contempla los componentes fundamentales de la pedagogía, los procesos complejos de la socialización, la personalidad, la cultura, el pensamiento, la experimentación, la investigación e innovación.

La inspección y vigilancia de la educación según el Decreto 1283 constituye una regresión, una claudicación de la función pública constitucional, y representa un instrumento de centralización burocrática y tecnocrática, de paranoia oficialista contra los reductos del sistema escolar público y sus servidores, amparando, de hecho, a la empresa privada de fuero especial. La inclusión de diferentes tipos de evaluación, de despido e inestabilidad (desempeño, logros, competencias territoriales, institucionales, auditorías externas), complementan la retaliación, el control y el autoritarismo contra las instituciones y los docentes. Prácticamente, quedan proscritos los derechos a la libertad de cátedra, de organización y disenso.

POPULISMO Y CONTINUISMO EDUCATIVO: LA POLÍTICA DEL NUEVO GOBIERNO

Recién ha comenzado un nuevo gobierno y todo hace presagiar que la situación de los educadores y de la educación pública tiende a agravarse, dada la agresividad de la política económica y social. Las medidas tomadas en los primeros días del gobierno indican que transcurrirá según la senda marcada por la privatización, el predominio del sistema gerencial y mercantil, el modelo meritocrático, la obsesión de las competencias y los programas asistenciales. La expedición del Decreto 1850 sobre jornada escolar y jornada laboral es un mensaje nítido del gobierno por reforzar la política neoliberal. Al tiempo que ofrece la zanahoria con guiños hacia los maestros, reafirma la política de endurecimiento hacia los derechos y conquistas de los educadores. Son las caras tradicionales del autoritarismo. El magisterio comprende que el inicio de un nuevo gobierno de talante autoritario, coloca a los maestros y a la comunidad educativa en un enorme desafío. La prometida "revolución educativa" será el espejismo del "Estado Comunitario", cuyos ejes centrales giran en torno del asistencialismo por vía empresarial, la conversión de la función pública del Estado bajo el predominio neocorporativista de las ONG y cooperativas que sustituirán el Estado Social de Derecho por agentes privados.

Es la otra cara de la política neoliberal. El gobierno hará descansar en los hombros de las comunidades las responsabilidades sociales, culturales y financieras del Estado, mientras impondrá un régimen de control y restricciones a los derechos y libertades de los educadores. Mostrará, a veces un rostro "paternal", mientras endurece su política laboral, de pensiones y despidos. El MEN y las secretarías de educación continúan en el proceso de desmonte sistemático de la educación pública, desconociendo y violentando principios fundamentales de la democracia y la cultura escolar. Su obsesión de fondo es convertir las escuelas en empresas capitalistas de producción y, para ello, requieren destruir un sujeto de poder muy importante como son los maestros. Modificar la "consistencia estratégica de Fecode" fue confeccionado, precisamente, en los círculos más regresivos nacionales e internacionales para establecer un modelo de gestión, administración y enseñanza acorde con la globalización neoliberal, que tal como lo han vaticinado los pensadores contemporáneos, produce los "efectos devastadores del pensamiento único".

COMO HACE VEINTE AÑOS

Justamente hace veinte años, en medio de la más dura política de racionalización y control (Mapa Educativo y reforma curricular), el magisterio colombiano aceptó el reto de repensar las funciones de la escuela, el papel de la pedagogía y el liderazgo social e intelectual de los maestros; y convino entonces en dar impulso y desarrollo al Movimiento Pedagógico como propuesta alternativa a las políticas educativas del Estado. Mediante el pensamiento, el estudio, la discusión, la investigación y las iniciativas institucionales y pedagógicas, Colombia produjo un acontecimiento social y cultural en el seno de los maestros que disputó en el terreno del saber y de las luchas sociales, el poder tradicional de las élites colombianas. El Movimiento Pedagógico logró un reconocimiento nacional e internacional, obtuvo realizaciones significativas y sigue persistiendo en su convicción de reconstituir el sujeto de saber y poder de la educación pública.

Ante los difíciles momentos por los que atraviesa el país, el Movimiento Pedagógico renueva su voluntad de potenciar creadoramente el pensamiento y la acción para salvaguardar el porvenir de nuestras escuelas y la dignidad de los educadores colombianos, en beneficio de la nación y de las nuevas generaciones de niñas, niños y jóvenes. Al compartir esta celebración de los veinte años del Movimiento Pedagógico, reafirmamos nuestro compromiso por Colombia y la creación heroica de maestras y maestros, en esta colosal lucha por el pensamiento, la pedagogía y la libertad.

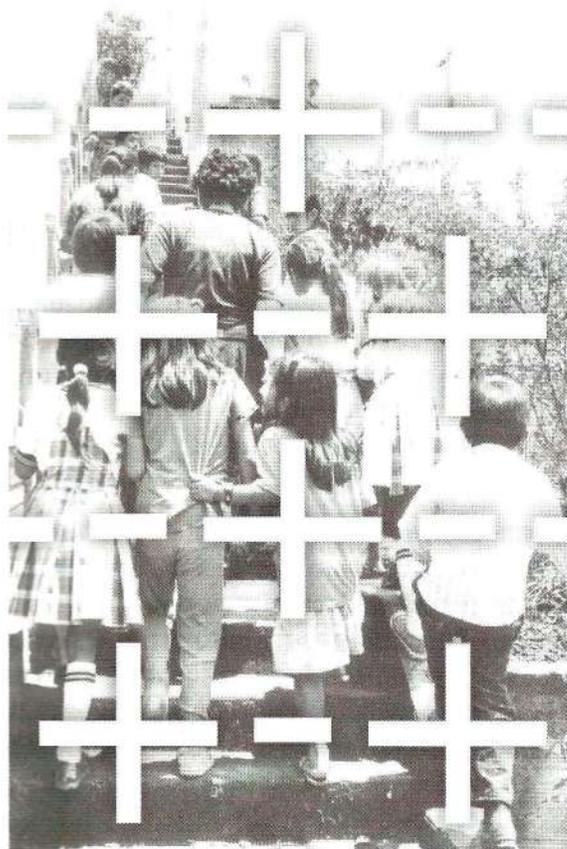
Navegar en medio de la tormenta

El derecho a la Educación está amenazado de muerte. Su verdugo, la mercantilización, aspira a imponerse como el futuro de nuestras nuevas generaciones.

Tanto el gobierno anterior como el actual tienen la misma filosofía: Cada cual tendrá la Educación que pueda costearse!! Cada maestro deberá disciplinarse para marchar al tenor de los redoblantes de la eficiencia y la eficacia. Esto es lo que augura la Contrarreforma Educativa puesta en marcha.

En el marco del Acto Legislativo 01 y de la Ley 715 de 2001 y en aplicación del ajuste fiscal pactado con el Fondo Monetario Internacional, continúa la avalancha de decretos contra la Educación Pública y los derechos de los educadores.

El Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, mal llamado Estatuto de Profesionalización Docente, desconoce la profesión, abriendo el paso a profesionales sin formación pedagógica, divide a los maestros en nuevos y antiguos, deja por fuera a los educadores no vinculados con el sector público de la educación, oficializa la interinidad como forma de vinculación, impone la inestabilidad, elimina el régimen especial, establece la evaluación de desempeño y de competencias con el carácter de destitución y no de formación, desconoce los derechos sindicales y políticos.



El Decreto 1283 de la misma fecha, hace extensiva la evaluación de destitución a todos los docentes. Se trata no sólo de la Evaluación de Desempeño que se realizará anualmente, sino también la de Competencias que será exigida cuando los estudiantes reflejen insuficiencias en los logros.

El Decreto 1494 del 19 de julio de 2002, modificatorio del Decreto 688 de este año, simplemente ratifica la política de congelación salarial, desmonte de algunos factores salariales y desconocimiento de la existencia de los directores de escuelas, en aplicación de la política de reorganización del sistema educativo nacional, fusionando y suprimiendo establecimientos educativos de manera improvisada e irresponsable, profundizando la racionalización, sin importar sus consecuencias.

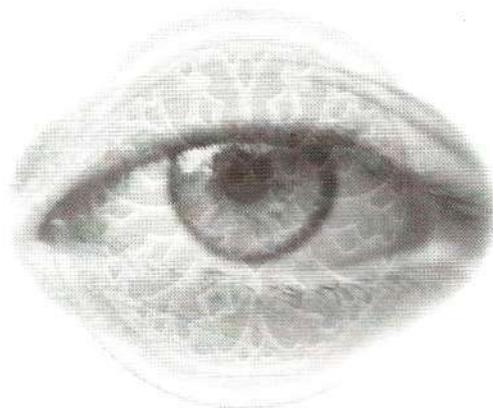
Esta es la más clara política neoliberal de flexibilización laboral, aplicada en el sector educativo, en donde lo que importa es el criterio de costo beneficio, por ello, la prestación del servicio público educativo se le entrega a los particulares.

El Decreto 1859 del 13 de agosto de 2002, vulnera los derechos del magisterio colombiano sobre jornada laboral, estabilidad, asignación académica, vacaciones y el ejercicio de la actividad sindical, como el derecho a la huelga y a la protesta, debilita profundamente la autonomía escolar e institu-

cional, recorta la planta de personal, congela los nombramientos y descarga la ampliación de la cobertura educativa con educadores por contratos, sin tener en cuenta su formación como docente, con futuros bachilleres y profesionales que pagarán el año social obligatorio en preescolar, primaria y secundaria respectivamente, sin tener en cuenta el deterioro de la calidad de la educación, que genera este tipo de medidas.

Toda esta normatividad está orientada a sacrificar la Educación Pública y los derechos de los educadores para reducir el déficit fiscal y garantizar el pago oportuno de la deuda externa. Las consecuencias ya se están viviendo con el proceso acelerado de la privatización de la educación, el crecimiento de la deserción escolar en las ciudades, pero fundamentalmente en el campo, que según el informe de la Fundación Restrepo Barco, el 50% de los estudiantes de la zonal rural han desertado por el fenómeno de la violencia, desconociendo factores ligados tan potentes como la pobreza y el desempleo, además se vienen desmontando los colegios nocturnos, técnicos, los preescolares, las facultades de educación y las normales superiores, en el marco de la profundización de la política de racionalización.

Lo que está detrás de las aparentes bondades de la mayor "calidad y cobertura" es la extinción de uno de los haberes más importantes de cualquier sociedad: la Educación Pública. No debe quedar duda alguna en el sentido de que el proyecto neoliberal representa la intención de expropiar a la sociedad de ese haber. Su marcado economismo, preso de la más genuina racionalidad capitalista, lo lleva a considerar la Educación como otro escenario para los negocios. No es casual que se avecine un florecimiento de la "Educación contratada" y una creciente gestión de los dineros públicos para la Educación por parte del sector privado. Lo que viene es el desarrollo de una "industria educativa" o de "consorcios de la educación" con dineros públicos.



La expropiación en marcha también posee un fundamento político. El proyecto de construcción de una sociedad de control no admite escuelas públicas deliberantes, pensando en los problemas del país o en proyectos pedagógicos emancipadores, verdaderamente humanos. El proyecto neoliberal demanda una escuela pública como parte de un proyecto de disciplinamiento social, en función de los "principios y valores" que se encuentran en la base de su teoría: individualismo, egoísmo, competencia. El proyecto neoliberal exige definiciones curriculares centralizadas, que excluyan el reconocimiento de las diferentes y comprendan más bien definiciones autoritarias sobre los mínimos a enseñar, sobre las habilidades y destrezas a lograr.

El proyecto neoliberal no admite comunidades organizadas sobre supuestos de solidaridad, cooperación o construcción colectiva; es incompatible con la organización sindical. Por ello, promueve la fragmentación de intereses; observa con desprecio a los sindicatos, propicia su extinción.

La gravedad de la amenaza al derecho a la Educación es a su vez la esperanza y el optimismo que nos convoca a la dignificación del magisterio.

En esta perspectiva nos corresponde movilizarnos en un frente común por la defensa de la Educación Pública, que levante las banderas de mayor presupuesto para la Educación, la dignificación de la profesión docente y por las condiciones necesarias para alcanzar una Educación Pública de calidad para todos y todas, para pobres y para ricos.

GLORIA INÉS RAMÍREZ RÍOS



Página Web

www.fecode.edu.co

Una nueva herramienta de Fecode al servicio
del magisterio colombiano
En la página web usted encontrará:

Organización Documentos – Normas – Ceid – Revista
Educación y Cultura – Programa Encuentro – Escuela Sindical
– Fecode – Mujer Derechos Humanos – Enlaces – CUT



TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

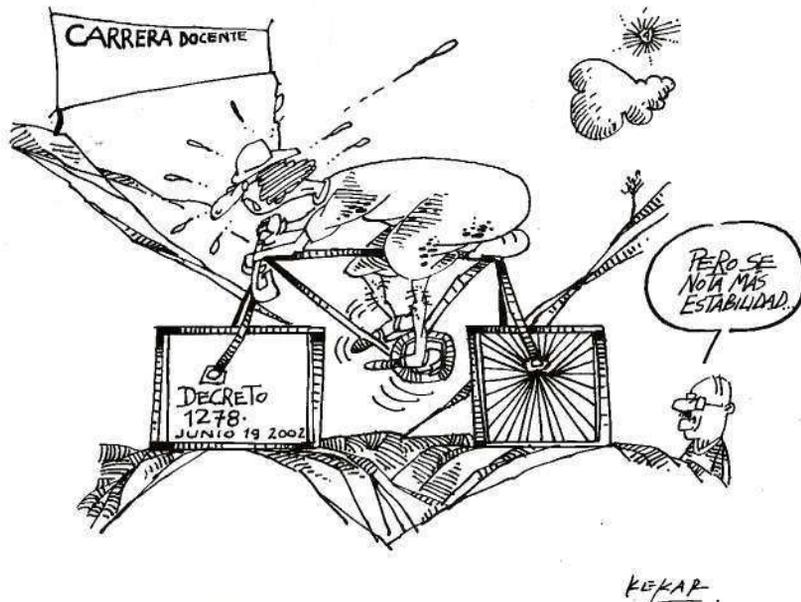
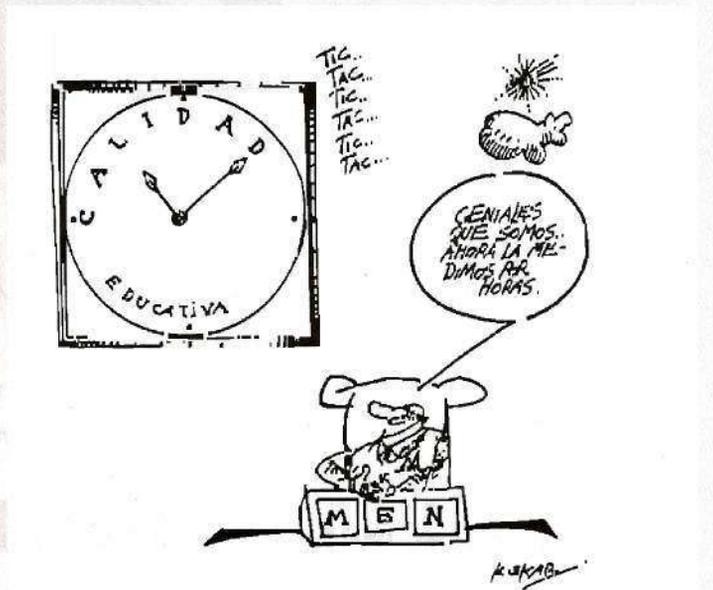
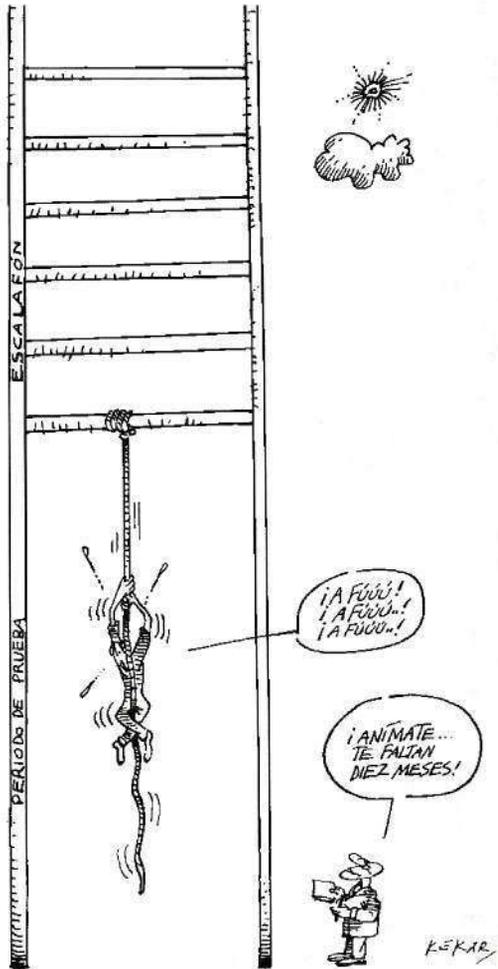
SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "UNO"

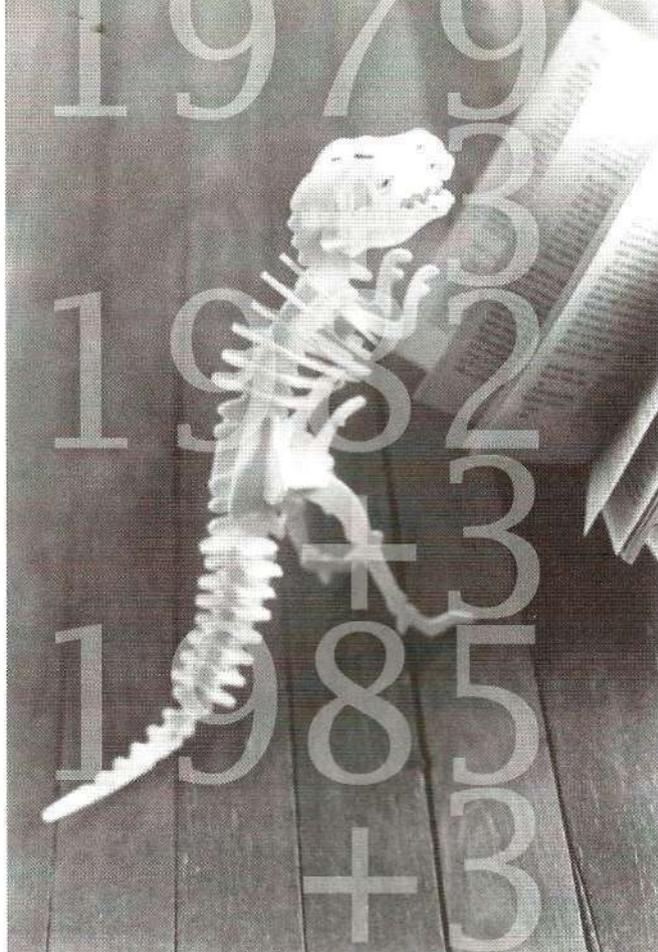
SINTONÍCELO Y **ENCUENTRO** ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.

**MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE FECODE
TELÉFONO 3381711
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245**

KE... TAL

Por Kekar





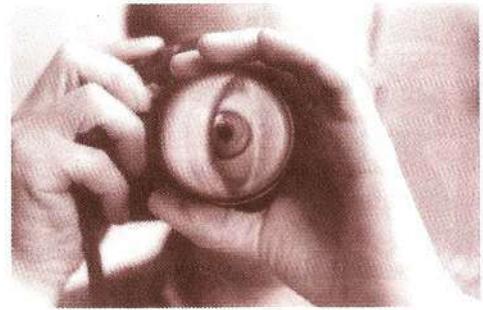
El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente

BEATRIZ RESTREPO- JUAN CARLOS OROZCO- CEID-FECODE

Una de las consecuencias de la aplicación del Acto Legislativo 01 y la Ley 715 fue la reciente expedición del **Estatuto de Profesionalización Docente**, el cual antes que mejorar las condiciones del ejercicio de la docencia, elimina o recorta los derechos de la Carrera Docente conquistados en varias décadas de lucha. Con él desaparecen el régimen especial, la estabilidad laboral, el derecho a la formación permanente ofrecida por el Estado; se entran los ascensos hasta hacerlos imposibles, se recortan los derechos sindicales y se niegan los derechos políticos; se abren las puertas de la educación a los profesionales sin formación pedagógica; se generaliza la vinculación de interinos con el período de prueba y se desconocen los derechos de los educadores no oficiales para favorecer a los dueños de los colegios privados y fortalecer la libre empresa.

Para analizar los alcances e implicaciones de esta norma hemos invitado a Beatriz Restrepo, quien participó en el Grupo de Trabajo que redactó la versión final del "nuevo" Estatuto; Juan Carlos Orozco, ex vicerrector académico y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes en compañía del CEID de Fecode ofrecen distintas y encontradas interpretaciones sobre las incidencias del Estatuto de Profesionalización en la calidad de la educación y en el ejercicio de la profesión docente.

EDUCACIÓN Y CULTURA: El gobierno nacional expidió el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente mediante el Decreto 1278, el cual modifica sustancialmente los términos del Decreto 2277 de 1979 que consagra los derechos de los educadores conquistados y reconocidos durante dos largas décadas. ¿Cuáles son los fundamentos jurídicos, políticos y macroeconómicos que sustentan el nuevo Estatuto?



JUAN CARLOS OROZCO (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL): Hoy por hoy resulta más que evidente la correspondencia entre decisiones tan puntuales como el nuevo Estatuto Docente y políticas más generales enmarcadas dentro de lo que genéricamente se denomina neoliberalismo. Este modelo propugna por una nueva condición de lo público que pasa necesariamente por una redefinición del papel del Estado, por una imposición de la lógica del mercado en todos los contextos de la sociedad, por el consecuente afán privatizador que transfiere a un nuevo modelo de ciudadano, el *consumidor*, la iniciativa, la responsabilidad y la evaluación de las acciones que se emprenden para la satisfacción de las necesidades sociales, incluida, claro está, la educación. En nuestro país este enfoque que se introduce parcialmente con la Constitución de 1991 y se contiene en parte con la aprobación de la Ley 115, General de Educación, reconoce una nueva arremetida con el último gobierno en lo que se ha constituido en una verdadera contrarreforma educativa que involucra, entre otros aspectos, la introducción de estándares; la modificación de las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación; la transformación de la profesión docente en relación con la cual la expedición del nuevo estatuto constituye apenas una primera acción; el traslado definitivo de la gestión educativa a la esfera de la política del mercado con la correspondiente disminución del papel del Estado en este ámbito, y la imposición de un discurso de la calidad que responde estrictamente a las necesidades del sector productivo hegemónico y a las demandas de flujo de capital de un modelo de desarrollo que busca perpetuar privilegios y exclusiones en un esquema de sociedad globalizada, de pensamiento único y de democracia instrumental.

Si se quiere, las últimas definiciones en términos de política educativa en nuestro país representan la concreción de los aspectos que estaban pendientes de ser implementados a propósito del famoso Consenso de Washington para América Latina, que constituye la concepción de la "ortodoxia neoliberal" promovida, en palabras de Pablo Gentile, por los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), y que ha sido asumida por "las élites políticas y económicas

locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región". En este sentido, una norma como el Decreto 1278 debe analizarse en el contexto de otras disposiciones legales y jurídicas como la Ley 715 de 2001, y dentro de la dinámica más amplia de recomposición del mercado laboral, de demandas del sector productivo, de refinamiento de los mecanismos de control social, de distribución de responsabilidades respecto a la crisis de la educación y de distribución de competencias en la llamada sociedad del conocimiento.

BEATRIZ RESTREPO: En mi concepto, los fundamentos que sustentan el nuevo estatuto son:

Fundamento jurídico: los que están consignados en la Constitución, en la Ley General de Educación y en la Ley 715, art. 111.

Fundamento político: los lineamientos del actual gobierno expresados por el Ministerio de Educación Nacional y que son principalmente tres. Primero, el nuevo centro de la educación es el alumno y no ya el docente como era antes de la constitución y como aparece en el Decreto 2277 de 1979; segundo, se quiere garantizar el ingreso de los mejores al servicio educativo y asegurar su permanencia mediante la profesionalización de la docencia y buenas políticas laborales y salariales; tercero, se busca que el nuevo estatuto contribuya de una manera significativa al mejoramiento de la calidad de la educación.

Fundamento macroeconómico: la disponibilidad presupuestal asignada para cubrir el ingreso de las OPS que llenen los requisitos, como paso inicial.

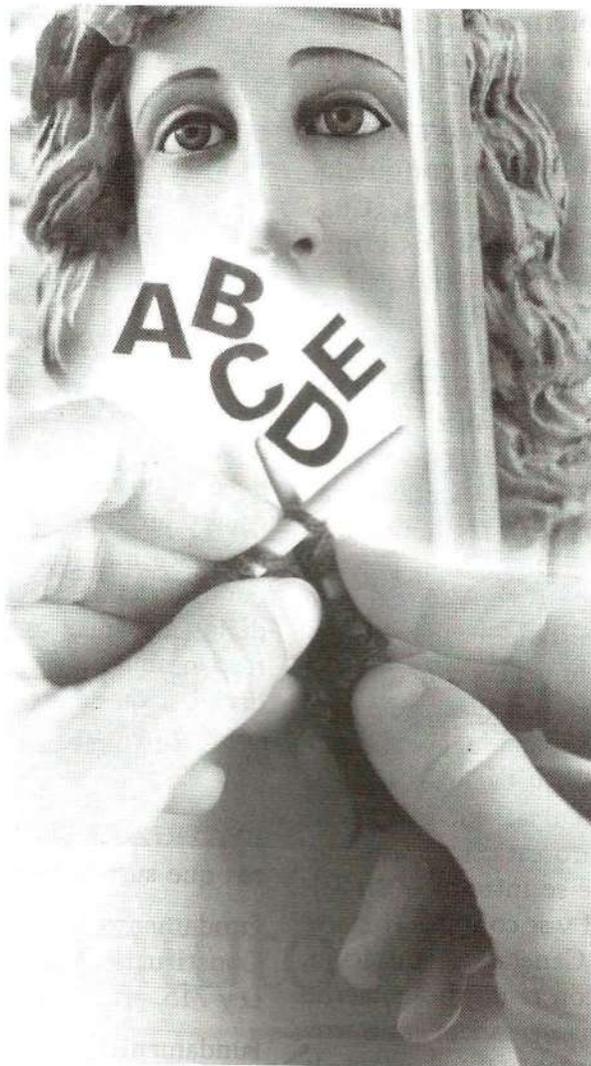
CEID-FECODE: El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente tiene como referentes jurídicos inmediatos el Acto Legislativo 01 y la Ley 715. Estas tres disposiciones conforman el núcleo central de la contrarreforma educativa llevada a cabo por el gobierno de Pastrana y suscrita bajo el Acuerdo Extendido con el Fondo Monetario Internacional. El trasfondo político y económico obedece a dos componentes fundamentales: en primer lugar, el recorte de los recursos para educación y salud, y

segundo, la adopción de una política que desmontó la "financiación por oferta" e implantó como política de Estado la "financiación por la demanda". Este esquema típico del modelo neoliberal ha sido implementado en casi todo el continente con consecuencias muy regresivas para las naciones y los pueblos. La "racionalización del sector educativo", el ajuste fiscal y el predominio de la ideología rentista y gerencial de la educación han conducido a un drástico recorte de la inversión social y al traslado sistemático de los costos educativos a las comunidades.

El recorte de las transferencias a las entidades territoriales pretende justificar ante la banca mundial el cumplimiento obediente por parte del gobierno nacional del pago de la deuda a los acreedores internacionales, a costa de los intereses de la nación y de las necesidades de la población. En este contexto, el nuevo Estatuto Docente establece un cambio en las condiciones laborales del magisterio precisamente para ajustar el trabajo de los docentes a las políticas neoliberales de flexibilización, racionalización y destrucción de la educación pública. De este modo, el Decreto 1278 es un estatuto contra la profesionalización de la docencia, contra la estabilidad y la carrera docente, contra los derechos a un trabajo digno.

EDUCACIÓN Y CULTURA: El nuevo estatuto hace desaparecer de hecho el régimen especial de los docentes, la estabilidad y derechos fundamentales adquiridos. ¿Qué incidencia puede tener esta medida en la calidad de la educación, el funcionamiento de los centros educativos y los proyectos educativos institucionales?

JUAN CARLOS OROZCO (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL): En el contexto colombiano esta definición sólo contribuye a profundizar la brecha entre educación popular y educación privada de calidad que de tiempo atrás se venía presentando, a afianzar las desigualdades culturales y a oponer nuevos obstáculos a los procesos de profesionalización del magisterio. No creo



que los efectos se presenten con tal envergadura como para producir transformaciones radicales en una dinámica que se viene desarrollando desde hace muchos años y que ha contribuido a las características que reviste el sistema educativo colombiano, si es posible hablar de tal organización: gestión local de la educación, educación pública fragmentada e insuficiente en cuanto a cobertura y calidad, educación popular privada con

relativa amplia cobertura y cuestionable calidad, educación de élite restringida, reproductora de los esquemas excluyentes, alejada de las realidades nacionales y, paradójicamente, reconocida por el Estado como modelo de gestión y calidad.

Algo que sí se puede inferir, es el retorno en los centros educativos estatales de una gestión altamente centralizada, soportada por esquemas de control que pueden rayar en lo policivo. Esto presupone un refinamiento de los medios de control político e ideológico de la educación y, claro está, una restricción de los espacios democráticos que se venían configurando en muchas instituciones, un detrimento de la iniciativa innovadora liderada por grupos de docentes, por organizaciones académicas del magisterio que desbordaban y complementaban la instancia gremial y, claro está, una efectiva contención a los procesos de construcción de autonomía institucional y de consolidación de comunidades educativas y docentes críticas y transformadoras. En esta misma medida, introduce nuevos elementos de análisis para el accionar de las organizaciones gremiales del magisterio y para la revisión de sus relaciones con el establecimiento, con sus asociados y con las comunidades educativas.

BEATRIZ RESTREPO: Antes de responder a la pregunta, quiero expresar mi desacuerdo con un régimen especial de los docentes; entiendo que como estatuto profesoral, es un régimen particular dentro de los de otras profesiones, pero no considero conveniente que sea especial, ya que parto de la convicción de que la docencia es una profesión como cualquier otra. En los términos que usa la Constitución, se trata de un régimen específico, mas no especial.

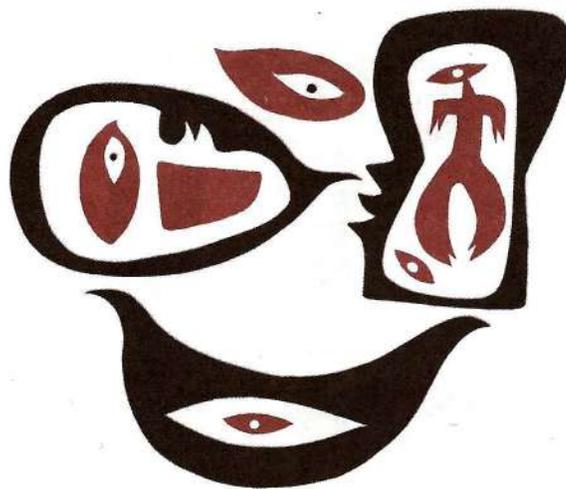
La desaparición del régimen especial no significa necesariamente la pérdida de estabilidad, esta se conserva para quienes exhiben idoneidad y desempeño positivo. Evita, sí, que se perpetúen en el servicio, bajo la forma de inamovilidad y estabilidad a ultranza, quienes no tienen un rendimiento adecuado.

Otros derechos fundamentales de la carrera docente, se mantienen.

No creo que la supresión del régimen especial tenga una incidencia directa y negativa sobre la calidad de la educación, el funcionamiento de los centros educativos y los proyectos educativos institucionales.

CEID-FECODE: Durante las últimas décadas las políticas educativas han tenido como soporte conceptual el "mejoramiento de la calidad", el cual regularmente sólo ha servido para precarizar el trabajo y desconocer derechos y conquistas de los trabajadores y de los maestros. Lo que puede preverse con la expedición del nuevo Estatuto Docente es un empeoramiento de la calidad de la educación. Las nuevas generaciones de maestros serán sometidas a severas restricciones académicas y profesionales, sin poder alcanzar un alto grado de cualificación, en la medida en que el nuevo estatuto desestimula la formación pedagógica e impone un sistema de evaluaciones de carácter punitivo. La pretensión que profesionales de otras disciplinas pueden reemplazar a los maestros socava seriamente las posibilidades de lograr una calidad en la educación, sin negar que las fortalezas de los saberes específicos representan un soporte del cual, el magisterio nunca se ha negado a admitir. De este modo, es de prever la distorsión de los fines y objetivos de la Ley General de la Educación mediante la imposición del modelo de las competencias, el cual sustituye la perspectiva de formación integral por "el saber hacer en contexto", distorsionando la integralidad y complejidad del acto educativo. El predominio de lo cognitivo en términos pragmáticos desplazará los ámbitos de la formación ciudadana, la cultura y el trabajo digno y productivo.

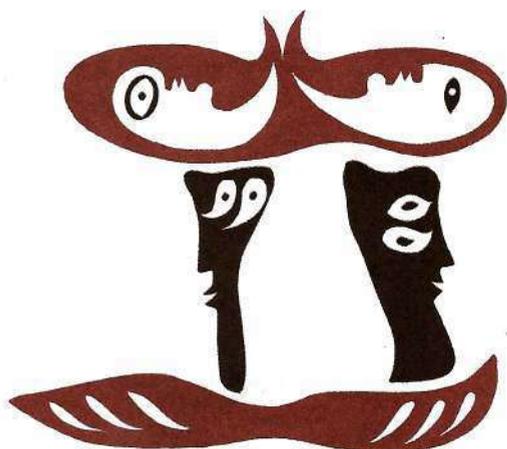
El empeoramiento de la calidad de la educación está directamente relacionado con la sustitución de los docentes por bachilleres, soldados, madres comunitarias y estudiantes universitarios. Este giro cambiará radicalmen-



te la profesión docente. Acabará con muchas instituciones formadoras de educadores. Desestimulará la proyección de las Escuelas Normales. Peor aún, la política neoliberal destruye cualquier posibilidad de mejoramiento de la calidad con la pretensión de ampliar la cobertura escolar con los mismos recursos, con la política de desfinanciación y privatización de la educación. No habrá calidad, mientras continúen las políticas de hacinamiento de los estudiantes en las aulas, se extienda el grado Cero en preescolar, se amplíe la estrategia de colegios en concesión, se transforme el carácter de los directivos docentes por gerentes de gestión y control, se profundice la política de racionalización y se legitime un sistema de instituciones sin infraestructura, sin dotación mínima, como puede constatarse en la Circular No. 15 del MEN.

EDUCACIÓN Y CULTURA: El nuevo Estatuto de Profesionalización da especial importancia a la evaluación de docentes, condicionando la permanencia en el servicio y en el escalafón docente a sus resultados. ¿Qué concepto o concepción de evaluación subyace en la nueva norma y qué incidencia real puede tener sobre la calidad de la educación y del servicio educativo?

JUAN CARLOS OROZCO (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL): El refinamiento de los nuevos mecanismos de control político e ideológico de la educación descansa sobre una retórica de la calidad que hace de la evaluación uno de sus principales instrumentos de realización. De hecho, hemos asistido en los últimos años a la configuración de una nueva logia de expertos en educación que ejercen una especie de dictadura sobre instituciones, actores y procesos educativos a través de la retórica y la práctica de la evaluación, sea esta muestral o censal. De hecho, se invierten, y con seguridad se segui-



rán invirtiendo, grandes sumas de dinero y considerables recursos del Estado a la planeación, diseño, ejecución, evaluación e imposición de los esquemas evaluativos. Recursos que, muy seguramente, resultarían más significativos si se orientaran a otro tipo de acciones conectadas con el mejoramiento de la educación.

En cuanto a su impacto, la parafernalia evaluativa produce un efecto relativamente inocuo, a largo plazo puede incluso propiciar dinámicas contrarias a cualquier idea sensata de calidad educativa y cultural. En particular, comporta el síndrome propio de las acciones que procuran la homogeneización, la indiferenciación, la supresión de la diversidad, todas las cuales no pueden sino conducir al letargo de las instituciones, a una competición sin sentido, a una mayor marginación de los menos favorecidos y, en suma, a aquello que Erwin Laszlo ha definido como entropía cultural. En un país como el nuestro esto resulta altamente improcedente en la medida en que contribuye a profundizar muchos de los problemas que confluyen en la crisis política y social, que alimentan el conflicto interno, y a cuyo esclarecimiento y solución debería aportar la educación en sus distintos niveles.

BEATRIZ RESTREPO: En verdad el nuevo estatuto le da particular importancia a la evaluación de docentes, como una herramienta poderosa para cualificar el servicio educativo. Subyace en esta propuesta, por una parte, la idea de que el Estado debe dar cuenta de sus actuaciones y la sociedad debe estar informada del desenvolvimiento y resultados de los procesos referidos a bienes públicos como la educación; y por otra, la intención de fortalecer en nuestro medio la cultura de la evaluación y rendición de cuentas, que es corriente en el mundo de hoy y muy escasa entre nosotros.

Es bueno señalar que en todas las carreras oficiales hay evaluación periódica y permanente y, en este sentido, no veo la razón por la cual el profesional docente habría de estar exento de ella, máxime cuando en el quehacer educativo las prácticas evaluadoras son inherentes al proceso mismo.

Creo que si se logra diseñar y llevar a cabo un buen proceso de evaluación, la incidencia sobre la calidad de la educación y el servicio educativo será altamente positiva, como las experiencias en otros países lo han demostrado.

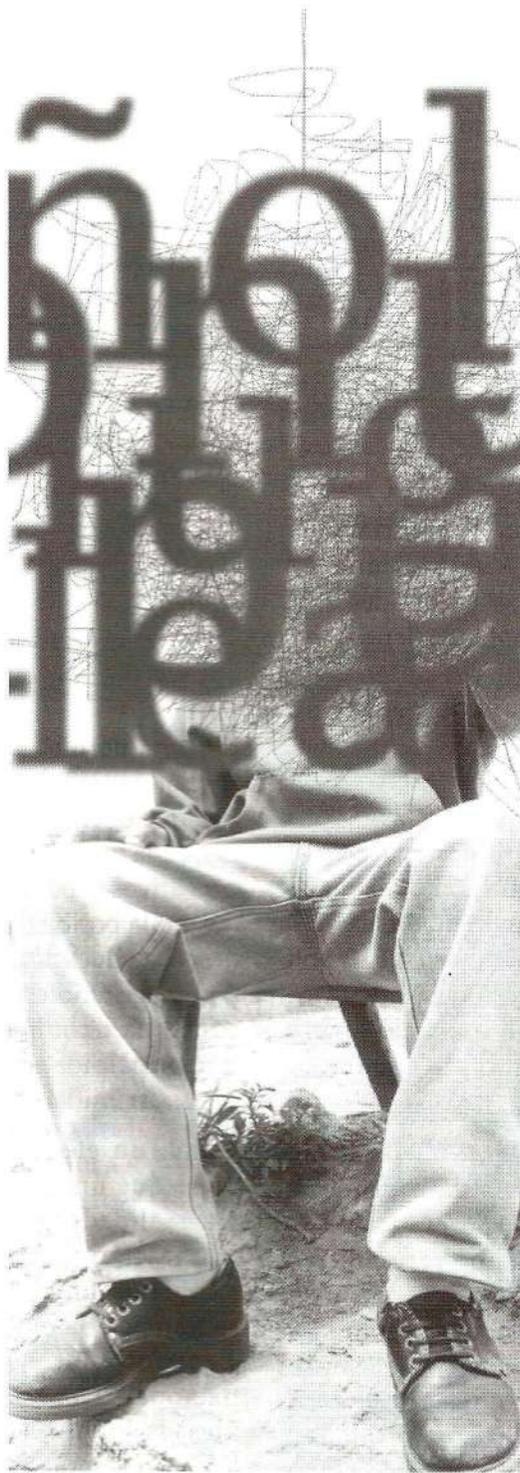
CEID-FECODE: La evaluación que impone el Estatuto de Profesionalización Docente, lejos de propiciar el mejoramiento individual y colectivo de los docentes, se aferra a la concepción autoritaria y sancionatoria que el magisterio colombiano había derrotado con la desobediencia civil durante la administración del ministro Germán Bula Escolar. La formación y capacitación de docentes que siempre fueron consideradas un derecho reconocido legalmente y que tuvieron un precario desarrollo por parte del Estado, hoy quedan a merced de la privatización y bajo la exclusiva responsabilidad del docente.

Las evaluaciones que se proyectan en el nuevo Estatuto están dirigidas a desestabilizar la profesión docente, mediante una política de terror y control acerca de su estabilidad, promoción y desarrollo. Están orientadas por el modelo de las competencias y de desempeño que tiene la pretensión de medir el rendimiento y los resultados según la ideología de la meritocracia y la competitividad. Las evaluaciones establecidas alteran el ambiente escolar y el sentido de la práctica pedagógica. Se correrá el riesgo de hacer girar la docencia hacia la evaluación como medición de resultado y se desatenderán los procesos educativos, la planeación estratégica, la práctica pedagógica, el alcance de los proyectos pedagógicos y la integridad de los procesos institucionales. Lo importante será pasar como en los exámenes del Icfes, alcanzar un determinado puntaje y seguir compitiendo. Los PEI terminarán amarrados a la obsesiva política de evaluaciones del Estado y de los gobiernos de turno que someterán a los maestros a la permanente amenaza de la pérdida de su cargo. En el marco de la imposición de los "estándares curriculares" se impondrá un currículo único, obligatorio y uniforme, afectando gravemente la autonomía escolar y las funciones de los docentes. En las instituciones internamente se vivirá un odioso conflicto entre las directivas y los docentes. La injusticia, que se presupone debe estar excluida de las escuelas, tendrá un terreno abonado para reinar la arbitrariedad y la persecución. Estas evaluaciones abrirán un espacio antidemocrático en la dirección y gestión de las instituciones, con posibilidades de tornarse en un régimen policivo, agravadas por la política de interinidad para los nuevos, dejándolos expuestos a la arbitrariedad de los respectivos nominadores.

EDUCACIÓN Y CULTURA: Una de las grandes conquistas del magisterio colombiano, consagrada en el Estatuto Docente, es el principio según el cual sólo quien haya adquirido la correspondiente formación pedagógica, además de los conocimientos propios del área de enseñanza, puede desempeñar la profesión, con lo cual se ha defendido el carácter profesional de la actividad docente y favorecido la innovación y la investigación educativa de los docentes. ¿En qué medida el nuevo Estatuto Docente conduce a un proceso de desprofesionalización? ¿En qué queda la formación pedagógica?

JUAN CARLOS OROZCO (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL): Este es, sin duda alguna, uno de los aspectos más polémicos y críticos del nuevo Estatuto Docente, pero su inclusión no debería haber sido tomada por sorpresa. Ya en el contexto de la educación privada el ejercicio docente se había constituido en una especie de tierra para todos, en una oportunidad laboral para muchos profesionales a los cuales nuestra incipiente economía no dejaba otra alternativa de ingreso o, en algunos casos, en una posibilidad de realización para profesionales que llegaban a identificar la docencia, el ejercicio del magisterio, como su verdadera vocación. El asunto, tiene tanto de largo como de ancho, y creo que, de entrada, pone el dedo sobre la llaga de lo que significamos como profesión docente, de lo que entendemos como profesionalización y de lo que deseáramos como ideal desde el punto de vista de quienes deberían desempeñarse como docentes en la educación básica y media.

De hecho la formación pedagógica no lo es todo, no son pocos los docentes formados en nuestras universidades como licenciados cuyo desempeño y compromiso dejan



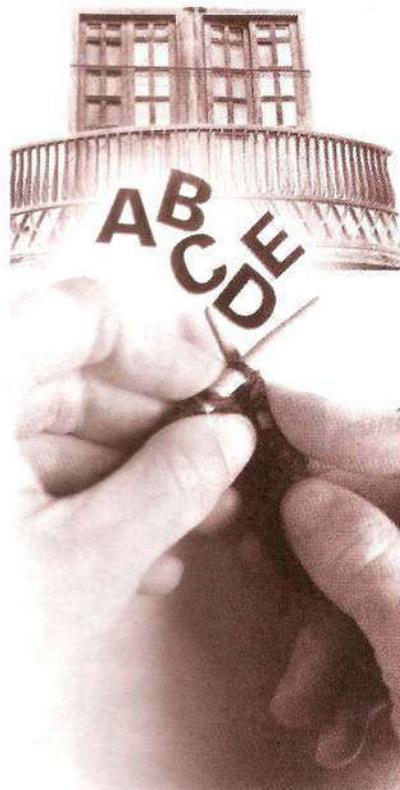
mucho que desear; se pueden reconocer también casos significativos de profesionales que, formados en otros ámbitos, propician experiencias educativas singulares y enriquecedoras como docentes. La calidad de los docentes es, en este sentido, algo que desborda la puntualidad prescriptiva de un estatuto. Está en estrecha relación con la construcción de comunidades académicas sólidas, con el papel que jueguen las asociaciones de profesionales de la educación, con políticas de cualificación permanente del profesorado, con una revisión de los alcances de los roles que asumen las organizaciones gremiales respecto a la calidad de la formación y a la actualización de sus agremiados, con la responsabilidad con que asumen las instituciones formadoras de educadores la función que la sociedad les ha otorgado.

BEATRIZ RESTREPO: No creo que el nuevo estatuto conduzca a un proceso de desprofesionalización. Esta medida, que se fundamenta en la búsqueda de calidad, expresa la necesidad de cualificar mucho más la formación docente en cuanto a los saberes específicos o áreas de conocimiento, y proviene de la preocupación de que ciertas disciplinas se están viendo muy desprotegidas en disponibilidad de docentes, sobretodo en ciertas regiones del país. Se ha encontrado que en muchas licenciaturas el número de créditos en el área de conocimiento específico es igual o inferior a los del área pedagógica, de ahí la insuficiencia o deficiencia de conocimientos que los docentes llevan al aula. El nuevo estatuto permite el ingreso de profesionales sin ninguna formación profesional al servicio educativo, mas no a la carrera; pero les exige, durante el año de período de prueba, cursar un programa de formación pedagógica, requi-

sito para poder aspirar a ingresar a la carrera. Lo que es importante aquí es lo siguiente: asegurar que el programa pedagógico sea de calidad y pertinencia para su formación y que los profesionales se desempeñen en disciplinas y niveles acordes a su profesión.

CEID-FECODE: El hecho de someter a Licenciados y Normalistas a un período de prueba es un desconocimiento a los esfuerzos de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores por mejorar la formación de los nuevos docentes. Las universidades que han persistido en ofrecer una política de Estado en la formación de docentes quedan completamente desamparadas y en cierto modo en entredicho cuando los títulos que ofrezcan no constituyen garantía de idoneidad ética y profesional. Permitir el ingreso de profesionales sin formación pedagógica, es simplemente desconocer y pisotear la dignidad de la profesión docente. Semejante esperpento teórico y político que ha implantado el Estado neoliberal mediante el establecimiento como ley de la república, conlleva necesariamente a la desprofesionalización de la carrera docente.

La formación pedagógica, de otra parte, no puede ser reemplazada por un simple "programa de pedagogía", independientemente si es de calidad; porque nadie llega a ser maestro a través de un curso de capacitación. Podrá recibir adiestramiento o tener algunos conocimientos teóricos, pero jamás eso podrá considerarse como formación pedagógica. La pedagogía considera relevantes reconocer y apropiarse los procesos complejos de la socialización, la personalidad, la cultura, el pensamiento, la experimentación, la investigación e innovación. Menos aun puede tenerse la presentación de justificar esta mediocre "formación" con la promesa de una certificación de "estar cursando una especialización", cuando se está utilizando como conejillos de Indias a las niñas y niños. La pedagogía queda en el ostracismo, reducida a la más mínima expresión y herida de muerte. El capitalismo transnacional ha presumido en asimilar el conocimiento y la cultura a los procesos productivos de mercancías y bajo el imperio de la ley de oferta y la demanda.



EDUCACIÓN Y CULTURA:
¿Cuáles serían, a su juicio, los elementos de una propuesta alternativa de Estatuto Docente que permita superar el dualismo creado con dos regímenes docentes, a todas luces inconvenientes para la educación?

JUAN CARLOS OROZCO (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL):

Antes de proponer cualquier idea de estatuto, creo que es necesario revisar los procedimientos y los espacios de construcción consensuada de una propuesta alternativa. Sin esto, difícilmente puede asegurarse uno de los propósitos fundamentales que debe cumplir

una norma de esta naturaleza: contribuir a la conformación y consolidación de una comunidad docente nacional, que se reconoce en la diversidad de prácticas pedagógicas, en la variedad de estrategias para resolver los problemas educativos y culturales que agobian a nuestras comunidades, en la posibilidad de construir proyectos emancipadores desde la educación, en el papel que le compete a la escuela y al magisterio en la contribución a la solución de conflictos y a la recomposición de un tejido social conectado por principios de solidaridad, de equidad, de igualdad de oportunidades y de justicia social.

Como un elemento más puntual creo pertinente señalar que un Estatuto Docente, consonante con nuestra realidad educativa, debe constituir un factor de integración del régimen profesional del magisterio colombiano. En este sentido no debería excluir de su observancia a la educación privada ni propiciar el distanciamiento entre los distintos niveles de la educación nacional. Debería igualmente, no sólo introducir la idea de los incentivos como parte de la retórica y de las buenas intenciones de la norma sino prever los mecanismos y las condiciones que se precisan para un adecuado desempeño de la labor de los docentes y de reconocimiento a su trabajo y a su aporte a la construcción de sociedad y de nación.

Algo sí puede anticiparse: una norma elaborada por expertos ajenos en muchos casos a las realidades concretas del sector educativo y animados, casi siempre, por las más contrarias intenciones redentoras, desconociendo en su ejercicio a quienes van a verse directamente afectados por la aplicación de la misma, una norma que se produce en estas

condiciones, no puede ser percibida como positiva por el magisterio ni puede contribuir a una mejor regulación de las relaciones entre Estado y educadores y, con seguridad, no permitirá siquiera avanzar en la definición de unos mínimos referentes que nos permitan reconocer a todos los que, de una u otra manera, procuramos aportar a la educación colombiana una comunidad de significados cuando hablamos de calidad de la educación.

BEATRIZ RESTREPO: La coexistencia de dos estatutos docentes es, ciertamente, inconveniente; se acepta como una manera de mantener las condiciones laborales de quienes ya están en la carrera. La propuesta alternativa que apunta a acelerar la unificación de ambos, consiste en abrir la posibilidad de que quienes estén bajo el actual estatuto y deseen pasarse al nuevo, lo hagan bajo el lleno de ciertos requisitos.

El nuevo estatuto no define factores salariales, pero da pautas para su definición posterior. Por otro lado, vale la pena aclarar que, en la práctica, tampoco había unificación del régimen salarial en el anterior estatuto; es sabido que había diferencias entre nacionalizados, municipales, primas según departamentos y nacionales, etc. El nuevo estatuto busca, justamente, acabar con estas diferencias y tener, algún día, un solo régimen para los docentes al servicio del Estado.

CEID-FECODE: Los pronunciamientos de Fecode son claros. En primer lugar, siempre tuvo una propuesta alternativa y una voluntad de negociar con el gobierno nacional. Por decisión del gobierno y contrariando principios democráticos de la Constitución, el Ministerio de Educación Nacional siempre asumió una actitud arrogante y de desconocimiento de los aportes del magisterio. En segundo, Fecode considera supremamente grave que el Estatuto de Profesionalización Docente establezca de manera perversa dos regímenes docentes, no solamente a todas luces inconvenientes para la educación, sino que también tiene la pretensión de dividir al magisterio y enfrentar un sector contra otro.

Ahora bien. En relación con la propuesta alternativa del magisterio, Fecode formuló básicamente los siguientes criterios: El criterio fundamental debe ser la ratificación del carácter especial del régimen laboral y disciplinario de los docentes y, en este sentido, conservan plena vigencia los postulados centrales del Decreto 2277 de 1979 con las modificaciones establecidas en la Ley 115 de 1994. El nuevo estatuto

debe establecer el Régimen Disciplinario Especial, las Juntas de Escalafón y el Régimen de Traslados, derogados por la leyes 200 de 1995, 771 de 2001 y 734 de 2002; debe garantizar cabalmente los derechos sindicales: negociación colectiva, huelga, fuero, comisiones y efectivas medidas de protección al ejercicio de la actividad sindical; debe garantizar el pleno ejercicio de los derechos políticos incluyendo el derecho a las comisiones para ejercer cargos de representación popular; debe ser concebido para que ampare a todos los educadores sin discriminación alguna y preservar el carácter docente de los directivos; debe establecer una escala salarial única para todo el país expresada en salarios mínimos legales de tal manera que no esté sujeta a decisiones de corto plazo y libere al sector educativo de la conflictividad anual por la definición del salario; y debe contemplar la evaluación de desempeño ligada a la formación permanente pero no a la permanencia en la carrera.

Con el auspicio
CONVENIO
ANDRÉS
BELLÓ

4º CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE
SUPERDOTACIÓN
Y
TALENTO

EDUCAR
LA EXCEPCIONALIDAD PARA
TRANSFORMAR
LA CULTURA

CENTRO DE DESARROLLO
EMPRESARIAL COMPENSAR
AV. 68 No. 49A - 47
Bogotá, D.C. - Colombia
Octubre 9-10 y 11
de 2002

Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento
con el aval del World Council for Gifted and Talented Children.
INSTITUTO ALBERTO MERANI
INFORMES: www.institutomerani.edu.co * PBX: 674 7100
Bogotá D. C. - Colombia



La educación pública en la encrucijada: Arrasada la Carrera Docente

FECODE

El llamado Estatuto de la Profesionalización Docente, Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, lejos de mejorar las condiciones del ejercicio de la docencia, se convierte en el principal enemigo de los derechos de la Carrera Docente conquistados en varias décadas de lucha. Con él desaparecen el régimen especial, la estabilidad laboral, el derecho a la formación permanente ofrecida por el Estado; se entran los ascensos hasta hacerlos imposibles; se recortan los derechos sindicales y se niegan los derechos políticos; se abren las puertas de la educación a los profesionales sin formación pedagógica; se generaliza la vinculación de interinos con el período de prueba y se desconocen los derechos de los educadores no oficiales para favorecer a los dueños de los colegios privados y fortalecer la libre empresa.

No se trata de un estatuto para ampliar la cobertura, mejorar la calidad, y profesionalizar a los docentes, como ha dicho el ministro de Educación, Francisco José Lloreda Mera. Es un estatuto para cumplir las exigencias del Fondo Monetario Internacional, para adecuar la carrera docente a los planes de ajuste y las políticas de racionalización, para abaratar costos sobre la base de desmejorar las condiciones laborales, profesionales, salariales y prestacionales de los

docentes, y para “romperle el espinazo a Fecode”, como pregonan los neoliberales con el señor Alberto Alesina a la cabeza; se impone la más burda flexibilización laboral, que implica un deterioro de la calidad de vida de los educadores y de la educación pública.

ANTECEDENTES DEL ESTATUTO DOCENTE

Entre los referentes inmediatos del nuevo Estatuto Docente se encuentra el Acto Legislativo 01 de 2001, el cual recortó los recursos que la nación transfiere a las entidades territoriales, descargó en estas la responsabilidad financiera e impuso una financiación por la demanda y planes de racionalización para asfixiar y desvertebrar la educación pública.

La Ley 715, reglamentaria del Acto Legislativo 01, recorta los recursos para educación, establece la asignación de recursos por alumno matriculado, municipaliza y privatiza la educación, institucionaliza los traslados discrecionales y establece nuevas disposiciones para obstaculizar los ascensos, todo bajo la mira de imponer el plan de ajuste exigido por el modelo neoliberal privilegiando el pago del servicio de la deuda a las necesidades de la población.

La educación ya no es concebida por el Estado como un derecho sino como una mercancía: el máximo rendimiento y la

“mayor” ganancia con menores recursos. Por eso la insistencia en la contratación con entidades privadas, que exime al Estado de responsabilidad respecto a los derechos salariales y prestacionales de los docentes. Por eso la descentralización que exonera a la nación y hace responsable al municipio de la financiación.

En últimas, como la nación delega en municipios en crisis, los costos serán trasladados directamente a los padres de familia, quienes asumirán el déficit de los giros per cápita, y a los docentes, para quienes se incrementará la jornada, la asignación académica y el número de alumnos, al tiempo que se reduce sustancialmente su salario por la congelación o el reajuste por debajo de la inflación causada y por la imposibilidad de ascender en el escalafón.

UNA REGLAMENTACIÓN ARBITRARIA Y REPRESIVA

Para la reglamentación de la Ley 715 de 2001 el ministro de Educación recurrió a circulares, directivas y decretos, violentando incluso las disposiciones vigentes. Con la Circular No. 15 define la organización de las plantas de personal, generando un caos en la educación y en cada una de las entidades territoriales mediante la supresión, fusión e integración de las instituciones educativas, y, con ello, inestabilidad, la pérdida de derechos adquiridos y el debilitamiento de la calidad del proceso educativo.

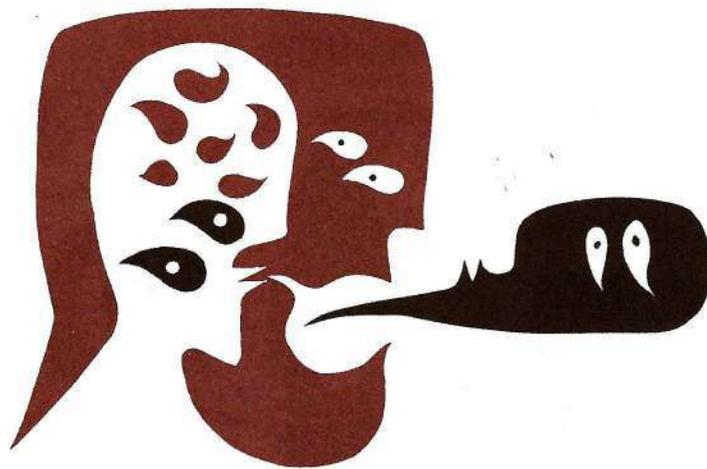
Así mismo, el Decreto de salarios 688 del 10 de abril del 2002 fue expedido de manera unilateral con un incremento por debajo de la inflación causada, profundizando el deterioro del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores, suprimiendo cargos de docentes y docentes directivos como en los casos de los directores, rectores, educadores de preescolar, consejeros de las Normales Superiores y los consejeros de los INEM, los ITA y los CASD.

Como antesala, se expidió el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 sobre Evaluación y Promoción Escolar, por medio del cual, con una visión mercantilista, pretende resolver el problema de la repitencia a través de la mágica fórmula con la que sólo podrán perder el año el 5% de los estudiantes, vulnerando con ello la autonomía escolar y la calidad de la educación.

La Ley 715, además, otorgó facultades extraordinarias al presidente de la república para expedir el nuevo estatuto y creó un Grupo de Trabajo para la elaboración del proyecto, y allí participó Fecode con dos representantes y dos asesores.

FUNCIONAMIENTO TRAUMÁTICO DEL GRUPO DE TRABAJO

Ratificando la permanente voluntad de diálogo y negociación de la Federación Colombiana de Educadores y no obstante nuestro rotundo rechazo al Acto Legislativo 01 y a la Ley 715, decidimos participar en el Grupo de Trabajo con el claro propósito de garantizar el respeto por la profesión docente, la defensa de una educación pública de calidad, gratuita y para todos, el fortalecimiento del compromiso y el

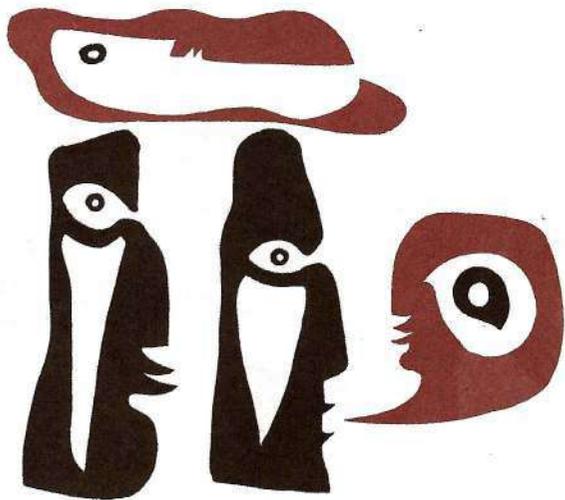


reconocimiento social de nuestro gremio, y la vigencia de la Carrera Docente y del régimen especial.

Hechos como la pretensión del ministro de decidir los representantes de Fecode violentando la autonomía sindical, la conformación tardía del Grupo de Trabajo, con dos meses de retraso; las reuniones cada ocho y hasta quince días y la realización de sesiones sin la totalidad de los integrantes, configuraron un panorama que impidió la existencia de un verdadero diálogo, mostrando la actitud de intransigencia del ministro Lloreda y su claro compromiso con las políticas neoliberales de arrasamiento de la educación pública y de los derechos del magisterio colombiano.

Más allá del intercambio sobre generalidades conceptuales y del reconocimiento del carácter docente de los Normalistas Superiores, no se registró consenso alguno en el Grupo de Trabajo. Sólo han quedado las sentencias del ministro de Educación: No al régimen especial; discriminación a los docentes no oficiales; funcionarios que ingresan al servicio pero no a la carrera, es decir, en interinidad; año de prueba aun después de haber aprobado un riguroso concurso; profesionales de otras disciplinas que son vinculados con o sin formación pedagógica; evaluaciones de desempeño y de competencias para determinar el retiro; ascensos sólo para quienes obtengan resultados sobresalientes en las evaluaciones previa certificación de disponibilidad presupuestal; salarios e incentivos salariales según la capacidad económica de cada entidad territorial; directivos docentes con experiencia pedagógica o sin ella; eliminación de cargos directivos docentes; una carrera de más de 30 años con altas exigencias de formación y desempeño para un salario exiguo, y exigencia de renuncia al cargo para transitar del estatuto actual (Decreto Ley 2277) al nuevo.

De igual forma, desconoce a los supervisores de educación, personal cualificado y de Carrera Docente para el ejercicio de esta función, dejándolos junto con los directores de núcleo y demás directivos docentes, al arbitrio de las autoridades seccionales, quienes tendrán competencia para evaluarlos y luego de dos evaluaciones consecutivas, si obtienen calificación menor del 60% serán regresados a su base docente con la consecuente pérdida salarial.



LA MANIOBRA DEL MINISTRO LLOREDA

Sólo el 10 de junio a las 3 de la tarde, es decir, faltando un día para la radicación del proyecto en la Oficina Jurídica de la Presidencia de la República, presenta el ministro de Educación un proyecto con 76 artículos cuyo contenido, en ningún momento fue discutido, ni siquiera mencionado en el Grupo de Trabajo. Se trata de un proyecto reaccionario que desconoce el régimen especial y la carrera docente; cobija únicamente a los docentes oficiales; reconoce carácter docente sólo a las funciones de aula y a las que se efectúan en la institución, dejando por fuera otras actividades como la supervisión, la alfabetización, entre otros; elimina cargos directivos docentes; ratifica la interinidad del período de prueba; legaliza los nombramientos provisionales; establece un escalafón para docentes y otro para directivos docentes; ratifica la evaluación-destitución; responsabiliza de la formación permanente al docente; añade 5 deberes, 15 prohibiciones, 3 inhabilidades y 2 incompatibilidades al régimen disciplinario; establece la incompatibilidad entre salario y pensión; instaura el retiro por supresión del cargo con indemnización; generaliza los traslados discrecionales; afecta las vacaciones y acaba las comisiones sindicales.

Dicho proyecto elimina los derechos de la Carrera Docente y las conquistas laborales, salariales y prestacionales del magisterio y configura una farsa ante el país. El Grupo de Trabajo fracasó en la tarea de elaborar un proyecto. Lo que existe es un proyecto unilateral del ministro de Educación presentado el último día de plazo para su elaboración. Por su origen y por su contenido es un proyecto a todas luces ilegítimo, regresivo y represivo.

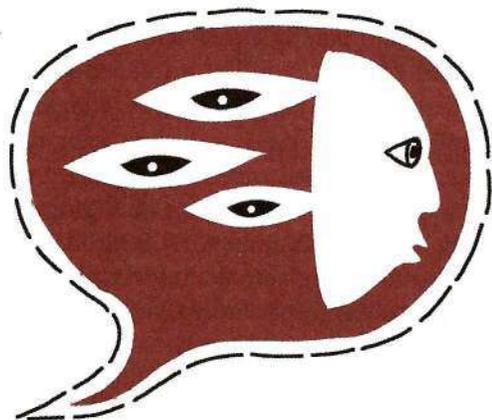
El 11 de junio en horas de la noche ante las limitaciones de tiempo y en razón a que el ministro de Educación persiste en desconocer la propuesta de Fecode y en discutir el proyecto presentado el día anterior, que contempla un sinnúmero de temas que no fueron presentados ni discutidos en el Grupo de Trabajo, reiteramos la propuesta de trabajar únicamente los aspectos abordados en las sesiones anteriores. La respuesta inmediata del ministro fue la de declarar clausurados los trabajos del Grupo y levantar la sesión.

Dada la intransigencia del ministro de Educación y las condiciones señaladas anteriormente, Fecode se retiró del Grupo de Trabajo, presentando su posición de rechazo a esta política a través de una constancia, y demandó del señor presidente de la república abstenerse de convertir en ley un proyecto que no ha sido el resultado de la concertación en el Grupo de Trabajo.

LA PROPUESTA DE FECODE

Los criterios y propuestas presentadas por Fecode fueron total y olímpicamente desconocidas por el Ministro de Educación. El proyecto, elaborado por la Junta Nacional, incluía como elementos centrales:

1. El criterio fundamental debe ser la ratificación del carácter especial del régimen laboral y disciplinario de los docentes y, en este sentido, conservan plena vigencia los postulados centrales del Decreto-Ley 2277 de 1979 con las modificaciones establecidas en la Ley 115 de 1994.
2. El Nuevo Estatuto debe restablecer el Régimen Disciplinario Especial, las Juntas de Escalafón y el Régimen de Traslados, derogados por las leyes 200 de 1995, 715 de 2001 y 734 de 2002.
3. El Nuevo Estatuto debe garantizar cabalmente los derechos sindicales: negociación colectiva, huelga, fuero, comisiones y efectivas medidas de protección al ejercicio de la actividad sindical.
4. El Nuevo Estatuto debe garantizar el pleno ejercicio de los derechos políticos incluyendo el derecho a las comisiones para ejercer cargos de representación popular.
5. El Nuevo Estatuto debe ser concebido para que ampare a todos los educadores sin discriminación alguna y preservar el carácter docente de los directivos.
6. El Nuevo Estatuto debe establecer una escala salarial única para todo el país expresada en salarios mínimos legales de tal manera que no esté sujeta a decisiones de corto plazo y libere al sector educativo de la conflictividad anual por la definición del salario.



7. El nuevo estatuto debe contemplar la evaluación de desempeño ligada a la formación permanente pero no a la permanencia en la carrera.

NINGÚN PUNTO DE FECODE FUE ACOGIDO

1. El régimen especial fue cambiado por el régimen legal.

2. El magisterio sigue en el Régimen Disciplinario Único con nuevos deberes y prohibiciones.

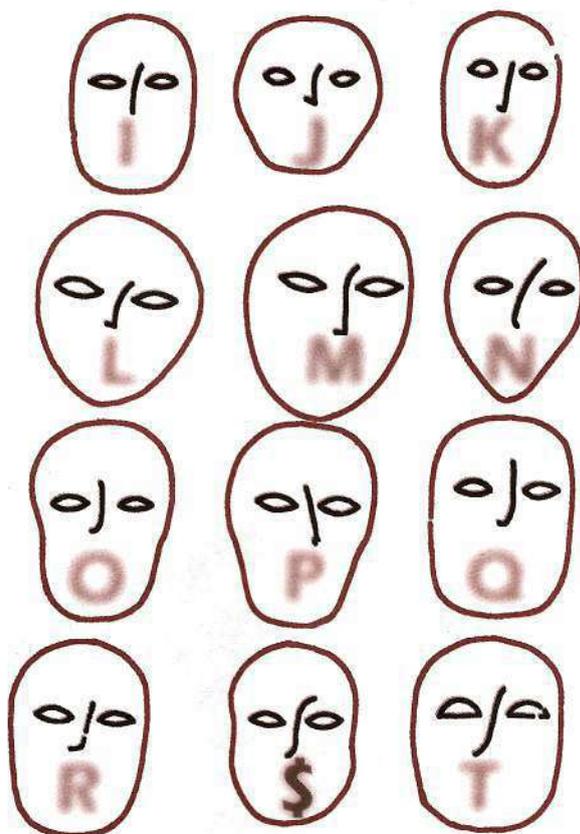
3. No se garantizan los derechos sindicales, al contrario, se prohíben las suspensiones de labores, las huelgas y las comisiones sindicales.

4. Se ratifica y fortalece la prohibición para el ejercicio de los derechos políticos.

5. Se divide al magisterio en oficiales y no oficiales, en nuevos y antiguos.

6. No hay escala salarial única sino la fragmentación de los "factores salariales" a criterio de cada entidad territorial.

7. Se establece como principio la evaluación para el despido.



LA AVALANCHA CONTINÚA

El Decreto 1268 de junio 19 de 2001, es el punto de partida de otra oleada de normas contra la educación pública y contra los derechos del magisterio.

Decreto 1283, del 19 de junio, Por medio del cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media. Con él se extiende la evaluación de desempeño para el despido, a todos los docentes y directivos docentes; instaura la evaluación de competencias también para el despido; es obligatoria y para todos, cuando la evaluación de los estudiantes refleje insuficiencia en los logros.

Decreto 1494 del 19 de julio de 2002, por medio del cual se adiciona el Decreto 688 del 10 de abril de 2002. Supuestamente modificatoria del Decreto 688 de este año, simplemente ratifica la política de congelación salarial, desmonte de algunos factores salariales y desconocimiento de los directores de escuela.

Decreto 1526 del 24 de julio de 2002, por el cual se reglamenta la Administración del Sistema de Información del Sector Educativo. Establece la amenaza y la sanción para garantizar una información "confiable" que permita imponer los planes de racionalización y ajuste institucional.

Decreto 1528 del 24 de julio de 2002, por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001. Viabiliza la contratación con entidades privadas entregándoles incluso los establecimientos del Estado. Es el eje sobre el cual girará la "Revolución Educativa" del nuevo gobierno.

Decreto 1850 del 13 de agosto de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Vulnera los derechos del magisterio sobre jornada laboral, asignación académica, vacaciones y ejercicio de la actividad sindical; acaba con el gobierno escolar y la autonomía institucional; recorta la planta

de personal, congela los nombramientos y descarga la ampliación de la cobertura en la sobreexplotación del magisterio.

LLAMAMIENTO AL MAGISTERIO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Ante la aprobación de un estatuto regresivo y represivo, Fecode llama al magisterio colombiano, a la comunidad educativa y a la opinión pública, a persistir en la lucha por la defensa de la educación pública y por la dignificación de la profesión docente, objetivos alcanzables sólo con la más decidida movilización del magisterio y el pueblo colombiano.

Además de las acciones de movilización que serán decididas bajo las orientaciones de la Junta Nacional, Fecode recurrirá a las acciones jurídicas pertinentes e impulsará decididamente en el magisterio colombiano el Referendo Social y Político que en su artículo 13 contiene la derogatoria del Acto Legislativo No. 01 y de las normas que de él se desprenden, como la 715, el Nuevo Estatuto Docente y los decretos mencionados.

COMITÉ EJECUTIVO

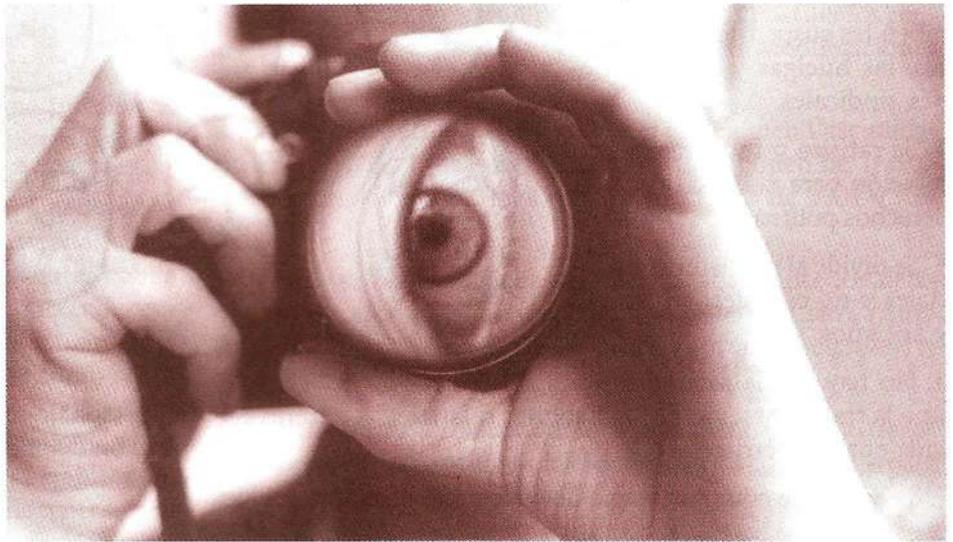
GLORIA INÉS RAMÍREZ **Presidenta**

WITNEY CHÁVEZ S. **Secretario General**

El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

Ex presidente de Fecode, Constituyente de 1991
y Directivo de la Corporación educativa Tercer Milenio.



Para rematar su obra contrareformista de la educación, pocos días antes de concluir su mandato, la administración Pastrana expidió dos medidas de hondas implicaciones para la educación y los educadores: los decretos 1278 y 1283, ambos del 19 de junio de 2002. Mediante el primero se dicta el Estatuto de Profesionalización Docente, aplicable únicamente a los maestros que se vinculen al servicio educativo a partir de su vigencia y a los antiguos que voluntariamente decidan hacerlo, según lo estipula taxativamente el Art. 2º del Decreto y se desprende de lo mandado por el Art 111.2 de la Ley 715 de 2002 que concedió las facultades extraordinarias para expedirlo. A través del segundo decreto se organiza el sistema de inspección y vigilancia para la educación preescolar, básica y media, que sí cubre a la totalidad de los maestros y directivos de las instituciones educativas.

Aunque estas medidas se veían venir desde cuando fue presentado al Congreso el proyecto de reforma financiera de la educación, consagrado en el Acto Legislativo No. 1 de 2001, y sus contenidos eran bastante previsibles, dado el pensamiento político-educativo de la administración Pastrana y su actitud de permanente confrontación con los maestros, estas han logrado agravar en forma inesperada e inusual el estado de desconcierto y desmovilización en el que ha caído un amplio sector de maestros, como efecto de la cascada contrareformista y de la represión del gobierno saliente. Como se dice en el argot de los muchachos, estos decretos dejaron fríos a

los maestros. Es tal el grado de humillación que se le ha propinado al gremio que una sensación de impotencia recorre sus filas, desde la dirección hasta las bases, como se estila decir en el discurso sindical.

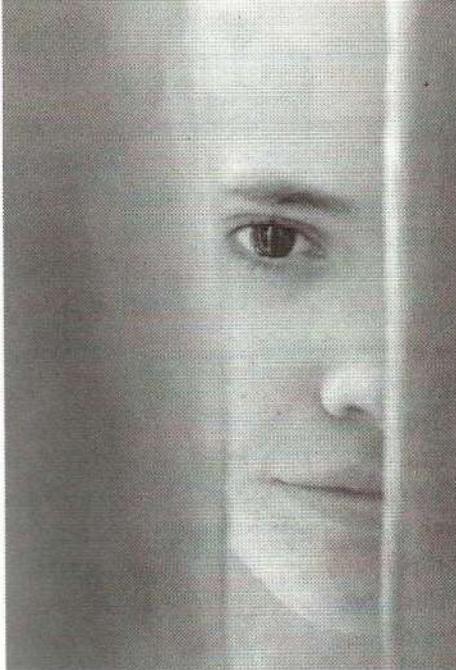
Un diálogo con la historia reciente puede ser de gran utilidad para que el magisterio encuentre una explicación adecuada a lo que está ocurriendo y consiga modificar su postura derrotista que, dicho sea de paso, también tiene origen en ese discurso apocalíptico y catastrofista que ha venido haciendo carrera en no pocos directivos sindicales, que erróneamente creen que entre más abulten las medidas y extremen sus consecuencias lograrán movilizar más fácilmente a los maestros.

Comencemos por analizar el procedimiento desafiante y unilateral empleado para expedir los decretos. Fue el mismo que se utilizó, en dos ocasiones, durante la década de los años setenta, antes de que se concretara la negociación del Estatuto consagrado en el Decreto-Ley 2277 de 1979, para tratar de imponerle al magisterio un régimen profesional y laboral contrario a sus intereses y demandas de la educación. En la primera ocasión, el inten-

to fue protagonizado coincidentalmente por el gobierno del ex presidente Misael Pastrana Borrero, con la expedición del Decreto 223 de 1971. En la segunda, por el gobierno de López Michelsen, a través del Decreto 128 de 1977. Igual que ahora, en las oportunidades mencionadas, el gobierno procedió a espaldas de los educadores y la opinión pública, sin ninguna consideración con la dignidad profesional de los maestros, desconociendo su representación gremial y haciendo uso del antidemocrático mecanismo de las facultades extraordinarias. Como es sabido, al cabo de muchas vicisitudes, estos decretos fueron suspendidos o derogados por efecto de la presión del magisterio y de otros sectores de la comunidad educativa. Estas experiencias, aparentemente lejanas, enseñan que los gobernantes no siempre tienen la razón, que son repetidos los casos en los que se ven obligados a revertir sus medidas, cuando son unilaterales, injustas o arbitrarias.

Que treinta años después, en pleno siglo XXI y en plena sociedad del conocimiento, el magisterio continúe siendo víctima de procedimientos arbitrarios y vindicativos, pone de presente varios hechos, entre los cuales merecen destacarse especialmente dos: uno, que aún existen gobernantes en nuestro país que no vacilan en tratar a los maestros como si fueran enemigos de la educación o de la niñez; y dos, que, no obstante las luchas libradas, el gremio no ha logrado ganarse el respeto y consideración que se merece, ni convertirse en sujeto de las políticas orientadoras del ejercicio de la profesión.

Otra experiencia que también puede ayudar a comprender el carácter enmendable de las medidas y políticas públicas fue lo que ocurrió en la última década del siglo que acaba de terminar. Comenzando ésta, en el año 1991, se produjeron dos medidas bastante contradictorias, particularmente en el área de la educación: la promulgación de la nueva Constitución Política y el lanzamiento del Plan de Apertura Educativa –PAE– del gobierno Gaviria. Mientras que las disposiciones educativas consignadas en la Constitución le imponían nuevas obligaciones al Estado y le otorgaban nuevos derechos y oportunidades a la población, el PAE pretendía todo lo contrario, aplicar los mandamientos del credo neoliberal a la educación. Desde aquel año el campo político de la educación ha estado dominado por una permanente confrontación entre estas dos alternativas. Con la expedición concertada de las leyes 60 de 1993 y 115 de 1994 los postulados constitucionales obtuvieron una importante victoria sobre los neoliberales. Pero la puja no terminó aquí, los neoliberales continuaron luchando por sacar adelante sus propósitos, hasta que lo lograron, al cabo de diez años, con la aprobación del Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2002. El resumen de esta confrontación es el siguiente:



en los años noventa triunfó la posición democrática de los educadores; al comenzar el nuevo siglo, la iniciativa la han tomado los neoliberales, pero para lograrlo debieron sudar la camiseta por cerca de diez años.

A la luz de las experiencias comentadas, la expedición del nuevo Estatuto Docente debiera entenderse como el comienzo de un nuevo pulso, cuyo desenlace en el tiempo es difícil de prever. Como ahora, en las dos ocasiones co-

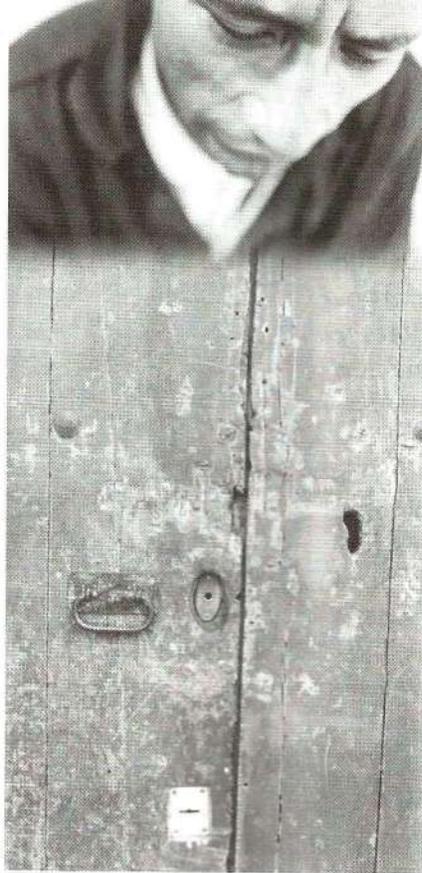
mentadas, muchos maestros pensaron que la situación no tenía reversa, que todo se había perdido. Por fortuna las cosas no fueron así. Gracias al empuje y decisión de otros tantos maestros y a la tenacidad y tino de la dirección sindical, poco a poco fue fraguándose un movimiento de resistencia que, más temprano de lo esperado, terminó movilizándolo a la totalidad del magisterio, hasta conseguir la suspensión de las medidas impuestas unilateralmente por el gobierno. El hecho de que en esta oportunidad no se encuentre comprometida la suerte de todos los maestros, sino de los nuevos, no puede ser excusa y mucho menos razón para no enfrentar el Estatuto Docente expedido recientemente. La existencia de dos estatutos docentes atenta contra el principio de la igualdad, afecta la unidad profesional y gremial del magisterio, y crea unas condiciones de competencia y rivalidad entre los maestros, nada favorables para el trabajo armonioso que debe imperar en las instituciones escolares. Por estas razones, más las que se derivan del contenido del decreto, el magisterio está obligado a luchar por su modificación.

Para intentar un examen integral del nuevo Estatuto Docente resulta indispensable dilucidar, en primer término, cuáles son las reivindicaciones prioritarias que debe levantar en la actualidad el magisterio y, en segundo, qué es lo que históricamente los maestros hemos dado en denominar Estatuto Docente. Limitarse a comparar su contenido con el del anterior puede llevar al desconocimiento de los profundos cambios que se han operado en todos los órdenes y ámbitos, incluidos los de la educación y la enseñanza.



En el libro *La educación después de la Constitución del 91, de la reforma a la contrarreforma*, que acaba de entrar en circulación, cito unas consideraciones que sobre el tema de los requerimientos actuales de los docentes incluí en un trabajo realizado recientemente para el Convenio Andrés Bello.¹ En aquellas indico que los cambios operados en la situación económica, social, política y cultural obligan al magisterio a revisar sus reivindicaciones, así como sus estrategias de lucha. Agrego, que sus demandas principales no están en el campo reivindicativo tradicional sino en las condiciones requeridas para un nuevo ejercicio profesional, en áreas como la formación inicial y permanente, la innovación, la investigación, la construcción de comunidad académica, la producción de saber, la autonomía académica individual e institucional, la participación en la formulación de políticas públicas y en la toma de decisiones, el suministro de materiales y facilidades para el trabajo académico, el mejoramiento de los ambientes escolares y la dotación de las instituciones educativas, etc. Como puede apreciarse, estas reivindicaciones pertenecen más al mundo del conocimiento, las libertades educativas, la democracia y la profesionalidad. El mejoramiento de la remuneración salarial va a depender en gran medida del desenvolvimiento de las anteriores y no tanto de la antigüedad o años de servicio, como ha ocurrido hasta ahora. La salud, la recreación y el descanso también las enumero como otras áreas que merecen una atención más adecuada del sindicalismo docente, porque están estrechamente vinculadas con la calidad del desempeño profesional.

Sobre el segundo asunto por dilucidar, anotemos, en primer lugar, que el nombre y el concepto de Estatuto Docente son autoría del magisterio; hacen relación con la reglamentación de la profesión de la enseñanza y las relaciones laborales de los maestros con sus empleadores. Se trata, por lo tanto, de la reglamentación de una carrera profesional y de una relación laboral. Una buena porción de los asuntos referentes a la carrera profesional y a su ejercicio laboral cabe dentro de lo que tradicionalmente hemos denominado Carrera Docente. Por esta razón, la fijación del régimen de la Carrera Docente es, sin lugar a dudas, el objeto principal del instrumento jurídico que históricamente el magisterio ha denominado Estatuto Docente. Por consiguiente, establecer qué se entiende por Carrera Docente y cuáles son sus componentes, o sea, los aspectos que esta debe regular, surge como el primer pro-



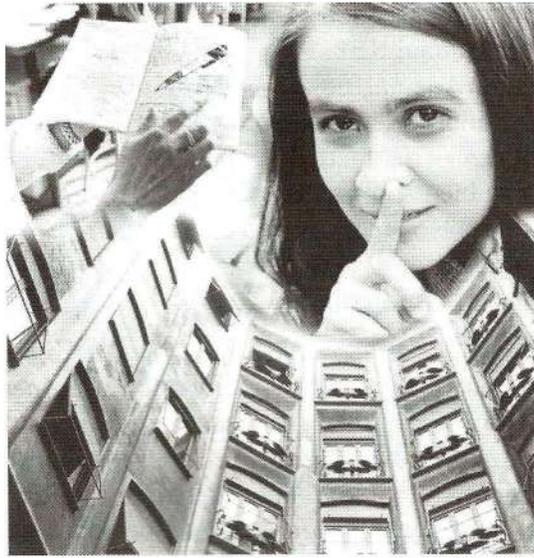
blema que debe ser resuelto al momento de abordar la elaboración de un proyecto de Estatuto Docente para todos los educadores.

El objeto de la Carrera Docente debe ser el de amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza; siendo así, su función será la de regular la enseñanza como una carrera profesional y no como un oficio u ocupación; bajo esta comprensión, los factores que será menester tomar en cuenta para determinar la asimilación, ingreso, clasificación y permanencia en la misma serán aquellos que tienen que ver con la profesionalidad, o sea, la formación profesional (inicial y en servicio); la experiencia, entendida como reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas y no simplemente como práctica o antigüedad; la innovación, la producción intelectual, los aportes al desarrollo del saber pedagógico y disciplinar; el desempeño profesional y ético, y el tiempo de servicio o antigüedad. La incorporación de estos factores es posible en virtud de los cambios producidos en las últimas dos décadas en

el nivel de formación y en las formas de ser de los maestros, gracias a la profesionalización promovida por el Estatuto de 1979 y los desarrollos del Movimiento Pedagógico.

Dada la diferenciación que hemos planteado entre el ámbito estrictamente profesional y el laboral del Estatuto Docente, es preciso distinguir entre el ingreso a la carrera docente y la vinculación al servicio educativo. El ingreso a la carrera debe limitarse a los docentes clasificados actualmente en el escalafón vigente y a los profesionales con título docente que se vinculen a la docencia en el futuro. Como se trata de una carrera profesional, los docentes en servicio que no posean título profesional docente se ubicarán en categorías transitorias. También podrán clasificarse por un tiempo limitado y mientras acreditan el título profesional docente o en su defecto las exigencias señaladas para los docentes asimilados, las personas sin título profesional docente que sean vinculadas en el futuro.

¹ Rodríguez Céspedes, Abel, *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*, Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio, Bogotá, 2002.



Si los factores que habrán de determinar el ingreso, clasificación y permanencia en la Carrera Docente son esencialmente académicos y éticos, resulta comprensible que la decisión de los procesos sea asumida como un asunto académico y no político o administrativo, así incluya, obviamente, labores administrativas y técnicas. Por esta razón, la sustanciación debe pasar a manos de organismos técnicos y las decisiones a unas instancias independientes y autónomas, que fallen en conciencia los contenciosos que sean sometidos a su consideración.

Varias circunstancias, como la naturaleza de la enseñanza, la profesionalización de la docencia y la autonomía creciente de la actividad escolar y de las instituciones educativas, permiten pensar en una transformación radical de la relación del maestro con el gobierno. En efecto, si la función del maestro es la de transmitir, experimentar y producir conocimiento, esta relación no puede estar regida por la obediencia y la disciplina sino por la ética. Así las cosas, resulta completamente válido reemplazar el régimen disciplinario por un código ético. Este regularía las responsabilidades de los maestros con la educación, la enseñanza, la institución escolar, los estudiantes, los padres de familia, la comunidad local, la sociedad, el Estado y con los pares.

La parte estrictamente laboral del Estatuto Docente será aquella que regule las relaciones laborales de los maestros con el gobierno, como agente del Estado. Se trata del conjunto de normas que establecen las condiciones o requisitos de vinculación, permanencia y retiro del servicio educativo de los maestros. La permanencia o retiro del servicio estaría determinada por la voluntad del docente, el cumplimiento de las obligaciones laborales y el acatamiento del código ético. En este punto aparece como crucial la definición de la relación entre la permanencia en el servicio y la Carrera Docente, es decir, hasta dónde las faltas contra el servicio afectan la permanencia en la Carrera Docente y viceversa. Un aspecto fundamental a definir en esta situación es si la permanencia en el servicio se mantiene supeditada a la permanencia en la carrera, como ocurre en la actualidad, o si, por el contrario, se le introducen modificaciones a este criterio.

Como veremos a continuación, el mal llamado Estatuto de Profesionalización de la Docencia, expedido mediante el Decreto 1278, se encuentra bastante lejos de los criterios expuestos. Además de su carácter unilateral, que le resta legitimidad y aceptación entre los maestros y la opinión democrática, de la perniciosa división profesio-

nal y laboral que introduce entre maestros nuevos y antiguos y de la exclusión deliberada de los educadores del sector privado, que sustrae el ejercicio de la enseñanza en instituciones privadas del régimen de carrera profesional, el nuevo Estatuto no garantiza la idoneidad pedagógica de los maestros, como lo manda la Constitución Política en el Art. 68. Además de las personas que poseen título profesional de licenciado en educación, define como profesionales de la educación a los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para el ejercicio de la función docente, como si las competencias para el desempeño de la docencia pudieran ser habilitadas por una norma legal y no por los títulos válidamente conferidos y el saber acumulado y producido. Como efecto de esta disposición y no obstante que el país cuenta con personal docente profesional suficiente, buena parte con títulos de postgrados, el nuevo Estatuto Docente desprofesionaliza por completo el ejercicio de la enseñanza, al dictaminar que cualquier profesional podrá en adelante ingresar al servicio educativo estatal como docente (Art. 7º) o como directivo docente (Art. 10) y que podrá, igualmente, inscribirse en el escalafón y gozar de los beneficios de la Carrera Docente con la sola exigencia de haber cursado un programa de pedagogía (que será reglamentado por el gobierno) o una especialización en educación.

Como lo anotamos en el libro citado atrás, la apertura de la docencia a otras profesiones puede ser una medida útil y hasta necesaria para propiciar en la institución escolar la circulación e intercambio de diferentes enfoques y miradas acerca de los problemas de la enseñanza y la educación. Pero tal apertura no puede ser total e indiscriminada, sin exigencias rigurosas, y menos colocando en igualdad de condiciones a quienes se han formado para el desempeño de la profesión con quienes no lo han hecho.

Los docentes egresados de instituciones formadoras de maestros son equiparados laboral y profesionalmente con

los formados en otras profesiones, con lo cual se violenta el principio de que un educador es profesional de la docencia si tiene formación en educación. Además del título, el buen desempeño y las competencias demostradas, en el nuevo Estatuto se desconocen otros factores que, como ya lo consignamos atrás, también son hoy en día parte esencial del ejercicio profesional. Nos referimos a la experiencia, la investigación, la innovación y la producción intelectual, que debieran figurar como componentes de la Carrera Docente.

En el nuevo Estatuto el Escalafón Docente pierde su carácter de instrumento de promoción profesional y se convierte en una ficción. Aparte de que se reduce a tres grados, la promoción de un grado a otro sólo es posible después de tres años de servicio y con la obtención de un nuevo título profesional y la superación satisfactoria de la evaluación del período de prueba o la evaluación de competencias cuando se esté inscrito en el grado anterior. Adicionalmente, se requiere que exista disponibilidad presupuestal. Aunque cada grado del escalafón lo componen cuatro niveles salariales (A, B, C, D), el paso de un nivel a otro es tan oneroso como el ascenso de un grado a otro, puesto que también exige, además de los tres años de servicio y la superación de la evaluación de competencias, la existencia de disponibilidad presupuestal.

La estabilidad en el cargo queda supeditada a los resultados de la evaluación anual de desempeño. El Art. 24 estipula que la exclusión del escalafón procederá por las causales genéricas de retiro del servicio (ver Art. 63) y por evaluación de desempeño no satisfactoria. Luego, el numeral 1 del Art. 36, prescribe que "El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio". Los directivos docentes serán regresados a la docencia una vez exista vacante, si provenían de la docencia estatal. El buen o excelente desempeño profesional del docente no es objeto de ningún estímulo o incentivo.

Aparte de que la carrera docente pierde significación y alcance como instrumento de mejoramiento salarial y estabilidad, no estimula la profesionalización, actualización y perfeccionamiento de los maestros ni incentiva actividades como la investigación, la innovación y la producción intelectual.

El nuevo Estatuto de la docencia pone en boga la vieja y obsoleta concepción punitiva de la evaluación. Como lo estipula el Art. 26, mediante su aplicación "se verificará que en el desempeño de sus funciones los servidores docentes y los directivos docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubi-

caciones en los niveles salariales dentro del mismo grado". En este tipo de evaluación lo que importa son los resultados; el proceso, el entorno y las circunstancias no cuentan. Como ya se anotó atrás, esta evaluación no es para estimular el ejercicio de la docencia ni para promocionar a los mejores, sino para controlar y reprimir a los maestros.

Los principios de la participación y la concurrencia, mediante los cuales se determinan los sujetos y los factores que intervendrán en el proceso de la evaluación de desempeño pueden ser altamente problemáticos si no se reglamentan rigurosamente. La participación en la evaluación de desempeño de los estudiantes, los padres de familia, las autoridades educativas, y en general de personas directamente interesadas en el quehacer del maestro y de la institución escolar, sin ninguna formación ni experiencia en los menesteres de la evaluación, puede dar pie para persecuciones e injusticias, que pueden terminar distorsionando o anulando los propósitos sanos de la evaluación. Por la concurrencia en la evaluación de desempeño de los resultados de logros de los alumnos y de la institución se pueden producir igualmente graves distorsiones, como asignarle al maestro o al directivo responsabilidades que no pueden ser atribuibles a su desempeño. Para evitar las situaciones señaladas resulta altamente conveniente que la evaluación sea realizada por instituciones autónomas, alejadas de los tejemanejes cotidianos de la administración.

Al cabo de tanto terrorismo y tanta confrontación desatados por los anuncios de aplicación, la evaluación de competencias terminó siendo implantada no como un instrumento para medir los conocimientos de los maestros sino como un recurso para controlar los ascensos en el escalafón, esto es, como una estrategia de la política fiscalista neoliberal.

El capítulo que trata sobre los derechos, deberes, inhabilidades e incompatibilidades, como los que siguen, que esencialmente tienen que ver con la permanencia de los educadores en los cargos docentes, constituyen el componente del Estatuto que designamos bajo la denominación de régimen laboral. Los derechos que se formulan como particulares de los docentes no son tal, pues mientras algunos figuran en la Constitución Política u otras leyes, los restantes son pura retórica. Pareciera que hubiesen sido puestos como para no pasar en blanco un asunto tan sensible en una norma laboral. Una opinión similar merece la única disposición relativa a la formación y capacitación de los maestros que aparece en el Estatuto sólo por el interés del gobierno de regularla y controlarla (ver Art. 38).

Entre los principios y valores que se prescriben como fundamentos de la profesión y el quehacer docente no aparecen los más contemporáneos, como lo son el saber peda-

gógico, la experiencia, la innovación, la investigación y la producción de saber. Tampoco se mencionan valores como el trabajo cooperativo, la autoformación y la participación en comunidades de saber pedagógico y disciplinar. En el marco ético no se incluye el principio de que la educación es un derecho fundamental de la persona, alrededor del cual debiera centrarse tanto la organización del servicio educativo como la enseñanza.



En el campo de las prohibiciones se destacan las que se refieren al abandono del cargo, que se orienta a contener mediante fuertes sanciones los paros y protestas de los maestros; la que acaba con algunas prerrogativas de los maestros, derivadas del bajo salario, como desempeñar simultáneamente más de un empleo público y recibir más de una asignación proveniente del tesoro público (sueldo y pensión, por ejemplo); y la que sanciona la elección a un cargo de elección popular sin haber renunciado con seis meses de anticipación.

Del Capítulo VII, que trata sobre las situaciones administrativas, bien vale la pena destacar: la ratificación de la figura del traslado discrecional por necesidades del servicio, revivido por la Ley 715; la reaparición del traslado por solicitud propia, derogado por la ley anterior; y la creación del traslado por razones de seguridad. En cambio, hay que señalar como muy grave la medida que consagra la exclusión del escalafón por todos y cada uno de los casos que producen cesación definitiva de las funciones docentes. O la exclusión del escalafón es una sanción o es una situación administrativa, pero no podrá ser las dos cosas al mismo tiempo. ¿Cómo así que el maestro pierde el escalafón por renuncia, jubilación, incapacidad continua superior a seis meses, por supresión del cargo, por orden judicial, etc?.

Los educadores actualmente en servicio podrán asimilar-se al nuevo escalafón pero deberán someterse a la evaluación de desempeño y de competencias que se aplicarán a los maestros nuevos para superar el período de prueba; y además, deben renunciar al cargo anterior y ser nombrados de nuevo.

De manera general, al Estatuto Docente de los maestros nuevos se le pueden señalar las siguientes observaciones: carece de legitimidad; desprofesionaliza el ejercicio

de la docencia; viola el mandato constitucional que dispone que la enseñanza será ejercida por personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que ordena a la ley garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente; la Carrera Docente deja de ser instrumento de promoción, garantía y estímulo del ejercicio de la docencia por profesionales de la educación, el escalafón pierde el carácter de instrumento que garantiza la estabilidad y la promoción regular y permanente

de los maestros; los maestros verán menguada su autonomía profesional y quedarán expuestos a toda clase de arbitrariedades y manipulaciones; la evaluación es despojada de su sentido y significado pedagógico para adquirir un carácter punitivo,

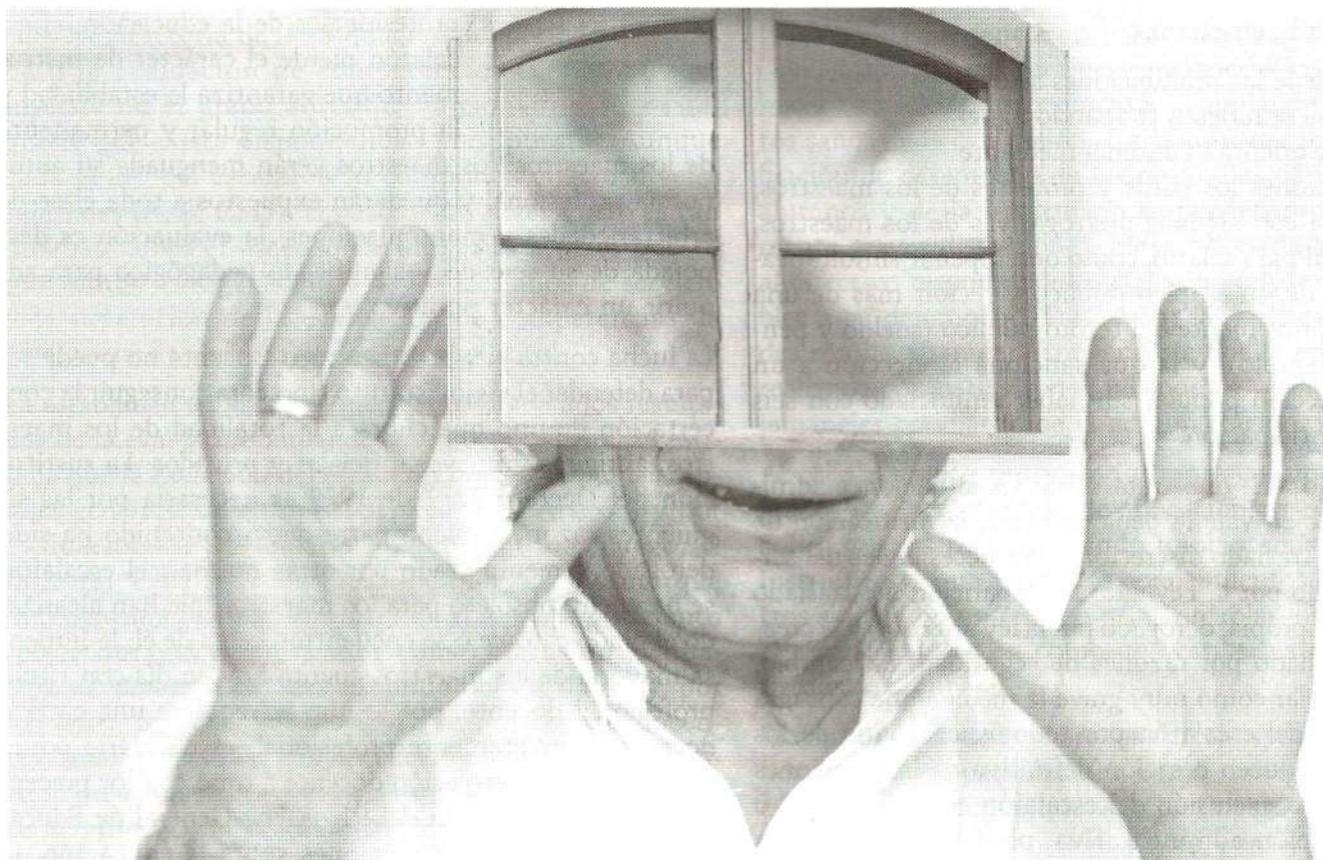
La lucha contra el nuevo Estatuto Docente no puede ser para defender el viejo Estatuto sino para conseguir la concertación de uno que cubra a la totalidad de los maestros, antiguos y nuevos, oficiales y privados. La sustitución del Decreto 2277 de 1979 es necesaria por las siguientes razones: buena parte de su contenido ha sido derogado y reemplazado por otras normas; el escalafón se ha vuelto obsoleto para los maestros que han alcanzado el grado catorce o se encuentran cerca de él; la inmensa mayoría de los maestros cuenta hoy en día con título profesional docente, por lo que se requiere una carrera docente completamente profesional; es necesario poner el ejercicio de la profesión docente a tono con los preceptos de la Constitución del 91, la Ley General de Educación y las nuevas concepciones sobre la educación, la enseñanza y el maestro; es menester incorporar a la Carrera Docente varios factores que hoy son reconocidos como componentes esenciales del ejercicio profesional de la docencia, como la experiencia, la innovación, la investigación, la pertenencia a comunidades de saber pedagógico y disciplinar y la producción intelectual; hacerle frente al proceso de flexibilización creciente del trabajo y sustituir la noción de régimen disciplinario por la de código de ética.

Agosto de 2002

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

JAIRO ESTRADA ÁLVAREZ*

Profesor asociado, Departamento de Ciencia Política,
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales,
Universidad Nacional de Colombia.



Durante los últimos años se ha asistido a la consolidación del proyecto neoliberal para la educación pública en nuestro país. De ello da cuenta, principalmente, el nuevo *marco jurídico e institucional*¹ de la educación básica y media. La política educativa fue traducida de manera casi perfecta al lenguaje del derecho. De esa forma fue dotada con el don de la legalidad. El nuevo concepto de financiación basado en la demanda y las tendencias de privatización aparecen ahora como “mandato de la ley” y como “reglas de juego” rediseñadas para mejorar la cobertura y la calidad de la educación en Colombia.

En realidad, se ha puesto en marcha una gran ofensiva contra el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes, y

se han sentado las bases para convertir ese derecho en una mercancía. De ello dan cuenta, precisamente, la marcada influencia de los aspectos económicos y financieros en el diseño de la política educativa y del nuevo ordenamiento insti-

* Parte de las ideas aquí expuestas se encuentran más desarrolladas en mi libro *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo* (2002), Edit. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

¹ Por nuevo marco jurídico e institucional se entiende el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios y, en especial, el nuevo “Estatuto de la Profesionalización Docente”, el Decreto 1278 de 2002.

tucional, y el hecho de que las consideraciones culturales y pedagógicas han quedado relegadas en buena medida a un segundo plano. El debate que se ha desplegado en torno a los problemas de la calidad de la educación, en especial en relación con la cuestión de las llamadas competencias básicas, también ha estado preso por las determinaciones económicas y financieras, y por un concepto de calidad en cuanto atributo a ser medido de acuerdo a lo propio de cualquier forma mercantil.

LOS ANTECEDENTES

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

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

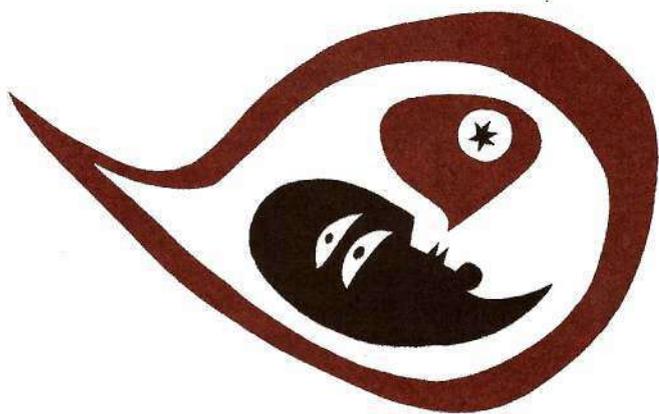
La Constitución de 1991 reforzó el concepto de la educación como derecho fundamental y ordenó la disposición creciente de recursos para su financiación, con la conformación de un régimen de transferencias automáticas, como porcentaje de los ingresos corrientes de la nación, con destinación específica, hacia los entes territoriales. Por esa vía, la política educativa quedó articulada además a la tendencia del proceso de descentralización. La Ley 60 de 1993 definió la materia de las competencias, mantuvo una noción de responsabilidad estatal en manos del gobierno central, esta-



bleció “reglas de juego” precisas para la distribución de los recursos e incluyó cláusulas protectoras frente a las tendencias a la privatización que ya invadían otros campos de la vida social y económica del país, en el marco del mal llamado proceso de apertura económica y de modernización del Estado. Con la Ley 115 de 1994 se avanzó en la definición de un proyecto educativo nacional, se consolidó la noción de autonomía escolar y se sentaron las bases para reforzar el discurso y las prácticas pedagógicas.

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

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



Las políticas del “Salto Social”, incluido el “Salto educativo” fueron comprendidas equivocadamente como el “fin del neoliberalismo”. Se abrió paso la ilusión del neoestructuralismo, que pronto se enterraría con la llamada crisis política que se desató a raíz de la financiación de la campaña del presidente Samper con dineros del narcotráfico. La debilidad política manifiesta de esa administración le permitió a los maestros lograr incrementos salariales –durante tres años consecutivos– significativamente superiores a los aumentos de los demás servidores públicos. Tales incrementos fueron transados a cambio de las demandas por “salario profesional”, que el magisterio había diseñado de tiempo atrás y que respondían a un concepto más integral, que superaba una visión puramente económica de la remuneración. Durante esta administración se creó –por vía legal– una fuente adicional de financiación de la educación pública, encaminada principalmente a cubrir el déficit que arrastraba el esquema constitucional y de la Ley 60 de 1993: el Fondo Educativo de Compensación, el cual se convertiría en la práctica en una transferencia complementaria para la educación.

Al tiempo que se dispusieron mayores recursos y se incrementó el gasto educativo, se inició ya durante esta administración –de manera paradójica, aparentemente– la discusión sobre la racionalización del gasto público en educación y se autorizó la contratación de créditos multilaterales para financiar el programa del Nuevo Sistema Escolar, iniciado luego durante la administración Pastrana. Durante el gobierno de Samper se crearon las condiciones de diseño de política que, posteriormente, en el siguiente cuatrienio, se traducirían en normatividad positiva y habrían de constituir el nuevo marco jurídico-institucional. En especial, me refiero al Informe final de la Comisión de Racionalización del Gasto Público y de las Finanzas Públicas, *El saneamiento fiscal. Un compromiso de la sociedad*, publicado en 1997. Allí quedó definido, por si aún quedaban dudas, que el camino a transitar por la educación pública en Colombia era el mismo de los demás sectores de la economía y de la nueva organización social: mercantilización y privatización.

LA POLÍTICA DE PASTRANA

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

Para entonces (1998), se avizoraban las tendencias a la crisis y los nefastos efectos sobre la economía y la población de las políticas neoliberales. En especial, la política de crecimiento al debe, estimulada durante buena parte de la década de los noventa, había mostrado sus límites; caía la actividad económica, se incrementaba el desempleo y la pobreza, el endeudamiento de empresas, hogares y sobre todo del Estado, tanto en el orden nacional, como a nivel territorial, se volvía insostenible. El conflicto social y político armado continuaba extendiéndose y profundizándose, pese a la perspectiva de conversaciones de paz. En ese marco, la decisión política del Estado consistió en acentuar la política neoliberal, pues –de manera cínica– la situación de crisis se explicaba a partir de un concepto de reformas inacabadas o aplazadas. Se anunció entonces, por parte del ministro de Hacienda y Crédito Público, Juan Camilo Restrepo, la “segunda ola” de reformas (neoliberales).

Todo el engranaje se puso en marcha a través del Plan de Desarrollo “Cambio para construir la paz”. Su lectura permite claridad sobre la dimensión de las transformaciones que por vía legal se pretendían introducir. En especial, el capítulo relacionado con la educación pública era suficientemente ilustrativo: se retomó el debate de la racionalización del gasto, se incorporó un rediseño de la descentralización educativa y de la financiación basada en la demanda, se propuso la figura del “Nuevo colegio”, se estimulaba la contratación privada del servicio educativo y, sobre todo, se buscaba “flexibilizar” al magisterio y enterrar su Estatuto Docente. El plan produjo movilización social de resistencia de mucha significación; pudo ser incluso morigerado en sus pretensiones. Sus

aspectos gruesos, no obstante, incluidos los del sector educativo, lograron prosperar gracias a un Congreso que mayoritariamente, como todos los de la historia del país, ha estado plegado a los intereses de los poderosos. El Plan se cayó dos veces consecutivas, primero como ley (Ley 508 de 1999) y luego como decreto (Decreto 955 de 2000), atrapado en las formalidades del ordenamiento jurídico. Pero como bien lo señaló el director del Departamento Nacional de Planeación, en una clara demostración de que el ejercicio de la política no se agosta en el derecho, “ha caído el plan legal, pero continúa el plan mental”.

Y, en efecto, continuó. A través de las leyes anuales de presupuesto, desde 1999 se inició la aplicación de los “convenios de desempeño”, impuestos por el gobierno central a los departamentos como parte de la política de ajuste territorial. En tales convenios estaba la base de los “planes de reorganización educativa”, que posteriormente darían origen al “Plan de reorganización del sector educativo 2001-2003”. Con dineros del Banco Interamericano de Desarrollo, se inició en el año 2000, en cinco departamentos, el programa piloto del Nuevo Sistema Escolar. De esa forma, no por el camino expedito del fracasado intento del Plan de Desarrollo, sino a través de atajos, se iban consolidando las bases de los nuevos componentes de la política neoliberal: organización mercantil, privatización y flexibilización laboral. Mucho antes de la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2001 y de la Ley 715 del mismo año, ya estaba en marcha un primer ciclo de racionalización de la planta docente y de “sensibilización” y disciplinamiento del magisterio frente a las nuevas políticas, a través de cierres y fusiones de instituciones educativas; así mismo, la difusión apologética de la escuela como empresa e instancia de “gestión autónoma” de recursos.

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

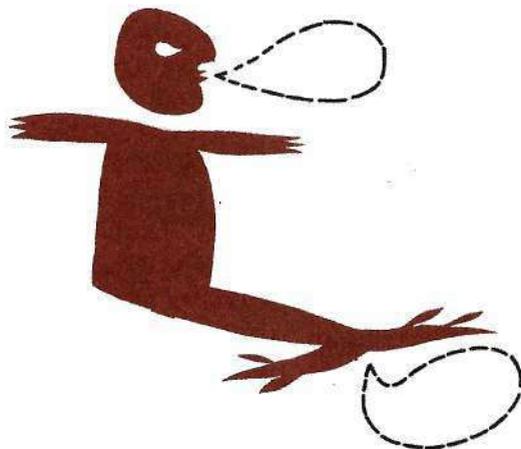
Entre tanto, la mayoría de las propuestas de la Comisión de Racionalización del Gasto Público y de las Finanzas Públicas se hacían realidad. Un paso determinante lo constituyó el Acuerdo Extendido por el gobierno de Pastrana con el Fondo Monetario Internacional en el segundo semestre de 1999. En adelante, se asistiría al entierro del régimen de 1991, por cuanto la política de financiación de la educación quedaría sujeta a los dictámenes de la

política de “ajuste fiscal”. En el acuerdo con el FMI se señalaba: “El más importante de los esfuerzos para controlar el gasto público en el mediano plazo es el acto legislativo (enmienda constitucional) que fue presentado al Congreso en septiembre de 1999 con el propósito de mantener constante en términos reales el valor de los fondos que se transferían a los gobiernos locales bajo los acuerdos de participación en los ingresos corrientes de la nación”.

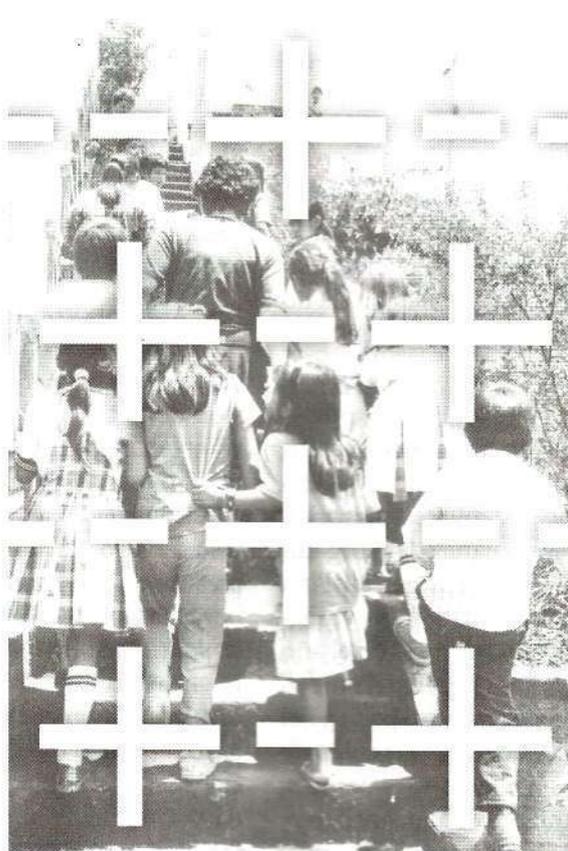
Pese a la importante movilización y resistencia social, el gobierno de Pastrana logró sacar adelante la reforma constitucional. Con el Acto Legislativo 01 de 2001 se impuso la visión de la tecnocracia neoliberal, que veía en el régimen de transferencias una de las causas del déficit fiscal en Colombia. En realidad, con tal reforma, una vez más, se soslayaba la cuestión fundamental: el escandaloso endeudamiento público y su servicio, que en forma creciente absorbía más recursos de presupuesto (40%). En ese sentido, con el Acto Legislativo se buscaba más bien garantizar condiciones para continuar con la política de financiación del Estado por la vía del endeudamiento, esto es, cubrir puntualmente el pago del servicio de la deuda, para obtener más recursos de endeudamiento. En ese ciclo diabólico quedan atrapados los recursos del “ahorro fiscal”, del que hablara en su momento el ministro de Hacienda y Crédito Público, Juan Manuel Santos. Tales recursos, estimados para el largo período de transición del acto legislativo, superan con creces la suma de seis billones de pesos.

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

Con la reforma constitucional quedaron sentadas las bases para, a través de desarrollos legales y reglamentarios, hacer realidad la nueva arquitectura de la política educativa en Colombia, y materializar la visión de la tecnocracia neoliberal: “los recursos de que el Estado dispone son por demás suficientes, sólo que son mal administrados”. La condición para viabilizar esa “fórmula mágica” se encuentra en la reducción del costo docente y en la introducción de “parámetros técnicos” (por ejemplo, número de alumnos por maestro, o en la definición de la asignación por estudiante).



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



de la actividad educativa; fomenta la contratación privada a través de variadas modalidades; y refuerza la sujeción del sistema educativo a los dictámenes de la política macroeconómica, especialmente a través de la flexibilización del magisterio.

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

LA "REVOLUCIÓN EDUCATIVA"

La "Revolución Educativa" del presidente Uribe Vélez apunta a profundizar la visión mercantil de la educación y fortalecer las tendencias a la privatización y la flexibilización del magisterio. Para ello cuenta ya con el marco jurídico e institucional adecuado, legado por la administración Pastrana, al cual se le agregará la consolidación de una visión más burocrático-autoritaria del Estado, acompañada de políticas corporativas, con las que se buscará dar legitimidad al conjunto de la política. Para el propósito de aumentar la cobertura educativa en 1.500.000 cupos (sobre el cual descansa al parecer unos de los ejes de la política educativa), se dispone de

los instrumentos dejados por la Ley 715: la asignación basada en la demanda ("se pagará por estudiante atendido") y la posibilidad de contratación con instituciones educativas "no estatales".

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

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

De otra parte, el 19 de junio de 2002, se expidió normativa en desarrollo de lo mandado por la Ley 715 de 2001: el Decreto 1278, por el cual se estableció el nuevo "Estatuto de la profesionalización docente" y el Decreto 1283, con el cual se "organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar básica y media". Con estas dos normas, se produjo otro cierre del nuevo marco jurídico-institucional del régimen docente y de paso quedaron despejadas la dudas, de quienes ingenuamente, aun en el seno del magisterio, consideraban que eran posibles salidas institucionales concertadas en los desarrollos de la Ley 715 de 2001. Con la normativa mencionada se le ha asestado al magisterio el más fuerte golpe de la historia de las últimas décadas. Aunque desde la perspectiva gubernamental se ha aseverado que con el nuevo Estatuto se dignifica

la profesión docente y se da un salto significativo hacia el mejoramiento de la calidad educativa, en sentido estricto se puede aseverar, más bien, que se sentaron de manera definitiva las bases, no sólo para una flexibilización laboral “de acuerdo con la ley”, sino para una desprofesionalización de la Carrera Docente.

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

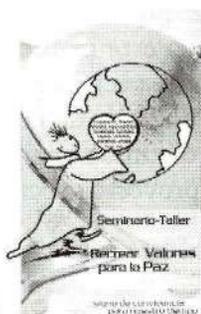
Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán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

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

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

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

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



PROGRAMA VALORES PARA VIVIR

Valores para Vivir es una labor conjunta de educadores de todo el mundo, con el soporte de la UNESCO, está promovido por el Comité español de UNICEF y Brahma Kumaris, en consulta con el claustro educativo de UNICEF en Nueva York. Forma parte de un movimiento global a favor de una cultura de la paz en el marco de la Década Internacional para una Cultura de paz y No-Violencia para los Niños del Mundo.

Lanzamiento del programa en Colombia

Seminarios Talleres RECREAR VALORES PARA LA PAZ

CALI, Septiembre 24 y 25 telefax 5536399. **MEDELLÍN**, septiembre 26 a 28 teléfono 2342519. **TUNJA**, septiembre 30-octubre 1, teléfono 7426724. **MANIZALES**, octubre 1 al 3, teléfono 8810450. **BOGOTÁ**, octubre 4, 5 y 6, teléfonos 2451346 y 2126152.

email: valores@bkcolombia.com

La Evaluación Escolar y el Decreto 230*

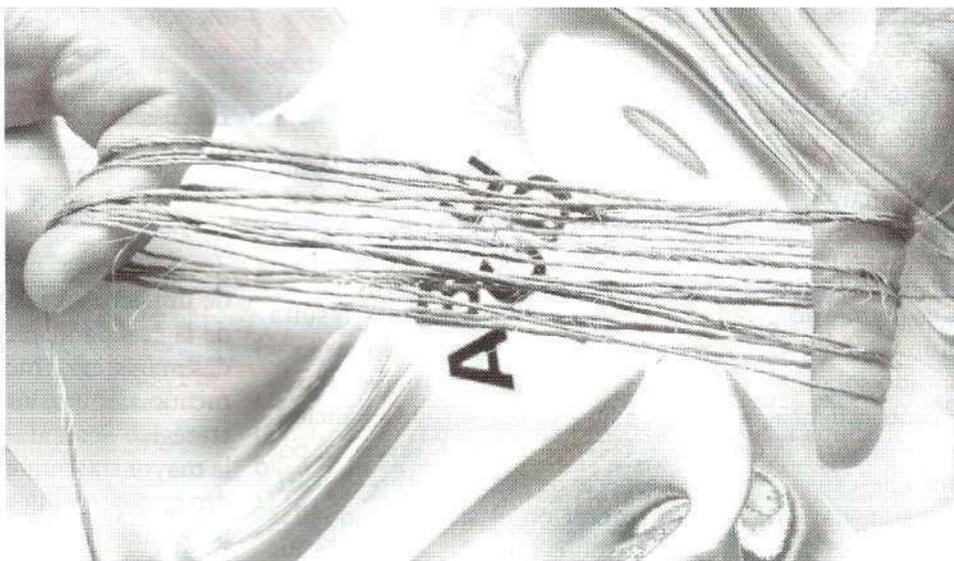
CEID-FECODE*

*Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores

1. SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

En medio del mayor desconocimiento hacia el magisterio y la comunidad educativa, el gobierno nacional expidió el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 de manera inconsulta y arbitraria. Sin que mediara un proceso de estudio e intercambio de opiniones impuso una normatividad signada por el predominio de las imposiciones macroeconómicas de ajuste, privatización y racionalización. Amplios sectores de la opinión nacional se han manifestado en distintas direcciones en torno al contenidos y los alcances de dicho decreto que regula la evaluación escolar. También los medios de comunicación y columnistas de los diarios han expresado sus visiones al respecto.

Sin consideración de los logros obtenidos en la Ley General de Educación que consagra la autonomía escolar, y sin tener en cuenta los avances registrados en el Decreto 1860, el gobierno nacional tomó las directrices de la política internacional del FMI y el Banco Mundial en materia de evaluación para acentuar el proceso de racionalización de acuerdo con los parámetros de calidad y los estándares curriculares allí consignados. En estas circunstancias, la política neoliberal ha reforzado el sometimiento creciente de la educación y la evaluación a la lógica del mercado y las estrategias de "rendición de cuentas", "evaluación por resultados", evaluaciones censales, evaluaciones externas controladas por el sector privado, los estándares curriculares y los sistemas gerenciales de gestión.



En Colombia la evaluación despierta un enorme interés por parte de la comunidad educativa y desencadena las más diversas reacciones. Para los maestros la evaluación ha tenido un particular interés, toda vez que ha reposado bajo su responsabilidad la valoración en esta materia. En general, ha existido en la sociedad una especial sensibilidad por la evaluación, toda vez que a través de ella, circulan, se producen y se proyectan las distintas imágenes sobre las nuevas generaciones y los proyectos socio-

* Este texto es una versión reducida de la elaboración colectiva realizada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-Fecode y es una contribución al debate nacional que sobre la materia aprobó la Junta Nacional de Fecode, el 7 y 8 de abril de 2002. En este contexto se inscriben los criterios y consideraciones sobre la evaluación escolar que el CEID nacional ha asumido y que presenta consideración de la comunidad educativa. El CEID-Fecode está integrado así: Jorge Gantiva Silva, Director; William René Sánchez, Secretario Ejecutivo, Alberto Villalobos, José Hidalgo Restrepo, Isidoro León Céspedes, María del Carmen Trujillo, Carlos Medina, José Israel González y Omer Calderón. El compañero Alberto Villalobos, secretario de asuntos pedagógicos, no suscribió el presente documento por no compartir su enfoque.

históricos que los grupos sociales expresan en el ámbito de la formación, el conocimiento, las instituciones educativas, los maestros y la cultura escolar. O dicho de otra manera, la evaluación traduce la totalidad del sistema educativo y condensa la complejidad de la educación y la enseñanza; sintetiza el conjunto de las representaciones sobre el mundo, el trabajo, el conocimiento y la vida social. Desde esta perspectiva, es un campo de disputa, de lucha de enfoques que los sujetos educativos agencian en la práctica social, la vida escolar y el pensamiento¹.

La evaluación, si bien no ha gozado de suficientes reconocimientos académicos, tiene, no obstante, el mérito de condensar la complejidad de la praxis educativa. Resulta paradójico de todas maneras que la evaluación logre una relevancia en la época de la globalización y la desregulación, en medio de un gran desprecio, olvido e instrumentalización. Es evidente que las políticas de ajuste han impuesto un estricto control fiscal y un sistema de racionalización de la gestión pública en las escuelas, y, para ello, se han valido de un esquema gerencial de evaluación. Al unísono con el modelo del libre mercado las políticas gubernamentales se han enfocado a la aplicación de rígidos métodos de evaluación, tales como la “rendición de cuentas”, la “evaluación por resultados”, la evaluación por competencias, la evaluación por desempeño. En este sentido, la supuesta libertad otorgada por el neoliberalismo, no es más, sino el imperio de nuevas formas de control y dominación, uno de cuyos ejes se apoya en la sacralización de la evaluación como medición de resultados y en la utilización ideologizada del concepto de calidad.

Sobre esta base se ha abierto un campo de interpelaciones y regulaciones sobre la carrera docente, la evaluación de docentes y de estudiantes, los estándares curriculares, la gestión escolar, la universidad pública y las finanzas públicas, los cuales acelerarán aún más los procesos de privatización y racionalización en detrimento de la educación pública. En este contexto, el Movimiento Pedagógico mantiene la bandera de disputar el escenario del pensamiento y la pedagogía que propenda por la recuperación del liderazgo social e intelectual de los maestros y el fortalecimiento de las instituciones escolares. Hoy, este desafío de repensar la tarea pedagógica en el marco de los nuevos tiempos de globalización, el dominio imperial y las luchas antiglobalización (*No Global*), nos exige construir alternativas ciertas de pensamiento y movilización.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PLAN DE RACIONALIZACIÓN

La estrategia de la política neoliberal se ha dirigido a reducir el gasto público, privatizar la educación e imponer un nuevo sistema de asignación de recursos con base en los parámetros establecidos por el Fondo Monetario Internacional. El Acto Legislativo 01 aceleró este proceso que remató con la expedición de la Ley 715, legitimando de hecho una verdadera contrarreforma educativa. La política de ajuste extendió estos principios del dogma neoliberal al ámbito de la escuela, mercantilizando los propios procesos de enseñanza, las instituciones educativas, la profesión de los docentes, las prácticas pedagógicas, los currículos, los contenidos del acto educativo y el sistema de evaluación. No bastó la imposición de un nuevo marco de referencias macroeconómicas, sino que hoy asistimos a una reforma de los asuntos más íntimos de la vida de las escuelas y de los maestros. La idea preclara de la autonomía escolar que constituye el pilar del sistema educativo colombiano establecido en la Ley General de Educación, quedó reducido a letra muerta en razón de las orientaciones contempladas en los planes y programas del gobierno nacional.

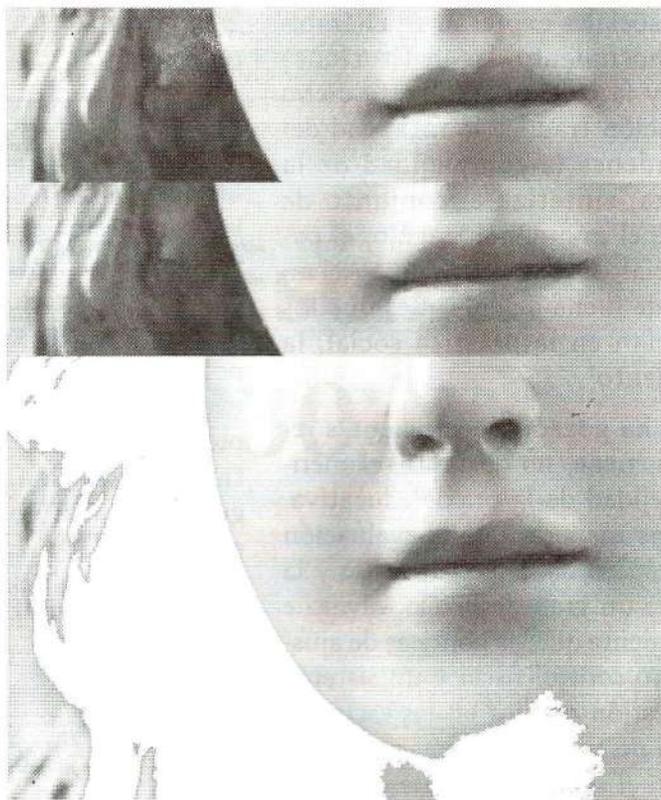
En sus elementos básicos el plan de racionalización se orienta a modificar las reglas de juego institucionales, regular el sistema de administración y control de las plantas docentes, estructurar un régimen de hegemonía de rectores-gerentes, ejercer un control estricto del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo de las evaluaciones censales y por competencias, ajustar el tiempo escolar a las nuevas exigencias de racionalización del gasto y control macroeconómicos, transformar las prácticas pedagógicas sobre la base de la conculcación de la autonomía escolar. Sin miramientos de ninguna clase, el Estado promueve una política de hacinamiento en las escuelas al establecer el promedio de 35 alumnos por profesor, con la falacia de que en la actualidad es de 23, cuando en la realidad este promedio supera en los grandes centros urbanos a 45 estudiantes por maestro. Sin mejoras de ninguna clase, el gobierno pretende implantar una política de calidad, con un plan de racionalización que desconoce los criterios pedagógicos, físicos, ambientales y socio-culturales.

¹ Durante el año 2000 se adelantó un debate nacional en torno a la evaluación escolar. El gobierno nacional conformó una Comisión Interinstitucional sobre la reforma del Decreto 1860 que produjo un texto, el cual fue motivo de controversia en varios sectores educativos, en particular, en Fecode se suscitó un interesante debate, el cual produjo diversos enfoques. A la postre el gobierno nacional suspendió la Comisión Interinstitucional y el proyecto de reforma del Decreto 1860 quedó archivado.

3. CARACTERIZACIÓN DEL DECRETO 230

El Decreto 230 expedido el 11 de febrero de 2002 es una expresión de la política neoliberal de ajuste y racionalización que desarrolla el gobierno nacional en consonancia con las disposiciones contenidas en la Ley 715 sobre Recursos y Competencias, aunque demagógicamente dice apoyarse en la Ley 115. Al establecer las “Normas Técnicas Curriculares”, entendidas como “estándares curriculares y otros instrumentos de calidad”, se configura una regresión en aspectos fundamentales de la autonomía, los proyectos educativos institucionales y la pedagogía progresiva. Por esta vía se impone el currículo único, obligatorio y uniforme, tantas veces cuestionado por el magisterio y el pensamiento democrático. Legitima las competencias como elemento de la evaluación y las entrecruza con los logros y los conocimientos. Abre la compuerta para que los sectores privados hegemonizen las evaluaciones externas. Establece un sistema de promoción basado en el criterio fiscalista de ahorro por concepto de estudiantes repitentes y deja un arbitrario 5% de repitencia. En este contexto, el Decreto 230 responde al cálculo macroeconómico del ajuste fiscal, según el cual los 431.000 repitentes le cuestan al Estado \$326 mil millones de pesos al año. Desde esta variable establece entonces un sistema de evaluación basado en el ajuste, sin atención a la formación integral.

El Decreto 230 legitima las evaluaciones censales y las metas de calidad establecidas por las agencias internacionales, las cuales pretenden homogeneizar, estandarizar e instrumentalizar la educación. Legaliza la retención de los informes sobre el rendimiento de los estudiantes, si no se encuentran a paz y salvo con el establecimiento educativo. Desconoce los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dentro de una concepción democrática de la educación. De manera drástica, se invisibiliza la participación de los alumnos y se vulneran principios fundamentales constitucionales y legales. Si bien incorpora un elemento de participación de los padres de familia, no queda explícita la exigencia que dicha representación debe darse en el marco de la organización de los padres de familia, legalmente constituida.



4. SOBRE LA FORMACIÓN, LA PROMOCIÓN Y LA REPROBACIÓN

Toda educación debe tener como principio –si es buena– garantizar la formación de la totalidad de los estudiantes. El punto central radica en lograr la formación integral de los alumnos según los principios y fines establecidos en la Ley General de Educación. Ninguna pedagogía progresista del mundo reduce la evaluación de los estudiantes a la simple promoción, o, a la mera reprobación. No obstante, el Decreto 230 dilata

la posibilidad histórica de orientar el sistema de promoción hacia la formación con un alto contenido pedagógico, toda vez que subordina la promoción a la política macroeconómica de ajuste fiscal. De acuerdo con este modelo, la evaluación es una variable de política económica y la promoción termina siendo una estrategia de control. Aunque pretende diferenciarse de los esquemas restrictivos de la reprobación a ultranza, diluye los aspectos progresivos de la promoción en una medida de ajuste fiscal.

Ahora bien, la inconsistencia de los modelos basados, bien sea, en la promoción o bien en la reprobación, radica en que privilegian el resultado sobre los procesos, de un lado; y subordinan la formación como centro del acto educativo a la medición y el control. Los neoliberales no son muy devotos de la promoción, por el contrario, defienden la meritocracia, la competencia, el éxito y el rendimiento. Son obligados por la política de ajuste a establecer esta medida como sistema de contención y control social. Carecen de cualquier intencionalidad humanista como para creer que se trata de una política favorable al bienestar de las comunidades. Resuelta la crisis fiscal –cosa muy remota–, los neoliberales no dudarán en regresar al sistema draconiano de la reprobación a ultranza como en Estados Unidos y en algunos países de Europa se quiere implantar. Entre tanto, los promotores de la reprobación asocian la reprobación con la calidad de la educación, la responsabilidad, el rendimiento y la excelencia; y, descalifican la promoción como “patente de corso” para la desidia, la pereza y la baja calidad. Está probado en todo el mundo que estos dos sistemas de

evaluación no conducen al desarrollo de la personalidad y la formación autónoma de las personas. Por más verdades que la ciencia descubra y mares de conocimiento alcance la humanidad, siempre habrá un sistema referencial didáctico, pedagógico, socio-cultural, humano, socio-afectivo, que determinará la formación y la apropiación del conocimiento y de la cultura.

Para la realización de un sistema de evaluación centrado en la formación, es imprescindible que el Estado, los maestros y las instituciones educativas orienten su pensamiento y práctica educativas hacia el cumplimiento de los fines y principios establecidos en la Ley General de Educación, el mejoramiento de las condiciones materiales e infraestructurales, el desarrollo de una política de formación y capacitación de docentes, el respeto a la profesión docente, la recuperación de la función social de la educación, el reconocimiento de la pedagogía, la innovación, la experimentación y la investigación. En este sentido, la evaluación involucra un componente investigativo cuyo propósito es encontrar, entre otras, las causas de la repitencia y la deserción y, formular estrategias de superación. Así como es absurdo recurrir a la promoción de los estudiantes para justificar una política macroeconómica, igualmente es inadmisibles aferrarse a la reprobación y la repitencia como modelos de buena calidad o reducir la evaluación a la aplicación de meros instrumentos de corrección acerca de las deficiencias y dificultades del aprendizaje.

5. LA TRAMPA DEL 5% DE REPITENCIA

El 5% de repitencia es una trampa para la realización de los procesos de formación. Es un engaño para la educación y el país porque pretende ocultar las verdaderas causas de la repitencia, la deserción y la baja calidad. Ya son conocidas las precarias condiciones económicas, nutricionales, el hacinamiento en las aulas, la ausencia de dotaciones adecuadas en los planteles, los recargos académicos (Plan 30), el desconocimiento de los PEI, los desestímulos de la profesión docente, entre otras. Es preciso que las instituciones educativas emprendan un proceso de discusión colectiva y valoren las directrices centrales de la Ley General de la Educación. La idea es suspender la aplicación de esta medida y enderezar todo el proceso de la evaluación hacia la formación integral, sin caer en la tentación de la arbitrariedad, la exclusión y el castigo o en la promoción a ultranza.

Para orientar la educación hacia la calidad es preciso insistir en que la práctica pedagógica no se reduzca a la obsesión de la reprobación y la repitencia. La reprobación y la repitencia pueden considerarse válidas en los casos en que lo ameriten las circunstancias establecidas en el PEI, siempre y cuando se respeten los derechos fundamentales y se cumpla el principio educativo según el cual el objeto del acto educativo es el estudiante, dispo-

sición establecida en el código educativo colombiano. Para su desarrollo las instituciones escolares en virtud de la autonomía escolar deben habilitar y destacar de manera prominente el papel de los maestros y la democracia en las propias instituciones escolares.

Nos negamos a aceptar la "vieja y reaccionaria pedagogía de la sanción, la exclusión y el castigo para los niños, niñas y jóvenes de Colombia", así como se pretenda deducir la mala calidad de la educación en la "desidia y pereza" de los estudiantes. No aceptamos porcentajes de promoción y repitencia por decreto, ni tampoco la promoción automática. Reiteramos el principio según el cual toda educación debe tener como principio la formación con calidad de los estudiantes. El empeño fundamental debe centrarse en la creación de las condiciones sociales, pedagógicas, financieras y culturales para lograr procesos educativos de calidad.

6. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un campo de saber que tendencialmente ha sido despojado de su horizonte crítico y formativo bajo el impacto de la globalización neoliberal y la lógica de la mercantilización. Las evaluaciones censales, la evaluación por competencias y la evaluación por resultados son instrumentos de control y dominio de la racionalidad instrumental que desarticula la evaluación del universo complejo de la pedagogía. En particular, el Decreto 230 pasa por alto el alcance de los distintos ámbitos de la evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Estas dimensiones, entre otras, conforman una totalidad en la comprensión de las complejas relaciones e implicaciones de la evaluación en el terreno de la formación, el saber y el conocimiento. De manera intencionada dicho decreto las silencia. Desconoce la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, y los excluye de los Comités de Evaluación como en general de las prácticas evaluativas como sujetos educativos, sin atender el postulado de la pedagogía democrática que reclama basarse en el proceso de la formación integral. Si bien admite la participación de los padres de familia en los Comités de Evaluación, elemento que podría considerarse progresivo, si no pretende atentar contra los derechos y la libertad de los maestros. Es inconcebible la marginación de los estudiantes en los procesos evaluativos.

De otra parte, la nueva legislación sobre la evaluación escolar desconoce la diversidad de la evaluación según los niveles y ciclos de la educación; homogeneiza la aplicación de la norma al conjunto de la educación formal, pública y privada, los sectores solidarios, comunitarios y cooperativos. Olvida la particularidad del preescolar, así como las características de cada ciclo, los cuales obedecen a procesos específicos de desarrollo del pensamiento

y de la formación. Sin menoscabo del concepto de integralidad de la educación básica, es preciso reconocer la especificidad de los procesos evaluativos en cada uno de los niveles y ciclos de la educación básica y media, como también de las diversas modalidades educativas.

7. LOS LOGROS, LAS COMPETENCIAS Y LOS CONOCIMIENTOS

En el Decreto 230 se combinan algunos elementos formulados en la Ley General de Educación y los parámetros establecidos en la Ley 715 sobre recursos y competencias. Esta operación se impone bajo el paradigma de las competencias que subordinan la evaluación de los logros y los conocimientos que el nuevo tipo de exámenes del Icfes ya ha impuesto de manera severa contra la autonomía escolar. En el ámbito de los conocimientos cabe señalar el modo como las políticas educativas internacionales –ese a la perorata de la revolución científica y técnica– han subsumido los contenidos, el currículo y los planes de estudio al modelo de las competencias², el cual reedita las estrategias definidas en Jomtien y Dakar sobre las Necesidades Básicas de Aprendizaje –NBA– y el núcleo conceptual del pragmatismo que legitima el “saber hacer en contexto” con el supuesto de superar la educación tradicional o por contenidos. Semejante regresión somete la enseñanza y los saberes al imperio del mercado y refuerza la tradicional dependencia de los países del Tercer Mundo a las grandes potencias económicas que controlan la producción científica.

Resulta insuficiente partir entonces, como lo hace el Decreto 230, el reconocimiento de los fines y objetivos establecidos en la Ley 115 –reclamo insistente por demás de los maestros y del movimiento pedagógico– si el modelo de gestión institucional y evaluación no guarda una concordancia y una coherencia con el contenido y alcance de los mismos. Aunque el decreto proclama la evaluación por conocimientos, lo cierto es que queda supeditada al modelo de las competencias y a los parámetros de la competitividad y la racionalización. En efecto, los conocimientos son reducidos al “saber hacer en contexto”, así como los logros quedan instrumentalizados por la lógica de la competitividad y el pragmatismo.

8. EL CURRÍCULO Y LAS NORMAS TÉCNICAS CURRICULARES

El Decreto 230 establece criterios “sobre estándares para las áreas y otros instrumentos para la calidad” presentados por el Ministerio de Educación Nacional. Según esta



norma el Plan de Estudios determina que las competencias y conocimientos se generalizan para todo el país en el marco de las “nuevas técnicas curriculares y pedagógicas” expedidas por el MEN y se incluyen los criterios y procedimientos para ejercer el control del proceso educativo. Con esta orientación se pretende homogeneizar el contenido de la educación en Colombia mediante la imposición del currículo único, obligatoria y uniforme. Los planes de estudios establecidos en los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– quedan despedazados y la autonomía escolar, limitada. Se pierde el alcance de la autonomía entendida como la capacidad de ejercer la li-

bertad y la creatividad en el marco de los fines, los objetivos de cada nivel y ciclo, y las áreas obligatorias para potenciar la capacidad y la responsabilidad de la institución escolar y de los maestros en el proyecto educativo y pedagógico, en las didácticas y los métodos, en los enfoques y contenidos de las áreas, en las investigaciones y los proyectos pedagógicos y en los Proyectos Educativos Institucionales.

En este sentido, la imposición de las “normas técnicas curriculares y pedagógicas” revive el tristemente célebre “currículo único, obligatorio y uniforme”, que el magisterio ya más de una vez ha derrotado y que la Ley General de Educación descartó completamente. Al imponer los “estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales u otros instrumentos para la calidad” (Art. 2) desmonta de hecho la autonomía curricular y somete el conocimiento al dominio de agentes externos. De acuerdo con la política neoliberal se reestablece el discurso pedagógico de control, medición y rendición de cuentas; y se regresa a la época del “currículo a prueba de maestros”³.

El control ejercido por parte del MEN sobre el proceso educativo rompe la autonomía y la democracia escolar. Basados en una interpretación amañada los currículos dejan de ser potestad de los PEI para tornarse en instrumentos de las imposiciones del MEN. En este modo, se regresa al “currículo único, obligatorio y uniforme”, des-

² Para una ampliación y profundización de este punto véase Revista *Educación y Cultura*, No. 56.

³ Para una referencia crítica e histórica véase los primeros números de la Revista *Educación y Cultura*, CEID-FECODE.

moronando la autonomía escolar y atando los planes de estudio al dictamen del gobierno nacional. Se retorna, de algún modo, al Estado docente, de tan ingrata recordación en el mundo autoritario, que todo lo ordenaba y sabía, lo que en ningún momento implica desconocer el principio de identidad y unidad nacional. En este terreno, el Movimiento Pedagógico ha defendido el concepto democrático del respeto a las libertades (enseñanza, aprendizaje, investigación y pensamiento) consagradas en la Constitución y en la Ley 115 como fundamento de la formación integral.

9. LA EVALUACIÓN Y EL SABER PEDAGÓGICO: ESCENARIOS EN DISPUTA

Desde la perspectiva del Movimiento Pedagógico, la promoción de los estudiantes, la participación de los padres de familia, la organización de los planes de refuerzo y recuperación, pueden tornarse en procesos progresivos si logran articularse con una propuesta de formación integral, si se valora la participación de las comunidades educativas, si se reconoce la evaluación como estrategia de empoderamiento de los sujetos educativos. Como quiera que estos aspectos son objeto de diversas interpretaciones y de enfoques pedagógicos disímiles, es preciso considerarlos como escenarios de poder, que bien pueden disputar las comunidades educativas si poseen un proyecto educativo y recuperan la dimensión del saber pedagógico en el horizonte de la creación de la hegemonía intelectual y cultural. Solo así podríamos salir del atolladero a que nos someten las obsesiones reduccionistas de la reprobación *per se* y la promoción a ultranza.

Dentro del marco de lucha de Fecode y el proceso de reconstitución del Movimiento Pedagógico, el CEID nacional presenta las siguientes propuestas:

1. Exigir la suspensión inmediata del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002.
2. Organizar y participar la apertura del debate nacional con la participación de la comunidad educativa y académica sobre la enseñanza, la calidad de la educación y la evaluación.
3. Convocar a los educadores colombianos a defender los aspectos progresivos de la Ley General de Educación y los logros obtenidos en el Decreto 1860.
4. Llamar al magisterio a emprender un proceso de recuperación del Movimiento Pedagógico e iniciar una discusión y reflexión sobre sus principios y alcances sobre la base de la comprensión de las nuevas transformaciones políticas, sociales y culturales.
5. Restituir la pertinencia y el sentido de la formación como eje articular de las prácticas evaluativas. Rescatar el postulado según el cual toda educación debe tener como principio la formación de calidad de la totalidad de los estudiantes.
6. Suprimir el 5% de repitencia. La promoción a ultranza y la repitencia por decreto son contrarias a los fundamentos pedagógicos de la formación integral.
7. Defender y consolidar la autonomía escolar y curricular. Impedir la imposición del currículo único, obligatorio y uniforme.
8. Exigir el cumplimiento de condiciones sociales, pedagógicas, financieras y culturales para el desarrollo de la práctica pedagógica.
9. Rescatar el componente investigativo como fundamento para la comprensión de las causas de la deficiencia y el diseño de estrategias de superación en los campos de la pedagogía, didáctica y la metodología.
10. Respetar el principio de diferencia y pluralidad en la formación según los niveles y los ciclos de la educación. Rescatar para el preescolar y la primaria procesos específicos de evaluación acorde con el contenido y el proceso de desarrollo de la personalidad y el pensamiento. Reconocer la diversidad en el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes según las edades, las regiones y las culturas.
11. Suprimir la política de retención de los informes por el no pago de costos educativos. Exigir el respeto al derecho fundamental a la educación.
12. Exigir una destinación especial de recursos para atender las instituciones educativas con alumnos de mayor riesgo.
13. Modificar el esquema de maestros por números de estudiantes, restituir el modelo de maestro por aula y reducir efectivamente el número de alumnos por aula.
14. Promover la formación permanente de los padres de familia en el contexto de generar una cultura de la participación y de formulación de criterios en torno al papel de la comunidad en el desarrollo de la educación.
15. Establecer en el Manual de Convivencia la inclusión de un punto de compromiso por parte de los padres de familia de compartir con sus hijos por lo menos una hora diaria las tareas y el estudio.
16. Prestar especial atención a los alumnos con mayor retraso académico y destinar una mayor dedicación al estudio semanal. Las instituciones escolares deben dedicar un tiempo a la consulta bibliotecaria.
17. Destacar el significado de los fines y objetivos de la educación y contribuir por distintos medios a la comprensión, apropiación y socialización del proyecto pedagógico.
18. Valorar una línea de formación del profesorado en la enseñanza de alumnos con mayores problemas de aprendizaje.

Los estándares curriculares: trivialización del acontecimiento pedagógico



COLECTIVO SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA¹

¹Raúl Barrantes C., Esteban Barrantes C., Guillermo Bustamante Z., Lilian Caicedo O., Omar Garzón Ch., Carlos Ernesto Noguera R., María Solita Quijano S., Sandra Rodríguez A. y Marlene Sánchez Moncada.

Desde hace algún tiempo las disposiciones ministeriales han estado justificadas como medidas en pro del mejoramiento de la calidad y de la excelencia educativa. Al decir del Ministerio de Educación, el paquete legislativo y las distintas disposiciones adoptadas durante lo que va corrido del año, constituyen una estrategia coherente de transformación educativa, cuyo propósito último es obtener la *excelencia en la educación*, o, dicho en otras palabras, lograr un mejoramiento significativo de su calidad. La reciente publicación de los estándares forma parte de esta misma estrategia. En el “documento de estudio”, distribuido a las instituciones educativas, se presentan como *estándares para la excelencia en la educación* y se anuncian como aquello que “concreta los lineamientos” de manera “clara, breve, universal y precisa”, como una “información común sujeta a verificación”, o mejor, como una “meta observable”² cuya justificación es la necesidad de proveerse de un “referente para construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa”, pues “en el centro de la discusión sobre cómo mejorar la calidad está la pregunta ¿qué saberes y competencias deben

desarrollar los estudiantes como resultado de su paso por los grados y ciclos escolares?”.

Ante ésta última pregunta, podría argumentarse que tanto en los lineamientos curriculares como en los logros establecidos para cada una de las áreas están explícitos los saberes y competencias que deben desarrollar los estudiantes; sin embargo, ni lineamientos ni logros fueron suficientes: ¿por qué los estándares? En el informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998) se establecen cuatro recomendaciones fundamentales para el logro de una “transformación real” en la calidad de la educación en América Latina. La primera recomendación hace referencia a la necesidad de “Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.” Específicamente, PREAL sugiere que: “Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países”³.

² Los objetivos de la renovación curricular de 1979 se planteaban en los mismos términos.

Ante esta situación, consideramos que la estandarización curricular promovida por el MEN pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogeneizante, en aras de estabilizar la comparabilidad “interna y externa”. En este sentido, más allá de los estándares, e independientemente de por quién hayan sido diseñados o de la manera como se llevó a cabo tal diseño, el asunto de fondo es el modelo de evaluación, de investigación que la sustenta, y la manera como se ha venido implementando por parte del MEN y de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

LO QUE ESTÁ EN JUEGO EN LA EVALUACIÓN

Si bien el propio MEN reconoce que “evaluar la calidad de la educación es una tarea compleja, debido al gran número de dimensiones que abarca: los insumos, los procesos pedagógicos, los recursos humanos, las formas como se dan las interacciones entre las diferentes instancias, los resultados alcanzados”⁴, ha optado por simplificar el problema reduciéndolo al establecimiento de correlaciones estadísticas entre resultados de pruebas de logro y cuestionarios de factores asociados al desempeño. Según este modelo, el trabajo docente y lo que acontece en las prácticas pedagógicas, se reduce a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizadas.

Quienes trabajamos en educación sabemos de la importancia que tienen tanto las condiciones individuales como socioeconómicas y culturales en el aprendizaje y desenvolvimiento escolar; sin embargo, los “expertos” del Ministerio formulan como meta educativa —y en aras de la equidad y la democracia— “que todos los estudiantes —sin tener en cuenta sus condiciones individuales y su origen socioeconómico— desarrollen las competencias básicas necesarias para actuar responsablemente como ciudadanos y desempeñarse en el ámbito productivo”⁵, y que esto se puede lograr reduciendo rectores, coordinadores y docentes, fusionando PEI’s, y capacitando en gestión escolar.

Es necesario subrayar a técnicos y funcionarios del Ministerio y la SED, que la educación es un asunto complejo, que la escuela no es una empresa comercial o una organización industrial de producción en serie y que en este país, durante los últimos 20 años, maestros e investigadores hemos venido pensando la escuela, el papel del maestro, la función social de la educación y, desde luego, la pedagogía (al parecer, palabra desconocida dentro de lo que el MEN denomina *Nuevo Sistema Escolar*).

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: ¿UN ASUNTO CUANTITATIVO?

Antes de los 90, los principales referentes de la política educativa eran algunos indicadores de gestión y eficiencia como cobertura, escolarización, número de docentes, retención, escolaridad, tiempo promedio de duración de los estudios, alumnos por profesor y costos. En los 90, este panorama cambió: los indicadores tradicionales se tornaron insuficientes para evaluar los sistemas educativos y, desde entonces, organismos como la UNESCO consideraron la necesidad de centrarse en adquisiciones y resultados efectivos de aprendizaje y no solamente en la matrícula, la permanencia en el sistema escolar y la obtención de un certificado final⁶.

Obedeciendo a este principio se diseñó la política educativa apoyada en resultados de investigaciones que relacionaban estadísticamente los desempeños estudiantiles con los objetivos del sistema educativo, y estos desempeños con los factores que podían explicarlos. Con este propósito, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación [SABER] en Colombia, que con la idea de sistema, mantendría un banco de ítems utilizados en diferentes pruebas y se encargaría de su clasificación y análisis. De esta manera, se establecieron relaciones entre logro y factor que permitieron hablar de asociaciones positivas o negativas, de una “evidencia empírica” (datos) de que los aspectos sobre los que se ha intervenido influyen consistentemente sobre el desempeño estudiantil. Según este modelo, “las cifras hablan por sí solas”, pues “muestran” la asociación

³ FERRER, Guillermo. *Aspectos del currículum intencional en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, PREAL, octubre de 1999, p. 3. Más adelante, en el mismo documento se señala: “Cabe agregar a modo de conclusión parcial que, en general, el diseño curricular y la definición de indicadores de logro en América Latina no constituyen instrumentos sólidos sobre los cuales se puedan proyectar sistemas nacionales de evaluación como los que proponen la mayor parte de los países de la región. Si bien esto es natural, ya que los contenidos curriculares en muchos países industrializados se han perfeccionado a partir de la introducción de pruebas estandarizadas, notamos que en América Latina existe cierto desfase entre los objetivos de alcance del currículo y lo que las evaluaciones se proponen medir. Esto puede deberse, según lo expresado por diferentes actores entrevistados, a un quiebre en la comunicación entre los agentes encargados de la evaluación y aquéllos que se ocupan del desarrollo y diseño curricular en cada país”, p. 35.

⁴ MEN. *Evaluación de la calidad de la educación. Resultados de la evaluación en los grados 3°, 5°, 7° y 9° Matemáticas y Lenguaje*, Bogotá, MEN, marzo de 2001.

⁵ *Ídem*.

⁶ Unesco, 1992, “Declaración sobre educación para todos”, en *Educación para todos: finalidad y contextos*, Monografía I, París, Art. 4.



entre desempeño y factores, que determinan de qué depende la calidad educativa. Sin embargo, como han demostrado algunas investigaciones, manejando la misma lógica estadística se pueden encontrar resultados contrarios a las afirmaciones de los informes oficiales, lo cual evidencia que los resultados de estas pruebas se leen al amañó de quien toma decisiones⁷.

Pese a que se supone que los “factores asociados” explican la variabilidad del logro de los estudiantes, se indaga por aquellos de manera diferente en cada prueba (algunas veces se hacen 11 preguntas, otras 70); no hay jerarquía entre los factores, no hay concepción explícita de escuela, no coinciden el número de pruebas de desempeño con las de factores (por ejemplo: censal la primera, muestral la segunda, lo que obliga a promediar la primera); la escala cualitativa de desempeño se estandariza para poder cruzarse con factores, etc.

En cualquier caso, la relación entre logro y factor se considera de causa-efecto: si aumentamos textos, si damos más títulos a los maestros, si renovamos su experiencia, etc., entonces se mejora el logro. En la medida en que estos factores se cuantifican, se cosifican; no se pregun-

ta por la relación entre los factores y su pertinencia (por ejemplo en relación con los textos no se pregunta por el uso, sino simplemente por su existencia y su cantidad).

No sólo se parte de la homogeneidad en los fines, sino también de la homogeneidad de la población, lo cual supone considerar que todos los niños colombianos han estado sometidos a la misma enseñanza, en atención a tener el mismo currículo, a los mismos indicadores de logro, ahora a los mismos estándares, como si todos trabajaran por armonizar unos contenidos, objetivo que comprobaría la evaluación; en fin, no se contempla la heterogeneidad, el contexto, la diferencia. Lo peligroso de esta mirada restrictiva de la educación es que no se considera como un juicio entre otros, sino LA evaluación de la educación, para lo cual recurre a promediar alumnos, maestros, escuelas, regiones. Así, los estándar-

⁷ Bustamante y Díaz, “Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional”, investigación financiada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico a Socolpe, realizada entre septiembre de 1999 y julio de 2000.

res se constituyen en una manera trivial, aséptica e ideal de mirar y entender la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que no se debe contaminar de la diferenciación social ni étnica o cultural, de modo que pueda adecuarse a las pretensiones de la política educativa, en lugar de que ésta contemple en sus propósitos responder a las condiciones reales de existencia que demandan atención diferenciada, pues la escolarización acontece en escenarios diversos, particulares (no equiparables ni equivalentes).

LA ESCUELA: DE LA LÓGICA CAUSAL A LA LÓGICA TENSIONAL

A pesar de las investigaciones realizadas en el país sobre aspectos fundamentales que muestran las particulares de la institución escolar, las políticas educativas insisten en concebirla como una caja negra cuyo funcionamiento se reduce a un asunto de *inputs y outputs*. La evaluación masiva explica la escuela desde una lógica causal, en la cual el promedio del logro o desempeño de los estudiantes corresponde a la variable dependiente y los factores asociados a las variables independientes que lo determinan⁸.

En la disposición de pensar el problema de la calidad de la educación y de su evaluación desde una perspectiva más acorde con la tradición investigativa nacional promovida por el Movimiento Pedagógico en décadas anteriores, hemos construido un concepto de escuela, retomando diferentes estudios —desde la historia de la educación y la pedagogía hasta el campo del currículo y la propia evaluación—, a partir del cual podamos entender⁹ la escuela moderna y sus condiciones contemporáneas. Desde esta perspectiva, más que una lógica causal desde donde se ha buscado infructuosamente explicar la escuela, lo que se configura es una lógica tensional y contextual: la institución escolar es entendida como un conjunto de tensiones permanentes que hacen de cada escuela no sólo algo particular e incomparable sino, además, en permanente movilidad.

En este sentido, los trabajos históricos sobre el surgimiento de la escuela nos señalan que desde su instauración en el terreno social, estuvo sometida a diversas fuerzas que le dieron su especificidad como institución social propia de la modernidad; así, la escuela se ha debatido permanentemente en un juego de tensiones irreconciliables e irresolubles. Desde luego, la escuela de hoy no es la misma que apareció en nuestro territorio hacia la segunda mitad del siglo XVIII: sus fronteras han sido permeadas, sus límites se han ampliado, su rigidez inicial se ha matizado, pero las tensiones que la constituyeron ayer siguen dando forma a la escuela de comienzos del siglo XXI.

Un primer juego de tensiones constitutivas de la escuela conformaría lo que Saldarriaga ha denominado el **eje de las funciones**¹⁰: la institución escolar pretende formar sujetos con un gobierno de sí mismos, de acuerdo con los tipos de individualidades que se requieran en cada contexto histórico (función individualizante); pero a la vez, a la escuela se le ha asignado el papel de formar masas de población para que respondan a un determinado orden social, según los fines que una sociedad le asigne en un momento histórico particular (función masificante). Así, la escuela se mueve permanentemente, entre cumplir con su función individualizante y con su función masificante; hecho que genera la primera tensión, que no puede tener punto de equilibrio pues significaría la anulación de alguna de estas fuerzas o de las dos.

Un segundo juego de tensiones resulta del enfrentamiento entre el saber pedagógico y los mecanismos organizativos o disciplinarios. Se trata del **eje del saber**, en donde, de una parte, está el saber pedagógico que establece los objetos, procedimientos, métodos, técnicas y condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; y, de otra, están los mecanismos organizativos y disciplinarios requeridos para el funcionamiento de la escuela en tanto institución disciplinaria y socializadora. La escuela como institución social no puede funcionar solamente bajo los dictámenes del saber pedagógico, pues su carácter normativo interfiere con los propósitos y fundamentos ideales de cualquier modelo pedagógico. Así, la escuela se debate entre los dictámenes del saber pedagógico hegemónico y la necesidad de orden, control y disciplina para regular las relaciones entre los sujetos de la práctica pedagógica.

⁸ Durante los días 18 y 19 de julio pasado, el Ministerio de Educación Nacional realizó el *Primer Seminario Internacional Gestión y Eficacia Escolar*. A través de videoconferencias, varios expertos internacionales expusieron allí los fundamentos teóricos y los avances investigativos del nuevo paradigma a partir del cual el MEN ha venido sustentando las recientes decisiones políticas y administrativas. Se trata de la *teoría de la eficacia escolar*, movimiento fundamentado en una corriente de investigación y evaluación internacional denominada School Effectiveness Research Paradigm. Gestado en los países anglosajones, el movimiento de escuelas eficaces se ha venido extendiendo a nivel mundial gracias al apoyo que ha encontrado en las nuevas transnacionales de la educación y la pedagogía: el Banco Mundial, la Unesco, la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico), el FMI, la OEA, entre otras.

⁹ Siguiendo a Óscar Saldarriaga: "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX", en *Pretextos Pedagógicos*, No. 9, Bogotá, Socolpe, diciembre de 2000, págs. 19-51.

¹⁰ *Ibid.*, p. 24.

Un tercer juego de tensiones hace referencia a las restricciones en que se inscribe la escuela: se trata del **eje de las condiciones**, que desde la misma aparición de la institución escolar han oscilado entre el orden de lo global y de lo local. La escuela apareció en el horizonte del proyecto global de la Ilustración, pero funcionó en el marco de los diversos contextos, incluso refractarios a la idea y las prácticas de la "civilización". Este entramado de tensiones constitutivas hace que la escuela se debata de modo dramático y conflictivo alrededor de cuestiones que nunca encontrarán soluciones definitivas, sino siempre híbridas y en permanente recomposición¹¹. Algunas de estas cuestiones son las siguientes:

— Mientras la necesidad de escolarización y los criterios económicos exigen elevar el número de estudiantes en las aulas, las corrientes pedagógicas señalan las bondades de una atención más personalizada. ¿Cuál es el número adecuado de niños por maestro?

— A propósito del orden social vigente y el problema de la regulación individual, ¿cómo formar individuos respetuosos de la norma y del orden social establecido y a la vez sujetos autogobernados?

— La escuela representa la cultura académica, la cultura letrada, pero la gran mayoría de quienes asisten a ella provienen de una diversidad cultural en donde la racionalidad, la tradición escrita y la argumentación no son elementos esenciales. ¿Cuál es el umbral mínimo de permeabilidad de la escuela frente a las culturas extraescolares?

Ante estas paradojas, la lógica causal para entender la escuela resulta limitada, pues responde a horizontes distintos de una reflexión educativa o pedagógica; más allá de análisis de tipo causa-efecto, la lógica tensional requiere de perspectivas amplias y flexibles que permitan pensar las hibridaciones, las contradicciones, las fluctuaciones y las transacciones que caracterizan la escuela. Consideramos que se trata de una comprensión que in-



tenta responder a la complejidad de su dinámica y, en ese sentido, se constituye en una forma de entender la escuela como acontecimiento y las escuelas como realizaciones en contextos particulares, pues una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferentes experiencias, historias, expectativas, formas de socialización familiar, preocupaciones e intereses ligados a diferentes estilos de vida¹².

En este sentido, la lógica causal desde la cual se proponen los modelos de escuelas eficaces es insuficiente y tal vez equivocada, pues desconoce las particularidades de cada escuela, además de excluir la producción académica desde la cual se han propuesto perspectivas con-

ceptuales para su estudio. Una lógica tensional derivada de la reflexión pedagógica permite comprender la escuela como acontecimiento histórico y contextual, lo cual es distinto a conducirla hacia los principios de la estandarización. De acuerdo con esta lógica, la calidad de la educación exige pensar referentes y criterios más acordes con la complejidad y con las particularidades de la dinámica escolar. Es necesario visibilizar las diferencias, la heterogeneidad, la multiplicidad de sentidos que adquieren las prácticas pedagógicas en las distintas escuelas colombianas: antes que estándares para facilitar la comparación internacional, deberíamos pensar en criterios para responder a la diversidad cultural del país. Quizás de esta manera, podríamos observar hasta qué punto la escuela, en particular la escuela oficial, está contribuyendo al mejoramiento de las condiciones intelectuales, afectivas y sociales de la mayoría de la población.

¹¹ *Ibid.*, p. 26-27.

¹² Varela, Julia y Alvarez Uria, Fernando, *La arqueología de la escuela*, Editorial Piqueta, Madrid, 1991.



Reflexiones sobre los estándares curriculares para el área de Matemáticas

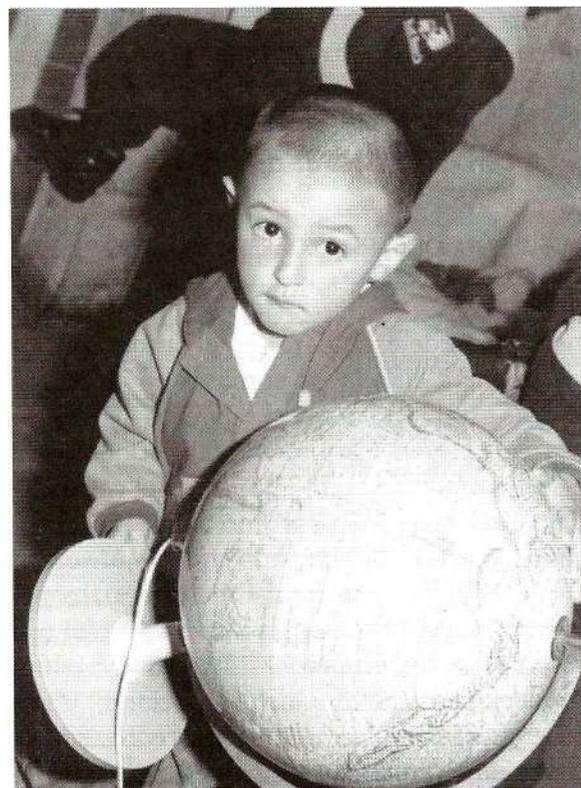
GLORIA GARCÍA O., PEDRO JAVIER ROJAS G.,
MYRIAM ACEVEDO, LEONOR CAMARGO U.

Asociación Colombiana de Matemática Educativa
asocolme@tutopia.com

La publicación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de una propuesta de Estándares Curriculares para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias, ha empezado a generar un debate en la comunidad de educadores que se inicia con la discusión en torno al significado que se le asigna al término "estándares curriculares", y suscita inquietudes acerca de preguntas fundamentales como: ¿cuáles son las razones para crear estándares nacionales?, ¿cuál es o debería ser el proceso para construir una propuesta de estándares?, ¿para qué se diseña un sistema de estándares?

En el área de matemáticas un colectivo de profesores que ha venido estudiando e investigando los problemas de la educación matemática en la básica y media respondió a la convocatoria de la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, para iniciar un debate académico alrededor de los interrogantes planteados y la propuesta presentada por el Ministerio.

En este escrito presentamos unos primeros elementos para aportar y ampliar el debate, los cuales son resultado del trabajo que el colectivo ha desarrollado en reuniones generales y de comisiones. En primer lugar damos un marco de referencia sobre el significado del término estándar en el contexto educativo, y en particular sobre el carácter de los llamados estándares curriculares; en segundo lugar, nos referimos al proceso de elaboración de los estándares, asociado con posibles respuestas a las preguntas sobre el porqué y para qué se diseñan los estándares; mencionando además algunas inconsistencias que presenta el documento de estudio propuesto por el MEN;



para, aprovechando estos primeros elementos de análisis, sugerir a la comunidad de educadores posibles caminos y estrategias para participar y enriquecer el debate a nivel nacional.

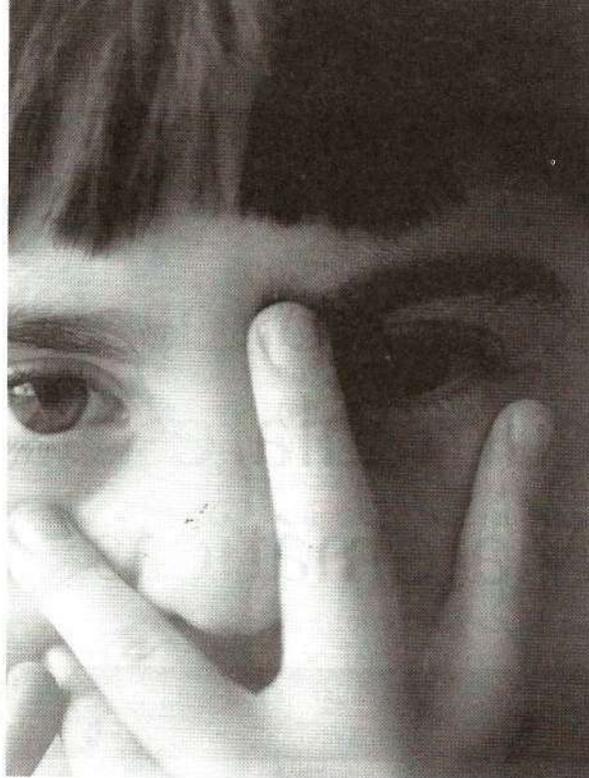
EL SIGNIFICADO DE LA EXPRESIÓN ESTÁNDAR EN EDUCACIÓN

Desde una revisión rápida en el contexto del discurso educativo, podríamos afirmar, que el término estándar se inscribe en políticas educativas globales que buscan, por una parte, regular y ordenar los sistemas escolares a través de los currículos y, por otra, asegurar calidad y generar cambios. El término se refiere a proposiciones que pueden ser utilizadas para juzgar la calidad de un currículo o de unos métodos de evaluación o de enseñanza, es decir, proposiciones acerca de lo que se valora, las metas, entendidas no sólo como lo que debería hacerse, sino también como una medida de progreso hacia ellas.

Según los propósitos podrían definirse estándares en relación con contenidos y currículos, así como estándares en relación con desempeño escolar y evaluación. Los primeros describen lo que los maestros deben enseñar; los curriculares son principios expresados como juicios de valor, para conseguir los objetivos sociales y escolares del proceso educativo e incluyen propuestas para orientar cambios en las prácticas docentes. Por su parte, los estándares de desempeño definen grados de dominio o niveles de logro; los de evaluación pretenden ayudar al profesor a tomar decisiones sobre la docencia y orientar propuestas sobre procesos y métodos para valorar avances en los niveles de logro. Estos últimos, son coherentes con los curriculares, en cuanto se considera a la docencia y al currículo como parte esencial del proceso evaluativo. Como se deduce de esta primera referencia no tendría sentido tener estándares de contenido o curriculares sin contar con estándares de desempeño o de evaluación.

POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTÁNDARES CURRICULARES EN MATEMÁTICAS

La construcción de estándares en el ámbito nacional, no surge de manera aislada, se enmarca en el desarrollo de las políticas establecidas por el Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe, para el período 1993-1996, donde se afirma al respecto: "tanto en el contexto externo vinculado a la educación como al interior de los sistemas educativos, se ha generado un conjunto de condiciones, posibilidades y necesidades que reclaman el establecimiento de políticas para la superación del endémico desfase entre las características del sistema educacional y los requerimientos individuales y sociales". Con el propósito de superar los problemas existentes se formulan objetivos para alcanzar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos, los cuales deben lograrse mediante la incorporación de estándares nacionales y sistemas de medición y evaluación de los productos del proceso educativo; se asigna a los Ministerios de Educación la responsabilidad de ejecutar esta gestión y se les insta a proponer estándares cada vez más exigentes para cada grado, dirigidos al desarrollo de aprendizajes de nivel superior. Es de anotar que en mayo de 1997, en el Seminario Internacional sobre Medición y Estándares, reunido en Fortaleza (Brasil), organizado por la oficina regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, se avanzó en la discusión y se propuso un marco para la generación de estándares en la región, sobre el que nos interesa destacar algunos elementos para la reflexión: una propuesta de estándares, debe ser el resultado de un proceso de construcción de conocimiento y de consensos, ser internamente coherente y externamente válida, estar en consonancia con las políticas del sector e insertarse en planes de desarrollo, aplicable a subpoblaciones o grupos



heterogéneos, respetuosa de la cultura y condiciones locales así como de la cultura global; y además debe transformarse en objeto de un proceso sistemático de consulta y difusión.

Si en nuestro país pretendemos construir una propuesta de estándares que esté en consonancia con las políticas derivadas de la Ley General de Educación, no se pueden desconocer los avances en el pensamiento educativo, la elaboración de proyectos institucionales, y los desarrollos curriculares logrados por la comunidad educativa, que se plasman en buena medida en los Lineamientos Curriculares; en este sentido no se ha justificado el "retroceder" hacia un diseño de estándares de contenido, cuando se esperaba la construcción de estándares curriculares que desarrollaran las orientaciones dadas en los lineamientos, con el propósito de relacionar objetivos sociales y escolares, en busca de revisar o redefinir los fines educativos. Esta construcción en el caso de la educación matemática, exigiría reflexionar sobre: las funciones sociales, culturales y políticas de las matemáticas en la sociedad colombiana; la necesidad de las matemáticas en nuestra sociedad; las exigencias para el desempeño con racionalidad y conocimientos matemáticos en la vida social, cultural y laboral; además de las exigencias que impone una sociedad en la que se incorpora cada vez más la tecnología.

Otra reflexión esencial para la elaboración de estándares se refiere al significado de la educación básica y la función que ésta cumple en nuestro medio. La obligatoriedad de la básica implica aceptar que la matemática que se proponga para este ciclo debe ser adecuada y pertinente para todos, es decir, que las matemáticas que se ofrecen deben constituirse en la base de una cultura general

requerida por todo ciudadano y al mismo tiempo deben reflejar las que todos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender. Este trasfondo de justificación social que orienta la educación obligatoria debe ser expresado en los estándares; por tal razón ellos se convierten en expresiones de la equidad que se busca, y se constituyen en un medio no sólo para alcanzar con eficiencia la calidad, sino fundamentalmente para conseguir igualdad de oportunidades con calidad. Con los argumentos anteriormente expuestos se reitera que la construcción de estándares requiere de la participación, discusión y concertación de diversos estamentos de nuestra sociedad.



APUNTES CRÍTICOS A LOS ESTÁNDARES PARA EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Como ilustración y con él ánimo de motivar un análisis detallado y juicioso de cada uno de los planteamientos presentados en la propuesta de estándares, haremos mención de algunas inconsistencias y errores que hemos encontrado en el documento.

Acerca del proceso y los referentes. En primer lugar, y en contravía de procesos que se dieron para la construcción y discusión de los Lineamientos Curriculares, documento que fue fruto del trabajo colectivo de un grupo de investigadores y docentes de universidades y colegios que han colaborado con el equipo responsable de la educación matemática en el Ministerio de Educación Nacional desde hace ya varios años, la propuesta de estándares no es el fruto del trabajo de una comunidad académica. Para la construcción del documento no se convocó a la comunidad de educadores matemáticos, ni a grupos de maestros innovadores, ni a grupos que han desarrollado investigaciones en esta área desde hace ya varias décadas. Tampoco participaron en esta discusión y construcción las entidades oficiales (Icfes, secretarías de educación, universidades) encargadas de la evaluación de la calidad de la educación matemática para identificar necesidades, dificultades, demandas de formación, etc.

Un documento de estándares debe tener una sólida fundamentación; mostrar coherencia interna, no sólo en la secuencialidad temática desde el grado cero hasta el grado once, sino también respecto a los tiempos requeridos por los niños y jóvenes para el desarrollo de comprensión en relación con campos conceptuales; además, coherencia externa con los documentos de política educativa del Estado, lo cual no aparece claramente en la propuesta sobre estándares curriculares presentada por el MEN para

su estudio –pues hacer referencia a los pensamientos y los procesos, y enunciar una lista de temas por pensamientos, no asegura que se involucre significativamente las orientaciones planteadas en los Lineamientos Curriculares–. Tampoco se tuvo en cuenta que en el país existen unos indicadores de logros curriculares (Resolución 2343),

que de una u otra forma han sido referentes para las instituciones y para los educadores matemáticos del país.

Acerca de lo curricular. Una propuesta de estándares puede constituirse en apoyo para construir currículos de calidad y mejorar los sistemas de evaluación, o puede restringir la autonomía escolar y la creatividad curricular, lo anterior significa que puede enviar señales positivas o inhibir la experimentación y la innovación. La propuesta de estándares presentada por el MEN, se aproxima realmente a una propuesta de estándares de contenido, restringiendo de esta manera la autonomía derivada de la Ley General de Educación y reduciendo el problema curricular al diseño de un programa, que en coherencia intenta presentar una organización de contenidos centrada en la lógica de la disciplina.

Por otra parte, en el documento se refleja ausencia de conexión entre las distintas componentes propuestas; por ejemplo, dado que los procesos de medida tienen una importancia capital en la construcción de los conjuntos numéricos (particularmente, de los racionales e irracionales), resulta extraño que, en grado sexto, respecto del componente pensamiento numérico, se exija al estudiante distinguir y dar ejemplos de números racionales e irracionales, mientras que en la componente pensamiento métrico no se haga referencia a procesos de medición que hacen necesario el surgimiento y uso de dominios numéricos diferentes al de los naturales.

Respecto al pensamiento métrico y sistemas de medidas, no se tiene en cuenta que resulta ineludible el uso de unidades informales, propias del contexto, a partir de experiencias de medición directa con objetos concretos, ni que las unidades estandarizadas, tanto en el aula como en la historia de la humanidad, surgen como requerimiento para posibilitar la comunicación sobre situaciones que involucran la medida. Así, debe preguntarse acerca de la pertinencia de exigir a un niño de segundo grado (7 u 8 años) que reconozca unidades tan pequeñas como el gramo, más aún cuando su experiencia no está relacionada con mediciones en el laboratorio, sino con las libras o con los kilogramos, que en su contexto familiar son las medidas utilizadas para referirse al peso de los alimentos.

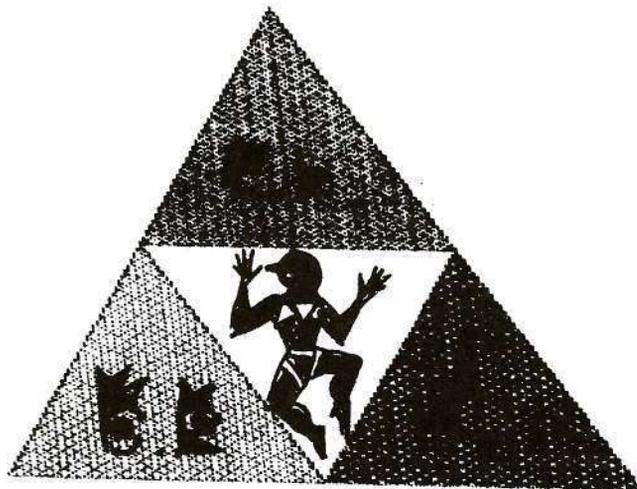
Respecto al pensamiento numérico, no se presenta un trabajo a fondo en sistema de numeración decimal, pues sólo se hace una ligera mención de los sistemas de base dos y se presentan desorganizadamente las operaciones y las representaciones en la recta numérica, pasando por alto el estudio de las propiedades de las operaciones; además, se ignora la complejidad en la comprensión de los números enteros, que son introducidos desde el grado cuarto, o las fracciones en el grado segundo.

Acerca de la visión de las matemáticas escolares, de la enseñanza y el aprendizaje. Se percibe una visión del conocimiento matemático, como producto, por lo que la enseñanza se vuelve a concebir como transmisión de información, y en consecuencia el aprendizaje se centra en el dominio de destrezas, conocimiento de hechos y notaciones. Saber matemáticas, al parecer, significa repetir definiciones, reconocer la sintaxis, nombrar las partes constitutivas, y aplicar fórmulas para resolver ejercicios. En el documento se proponen estándares como:

Pensamiento	Grado	Estándar
Numérico	2°	Reconoce una fracción como parte de un todo e identifica sus partes (numerador y denominador)
Métrico	5°	Maneja con fluidez las unidades métricas cuadradas (cm ² , m ² , etc.)
Espacial	7°	Identifica y construye alturas, bisectrices, mediatrices y medianas de un triángulo dado e identifica catetos y la hipotenusa de un triángulo rectángulo
Variacional	8°	Reconoce una expresión algebraica, las variables y términos que la componen

Respecto al aprendizaje, no tiene en cuenta resultados de estudios de investigación que dan cuenta de un desarrollo evolutivo en la apropiación de los conceptos matemáticos y desarrollo de procesos, pues se plantean exigencias de gran complejidad para el grado en el cual se proponen, como puede verse en las siguientes formulaciones:

Grado	Estándar
1°	Describe y argumenta matemáticamente acerca de figuras, formas y patrones que pueden ser vistos o visualizados.
5°	Investiga y comprende los números negativos.
6°	Utiliza el lenguaje de las matemáticas para comprender y explicar situaciones complejas.
8°	Comprende el significado y las propiedades de la recta real.



Adicionalmente conviene discutir la pertinencia de formular estándares grado por grado, en lugar de plantearlos por grupos de grados, pues se estaría desconociendo que es imposible homogenizar los tiempos requeridos por los escolares para el desarrollo de procesos, y además se limitaría la autonomía de las instituciones para la construcción e implementación de su proyecto educativo (PEI).

PROPUESTA

A partir de estas primeras reflexiones, convocamos a la comunidad educativa, y en particular a la comunidad de educadores matemáticos, a estudiar a fondo el documento y reflexionar críticamente frente a sus planteamientos, aportando desde las experiencias y los procesos de construcción de propuestas curriculares, que sabemos se están generando en varias regiones del país. Esta reflexión es urgente por las repercusiones que tiene la definición de unos estándares nacionales en la formación de los ciudadanos, en tanto unas orientaciones que desconocen los resultados de investigación pedagógica en las últimas décadas alejaría más a nuestros niños y jóvenes de alcanzar la cultura matemática requerida para la participación autónoma en la sociedad contemporánea. Además reforzaría, por una parte, prácticas tradicionales que han conducido al fracaso escolar y, por otra, mantendría en vigencia textos escolares descontextualizados que obstaculizan los cambios curriculares requeridos.

La Asociación Colombiana de Matemática Educativa ha iniciado el movimiento, creando grupos de estudio en torno a los Lineamientos Curriculares, solicitando el apoyo para que el Ministerio posibilite espacios de carácter regional y nacional, abiertos a la participación de la comunidad de educadores matemáticos.



A propósito de la *Enseñanza para la Comprensión*

VIRGINIA CIFUENTES B.¹ GRACIELA FANDIÑO C.² ASTRID GUEVARA³

Resulta estimulante que los temas tratados en la revista susciten la controversia creativa y académica, como la que desarrollan un grupo de profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, a propósito del artículo *La Enseñanza para la Comprensión*, publicado en la revista No. 59. La sección **Contra Punto**, que hoy iniciamos, estará dedicada a tal fin. La única limitación que tendrá es la extensión de las colaboraciones, las cuales no deben exceder de 3 páginas tamaño carta. Bienvenida la controversia pedagógica, ella nos sirve a todos.

La revista *Educación y Cultura*, en su número 59, publicó el artículo "Enseñanza para la Comprensión", el cual presenta como modelo de enseñanza *que permite el desarrollo de la comprensión, el respeto por el otro y la autoestima*, la propuesta del equipo de investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. De igual manera, en los últimos años, "Enseñanza para la Comprensión", (EpC), ha tenido una gran difusión. El Ministerio de Educación incluyó, en el Baúl Jaibaná, dos libros para docentes. Uno de ellos explica la teoría de EpC; el otro recoge experiencias de aula realizadas por los docentes en escuelas y colegios de Bogotá. Investigadores del Proyecto Cero han venido al país para dirigir talleres sobre EpC. Cursos de capacitación para docentes, tanto de preescolar, primaria, como de secundaria, ofrecidos por la Secretaría de Educación de Bogotá también han abordado esta temática.

La lectura cuidadosa que del mencionado artículo hemos hecho, nos han generado algunos interrogantes. Por esta razón nos dirigimos a los autores, por intermedio de la misma revista, confiadas en que el diálogo que se pueda establecer aporte elementos para ir aclarando, debatiendo y precisando numerosas inquietudes:

1. SOBRE LA EXPLICITACIÓN DE LOS "OTROS" ELEMENTOS DEL GRUPO DE ESPECIALISTAS COLOMBIANOS

Una de las primeras inquietudes que nos asalta es la de clarificar cuáles son los planteamientos propios de la EpC de Harvard y cuáles los planteamientos del grupo de especialistas colombianos ocupados en la EpC. Esta aclaración reviste especial importancia en el campo de la formación docente y nos permitiría contestarnos preguntas como:

- a. ¿Cuál son las semejanzas entre los planteamientos de la Universidad de Harvard y los planteamiento del grupo de especialistas colombianos ocupados en la EpC?
- b. ¿Cuáles son las diferencias entre ambos?
- c. ¿Qué agrega el grupo de especialistas colombianos?.

¹ Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional.

² Licenciada en educación primaria, Magister en educación, profesora Universidad Pedagógica Nacional

³ Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, especialización Historia de Colombia.

Lo anterior nos llevaría a clarificar aspectos como:

c. ¿Quién valora la “importancia pedagógica y social del método clínico piagetiano”, y por qué?

d. ¿La EpC de Harvard es un planteamiento constructivista? ¿Tiene en cuenta los saberes previos de los alumnos y el papel de ellos? (esto como para nombrar sólo uno de los elementos de un planteamiento constructivista).

d. Si la EpC de Harvard se plantea como una propuesta para la enseñanza de las disciplinas (creemos que en la educación secundaria), cómo y por qué se generaliza para todos los niveles educativos y en especial a la educación infantil, donde la enseñanza de las disciplinas, entendemos, no es su objetivo?

2. SOBRE LA CORRESPONDENCIA “ESPONTÁNEA” DE LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS CON LAS PREGUNTAS CENTRALES DE LAS DISCIPLINAS.

Pasando a los *tópicos generadores*, ¿hasta dónde es cierto que, tal como lo plantea el artículo, lo que resulta interesante y apasionante para los estudiantes se corresponde precisamente con las preguntas centrales de la disciplina? Si los grandes temas que preocupan a la disciplina son los problemas que cualquier y toda persona busca responder, la cuestión esencial de los tópicos generadores, cual es “enganchar” a los estudiantes, hacer que se interesen, es algo que de suyo se da, por lo tanto no tendría sentido plantearla. Sin embargo, en la realidad, ¿por qué nos encontramos con alumnos tan desapasionados por aquello que a la ciencia sí le interesa? Esa “correspondencia” no parece tan evidente y por ende ameritaría una sustentación, máxime en la actualidad cuando las disciplinas están cuestionadas como elementos centrales de vínculo con la realidad.

3. ¿ES REALMENTE TAN NUEVO BUSCAR LA COMPRESIÓN EN LA ESCUELA?

Nos sorprende el sabor mesiánico de EpC, por la pretensión de haber encontrado la solución al *verdadero* problema de la educación: la comprensión. ¿Es esto tan nuevo para los maestros? Nos es difícil pensar que haya un maestro, sí, un solo maestro, que no tenga la intención de que sus alumnos “comprendan” cuando estudian un tema en la escuela. El mismo texto de *Enseñanza para la Comprensión* (Stone, 1999), dice: “la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas... hace largo tiempo que se ha considerado una meta educativa primordial en las escuelas...” (p. 35). Cosa muy distinta es qué acciones y producciones promueven los maestros entre sus alumnos que traduzcan la *comprensión*.

Por citar tan solo un ejemplo, la propuesta del pedagogo Suizo Hans Aëbli (1988), que no es sólo un planteamiento teórico sino también didáctico, apunta por sobre todo a que se desarrolle en los alumnos la comprensión, la autonomía y el reconocimiento del otro. No es claro en la exposición del artículo que nos ocupa, qué avances sustanciales representa la posición de una EpC, frente a desarrollos como los que Aëbli hace de los planteamientos de Piaget aplicados a la educación.

4. ¿LA PEDAGOGÍA NO TIENE HISTORIA?

Pensamos que es hora de dejar de decir que en la educación se trata de no contentarse con “la perspectiva activista y empirista de la Escuela Activa de principios de siglo”. Estas observaciones parecen desconocer la historia de dicha escuela. Si algo pretendió la Escuela Activa americana y europea fue acercar la escuela a la vida, a la sociedad, formar un ciudadano, finalidades educativas que parecen estar en la base de la llamada EpC.

Creemos que sería importante especificar cuáles son los planteamientos de la Escuela Activa que son activistas y empiristas, o mejor: ¿cuál o cuáles de los autores de este gran movimiento lo son en especial y por qué? ¿Quizá Dewey?. Si es así, ¿en qué y por qué? ¿Tal vez Decroly (para nombrar un pedagogo de este movimiento con repercusión en Colombia), Montessori, Ferriere, o más adelante Freinet? La Escuela Activa no fue un movimiento homogéneo. Así mismo, ¿fueron los planteamientos de Escuela Nueva tan activistas y empiristas, o lo fueron sus aplicaciones?

Con esto hay que tener cuidado, pues ¿qué garantizaría que las aplicaciones de la EpC no sufrieran problemas similares?

Los “especialistas” tenemos la obligación de formar con rigurosidad (al fin y al cabo nuestro tiempo está más dedicado a estudiar, a actualizarnos, a proponer...), y en este sentido lo que digamos debe estar fundamentado.

5. ¿BUSCANDO CULPABLES?

La afirmación de que “muchas de las prácticas educativas poco eficientes en la comprensión cognitiva, son en gran parte responsables de la incomprensión social y del estancamiento que caracteriza a nuestro contexto nacional”, nos lleva a preguntarnos: ¿es esta una teoría “verificada” o “confirmada”?

Si esto es así, cómo esperamos que lo sea una teoría que aparece en un artículo que debe ejemplificar la comprensión. ¿Por qué en los Estados Unidos, país donde se realizan las investigaciones que se citan en el artículo, para mostrar la falta de comprensión en la escuela, “las prácticas poco eficientes en la comprensión cognitiva” no pro-



ducen los mismos efectos sociales que en nuestro país? ¿Será que también podría ser una buena teoría aquella que afirme que son precisamente “las prácticas poco eficientes en la comprensión cognitiva” las responsables de los desfueros de la política económica y social de Estados Unidos frente a países del Tercer Mundo como el nuestro?

Y en relación con lo anterior, ¿qué responsabilidad tienen en “la incomprensión social y el estancamiento que caracteriza a nuestro contexto nacional”, esas afirmaciones, tal vez “no tan confirmadas”, producidas por personas que uno pensaría tienen comprensiones “verificadas” sobre la realidad? ¿Será que es más fácil responsabilizar de los problemas del país a los maestros, sin asumir que otros sectores, entre ellos el de los especialistas en educación, también tenemos responsabilidad en ello? Muchas de las afirmaciones que se hacen en el artículo deberían ser analizadas con el fin de “orientar la acción de una manera más creativa y responsable”.

Pensamos que no sobra explicitar el que los problemas de los enfoques educativos están básicamente relacionados con los paradigmas de época y que las causas de los problemas, sin eximirnos de responsabilidades, son mucho más complejas.

6. ALGUNAS INQUIETUDES EPISTEMOLÓGICAS

Tener la claridad de que cualquier conocimiento es relativo al sujeto (al sujeto que conoce) es fundamental para el avance del mismo. Sin embargo, ¿qué hemos de entender por *lo real* cuando para distinguirlo de *la realidad* se dice que son los procesos en cuanto tales, sin su interpretación, y al decir esto ya se está haciendo una interpretación, pues se afirma de *lo real* que *son procesos*? Buscando tal vez una claridad que hasta aquí no se logra, se dice que *lo real* es ese gran proceso que no podemos nom-

brar sino tan sólo señalar, como si (el mismo Aristóteles ya lo advertía) en el señalar no hubiera ya una distinción, lo que supone la posesión de principios como el de identidad y de tercero excluido.

En aras de la claridad deben quedar explícitas dos cosas: la total subjetividad del conocimiento y la hipótesis metafísica, que aquí se hace, cuando se da por supuesto que más allá del sujeto hay algo (*lo real*), que lo afecta y de lo cuál él tiene representaciones. Que *lo real* es ese macroproceso cuyos cambios pueden afectar nuestros sentidos, es sólo una hipótesis, es sólo una interpretación, entre otras, y como tal debe admitirse.

A partir de aquí, nos preguntamos: ¿cómo salir del solipismo (nada existe fuera del pensamiento)?, ¿en qué radica la objetividad del conocimiento?

7. ¿LA EPc: UN PAQUETE INSTRUCCIONAL?

Para terminar, quisiéramos dejar bocetada la anterior inquietud. Según la lectura que hemos hecho del libro de la EpC de Harvard nos atrevemos a decir que, fiel a una tradición anglosajona en el pensamiento educativo, la EpC es fundamentalmente un planteamiento curricular para las escuelas. En este sentido el énfasis en los contenidos es muy grande (la comprensión de las disciplinas) y es desde allí de donde se desprende la fuerza de la propuesta. De ahí que sea desde los contenidos, constituidos casi como finalidades educativas (Garner, 2000), desde donde se construyen las orientaciones metodológicas. Ahora bien, cuando el grupo de especialistas colombianos, junto con algunos de los autores de la Universidad de Harvard, en uno de los libros del Jaibana nos deja ver que esta propuesta sirve para todos los niveles educativos y que todo lo que se enseña en la escuela puede ser catalogado como disciplina (MEN, 1997) pareciera que se desdibuja el énfasis en el contenido para pasar así a

convertirse en una propuesta centrada más en lo instruccional, quedando este como el elemento más importante de la propuesta curricular. Desde lo instruccional, la EpC en general, creemos debería desarrollar una teoría del aprendizaje, que en este caso sería de la "comprensión" más sustentada, ya que la que nos muestra nos parece insuficiente, a pesar de los aportes que según aparece en el artículo a que nos referimos, el grupo de especialistas colombianos ocupados en la EpC, están interesados en hacer. ¿Es esto válido?

En este sentido sentimos en la propuesta de EpC en general un cierto aire de resurgimiento (aunque con algunos avances) de un nuevo modelo tecnológico instrumental de tipo curricular e instruccional, que no parece muy diferente a los planteados entre otros por Gagné, Dick, Bloom, a principios de la mitad del siglo pasado y que fueron muy difundidos en nuestro país en la década de los 70. Modelos que todos sabemos tuvieron y ocasionaron grandes problemas en la educación.

No nos resulta nada claro por qué apostarle a este resurgimiento luego de 30 años de desarrollo del pensamiento pedagógico en el campo del mismo currículo, su análisis y reflexión, así como en el de la enseñanza de las disciplinas, y volver a plantear modelos generales que sirven "para enseñar todo a todos" desconociendo los desarrollos específicos existentes.

Ahora bien, respetando que la anterior es una búsqueda legítima para algunos, queremos llamar la atención sobre por lo menos dos peligros: el primero es el de ignorar que el currículo hoy en día es visto como una práctica social en el que interactúan y se interrelacionan diferentes tipos de práctica: contextuales: políticas, económicas y sociales, así como las disposiciones ministeriales, las prácticas de los especialistas y las de los maestros, siendo estos últimos sujetos fundamentales del mismo. El segundo sería el de no tener en cuenta las

investigaciones sobre el "pensamiento de los profesores" (Clark y Peterson, 1990; Marcelo, 1989; Pérez y Gimeno, 1992) donde se evidencia, por ejemplo, la complejidad de los procesos de planeación en los maestros, ya que en ellos se reelabora el currículo, con base en las concepciones sobre la educación, las valoraciones sobre los contenidos, en el conocimiento de las características de los alumnos, etc. que el maestro posee. A un modelo de planeación "ideal" creemos vuelve y le juega la EpC con una fe, diríamos, casi ciega, cuando propone la identificación de tópicos generadores, de hilos conductores, de metas de comprensión, de desempeños de comprensión... como la llave mágica para iniciar la comprensión. ¿Será que se está volviendo a la ilusión de que existe un modelo de planeación de la enseñanza a prueba de variables como las mencionadas?

Esperando que el debate continúe...

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI Hans, *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid, 1988
- CLARK, M. C. y PETERSON, P., "Procesos de pensamiento de los docentes", citado por WITTROK Merlin, en *La investigación en la enseñanza III*, Paidós, Barcelona, 1990.
- GARDNER, Howard, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona, 2000.
- JARAMILLO, Rosario y otros, *Pequeños aprendices; grandes comprensiones, las ideas*, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1997.
- MARCELO GARCÍA, Carlos, *El pensamiento del profesor*, CEAC, Barcelona, 1987.
- PÉREZ, Ángel y GIMENO, José, "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, No 42, 1988.
- STONE W, MARTHA, *La enseñanza para la comprensión*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Adpostal



Llegamos a todo el mundo!

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

ÉSTOS SON NUESTROS SERVICIOS:

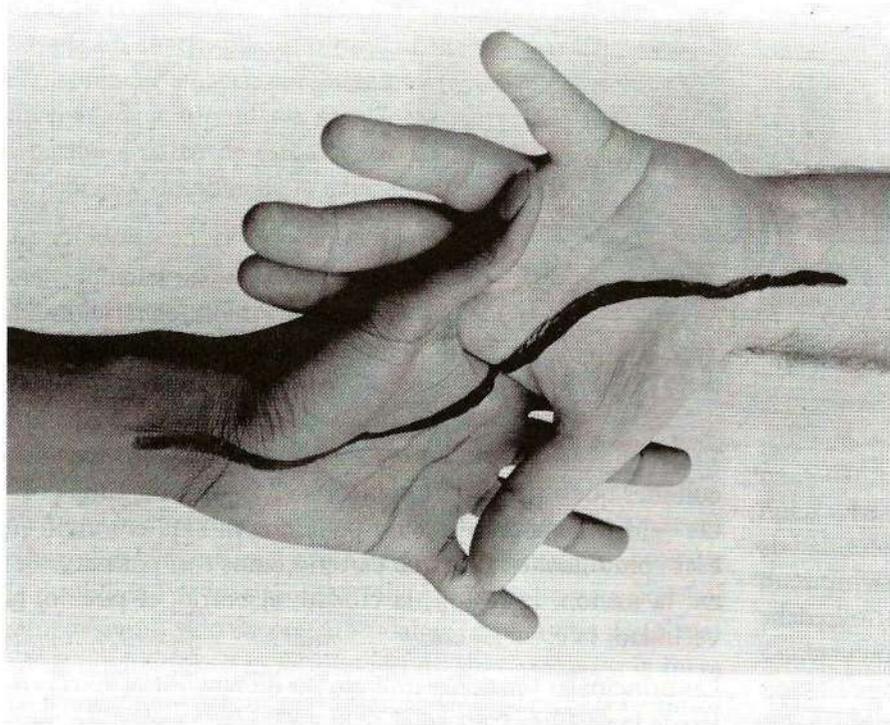
SERVICIO DE CORREO NORMAL
CORREO INTERNACIONAL
CORREO PROMOCIONAL
CORREO CERTIFICADO
RESPUESTA PAGADA
POST EXPRESS
ENCOMIENDAS
FILATELIA
CORRA
FAX

LE ATENDEMOS EN LOS TELÉFONOS

243 88 51 -341 03 04 - 341 55 34

980015503

FAX 283 33 45



Educación y diversidad cultural

SERGIO DE ZUBIRÍA SAMPER

Departamento de Filosofía, Universidad de los Andes

Esta reflexión intenta ser un aporte en la discusión conceptual sobre las relaciones entre cultura-educación, una contribución para la orientación en la formulación de políticas educativas atentas a la dimensión cultural, y la reiteración constante de los grandes desafíos que contiene la diversidad cultural para construir una educación respetuosa de la diferencia. No constituye una fundamentación completa, sino un material en construcción; su intención es indicar unos puntos de atención en este difícil recorrido por los retos actuales de la educación.

Para ello, abordaremos en forma sintética dos grandes temas: primero, el reconocimiento institucional en el campo educativo de la importancia de la diversidad, a partir de la década de los noventa del siglo XX; en segundo lugar, algunas propuestas de tipologías para comprender una educación que enfrente el reto del reconocimiento de la diversidad cultural.

I. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL DISCURSO EDUCATIVO

A partir de los primeros años de la década de los noventa del siglo XX, el grupo de intelectuales e investigadores que conformaron el Club de Roma iniciaron los primeros diag-

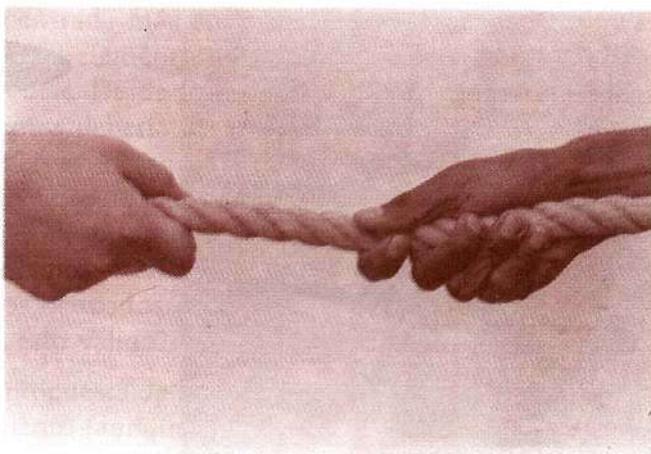
nósticos sobre la problemática global mundial que caracterizaría los días venideros, intentando análisis de relativa larga duración. Además de ciertos "viejos" problemas que tenderían a agudizarse, tales como las disparidades económicas cada vez mayores entre el norte y el sur, el crecimiento del número de seres humanos viviendo bajo la línea de pobreza crítica, las migraciones masivas hacia países con mayor bienestar material y la degradación general del medio ambiente, las próximas décadas traerían problemas aún no conocidos en relación a la virulencia del racismo, la xenofobia, el hipernacionalismo, los fundamentalismos religiosos, la intolerancia, la violencia y las violaciones generalizadas de los derechos humanos. En este sentido el mundo que empieza a aparecer ante nuestros ojos se distancia mucho de reproducir la apariencia de unidad y homogeneidad características de la guerra Fría. Y la pretendida cohesión política y social empezaría a ceder ante conflictos que considerábamos ya terminados: las luchas interétnicas y religiosas, la discriminación ciudadana y sexual, la intolerancia con la diversidad y profundas fracturas en el tejido profundo de las sociedades.

Frente a este panorama sombrío esas fracturas vendrían a tomar el lugar metafórico de la explosión atómica que no se produjo, y los desafíos tendrían que provenir de dos escenarios centrales: el análisis de las cinco revoluciones que están en curso, y de una profunda reflexión sobre las relaciones entre educación, cultura y desarrollo. Es por ello que la Unesco en los años noventa decide convocar una "comisión interna-

cional sobre cultura y desarrollo” que enfrentará el desafío de estos dos escenarios.

El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, publicado en 1997, plantea la necesidad de repensar las relaciones entre cultura, educación y desarrollo en puntos centrales tales como: la necesidad de un enfoque endógeno del desarrollo que tenga siempre en cuenta el contexto sociocultural en el cual el desarrollo debe realizarse, así como las condiciones específicas vinculadas a una determinada cultura; este enfoque asigna a la población beneficiaria una función activa en su propio desarrollo que integre siempre sus propias estructuras socioculturales y, por tanto, sólo es posible con la activa participación de las comunidades interesadas. Muchos de los obstáculos y dificultades del desarrollo se deben al irrespeto del carácter endógeno y las condiciones socioculturales de las comunidades. Otro punto central sería la idea de una ecuación del desarrollo que puede integrar factores más allá de los económicos, por ejemplo, la elección del tipo de desarrollo, la elección de las tecnologías que hay que importar, adaptar o crear, la elección de las formas de organización y significado de los valores culturales, y la elección del contenido del sistema educativo. Si la cultura es entonces la llave que abre las puertas del potencial creador de una comunidad o de una sociedad, la educación es la dimensión que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial. En términos de la Comisión tiene que existir una interacción constante entre cultura y educación, porque si la primera es la que ilumina, la segunda da la necesaria perspectiva.

Es en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinada por Jacques Delors (1996), donde se plasman todas estas preocupaciones, horizontes y tensiones en el campo de la educación. En tres órdenes se constatan profundos desencantos: ante el desarrollo económico y social; la posible reducción de la guerra; y la posibilidad de aprender a vivir juntos. Experimentamos grandes desilusiones en el posible progreso económico y social que se manifiestan en el aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión, como también en el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo actual. Quienes vieron en el final de la guerra Fría la perspectiva de un mundo más pacífico, viven el desencanto del incremento de la violencia y las guerras hasta tal punto que después de la caída del muro de Berlín se han presentado muchísi-



mas guerras entre naciones, entre grupos étnicos, en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social, contra la droga y el terrorismo y muchos enemigos imaginarios. Las difi-

cultades que enfrenta el aprender a vivir juntos en una posible “aldea planetaria”, si no podemos ni siquiera vivir en esas comunidades a las que pertenecemos casi por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el barrio, el pueblo, la vecindad, la escuela, etc...

Las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática en el siglo XXI, como expresión también de esos desencantos, son por lo menos seis.

En primer lugar, la tensión entre lo mundial y lo local como manifestación de la construcción de un ciudadano que, respetuoso de lo mundial, no pierda sus raíces y participe activamente en la vida de su nación y de sus comunidades de base. De un tipo de ciudadano que, sin renunciar a su vocación de escoger su destino y realizar sus potencialidades, no abandone su preocupación por los proyectos colectivos de una vida en común. En segunda instancia, la tensión entre tradición y modernidad como el interrogante del tipo de modernidad que deseamos y si ésta necesariamente va a destruir nuestras propias tradiciones; o la posibilidad de un tipo de modernidad que también respete y potencie las tradiciones culturales. En tercer lugar, ante las nuevas experiencias del tiempo como imperio de lo efímero y la instantaneidad, las tensiones entre el largo plazo y el corto plazo en todos los ámbitos de la vida humana. Entre unas políticas educativas que logren sensibilizarse tanto a los proyectos de largo plazo como a las transformaciones de corto plazo. En cuarto lugar, la cuestión clásica de la justicia educativa entre la equidad como igualdad de oportunidades y lo relativo a la competencia, en un mundo donde cada vez se habla y discute más sobre lo relativo a los límites y posibilidades de la competencia. En quinta instancia, la tensión entre el extraordinario y rápido desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; entre el carácter perenne y el carácter efímero que traen como consecuencia las actuales revoluciones científicas y tecnológicas. Y por último, la tensión entre la mercantilización de la vida y los valores humanos, y la importancia de los principios y los valores que luchan contra la mercantilización. La revalorización de los aspectos éticos y culturales de la educación o el primado exclusivo de la ganancia y el ascenso social.

En este panorama la respuesta educativa tendría que estar basada en cuatro pilares o fundamentos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos en medio de la diversidad, y aprender a ser. Una educación que no se estructure a partir de estos cuatro ejes no podrá resolver las tensiones y desafíos de la educación para el siglo XXI.

Aprender a conocer, no en el sentido de la adquisición de conocimientos clasificados y codificados previamente, sino aprender a comprender el mundo que nos rodea, en forma suficiente para vivir con dignidad, desarrollar nuestras potencialidades y comunicarnos con los demás. Cuyo fin no es una función operativa sino el placer que contiene el comprender, el conocer y el descubrir. Renunciando a la idea de un conocer enciclopédico como también de carácter omnisciente. Un aprender a conocer que nos aboque a una cultura integral, a la apertura a otros lenguajes y conocimientos y a la posibilidad de la comunicación. Aprender a hacer, no en el simple significado de preparar a alguien para una tarea material predefinida o la fabricación de algo, tampoco la mera transmisión de prácticas rutinarias, sino a apropiarse caminos y procesos que posibiliten innovaciones en la acción del hacer. Que las tareas puramente físicas sean suplantadas por actividades mucho más intelectuales y conceptuales. Aprender a vivir juntos dentro del diálogo y respeto a la diversidad es, sin duda, una de las más difíciles empresas de la educación contemporánea. No basta simplemente enseñar la no violencia o el repudio a cualquier forma de discriminación, sino buscar orientaciones adecuadas para el descubrimiento gradual del otro en su diferencia y el incremento en la participación en proyectos comunes en medio de la diversidad. La educación tendría que buscar métodos adecuados para solucionar una doble misión: enseñar a reconocer las diversidades de todo tipo y contribuir a fomentar la interdependencia entre seres humanos diversos. Un descubrimiento del otro distinto a mí, que también pasa forzosamente por el reconocimiento de uno mismo. Aprender a ser, fue el título del informe sobre educación de la Unesco de 1972, el cual manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a las consecuencias de una evolución exclusivamente tecnológica.

La Agenda del Siglo XXI para la Educación en América Latina y el Caribe (1998), promovida por la Organización de Naciones Unidas, sostiene que las políticas educativas en la región enfrentan un conjunto de tensiones y decisiones centrales para orientar la educación hacia el siglo XXI. Las que se destacan son las siguientes: a) privilegiar los asuntos sociales de la educación o los problemas académicos; b) delegar en otros agentes la evaluación y control de la educación o mantener transformada la regulación estatal; c) una descentralización para mejorar el servicio educativo o una descentralización para que los gobiernos nacionales se “desembaracen” del servicio educativo; d) privilegiar los aspectos normativos legales de las reformas educativas o convencer y persuadir a la ciudadanía; e) optar por el papel y función del maestro o apostarle a otros apoyos y ayudas educativas. Pero es en el prólogo de esa agenda del siglo XXI, elaborado por Carlos Fuentes, donde se insiste con más vehemencia sobre la importancia de la diversidad cultural y sus tensiones con el orden económico y político. Para este escritor los dramas de América Latina en vísperas del siglo XXI son profundos y desafiantes: una continuidad cultural que no ha encontrado aún una continuidad económica y política comparable; no hemos logrado la identificación entre la nación y las culturas; le hemos dado preferencia a la ideología, celebramos a la cultura en sus aniversarios y en la plaza pública, pero no le damos entrada en nuestros salones; algo está podrido en los reinos latinos de América cuando la mitad de la población sobrevive apenas con ingresos de menos de noventa dólares al mes; nuestras diferencias nos siguen separando forzosamente y no hemos podido hacer de esas diferencias virtudes; la sabiduría clásica nos dice que de la diversidad nace la verdadera unidad y la actual experiencia contemporánea nos recuerda que el respeto a las diferencias crea las fortalezas, y su negación la debilidad. Por eso para este ensayista sólo será posible una educación latinoamericana que atienda a las particularidades nacionales y regionales del continente, que nos vuelva a devolver la confianza en que es desde nuestra diversidad respetada que nacerá una unidad respetable; unidos porque nos enriquecen nuestras diferencias.

II. ALGUNAS TIPOLOGÍAS DE EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

Toda forma de educación histórica implica mecanismos y procedimientos para diferenciar personas, épocas, situaciones, acciones, objetos, etc. Implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente, en el acto educativo clasificamos, ordenamos, priorizamos, dignificamos, alejamos, acercamos, etc. Por tanto, la diferencia y los procesos por los que la construimos son de importancia fundamental en el reconocimiento de la diversidad.

En la educación multicultural esa importancia se deriva de dos preguntas centrales: 1) ¿los procesos de diferenciación y construcción de diferencia que realizamos “inevitablemente”



en la acción educativa, contienen o no exclusión, discriminación o desigualdad?; 2) ¿Qué tipos de educación promueven la desigualdad a través de las diferencias y cuáles no?

Las posiciones ante estos interrogantes, para Peter McLaren marcarán tres posturas filosóficas distintas ante el fenómeno del multiculturalismo: conservador, liberal y crítico. El multiculturalismo "conservador" persiste en la necesidad de un mundo con una "cultura en común" que porta los "verdaderos" valores de la "civilización" humana; el enfoque "liberal" defiende las tesis de un "pluralismo tolerante" y considera que las diferencias de sexo, raza, clase, no son centrales en la idea de "ciudadanía" porque lo determinante es la igualdad "formal" ante la ley; la perspectiva del multiculturalismo "crítico" concibe las representaciones diferenciales de clase, raza, género, el resultado de largos procesos históricos, los cuales hay que ubicarlos en el campo de "conflictos sociales" y luchas por el poder, siendo actualmente determinantes en la condición de la ciudadanía, ya que la igualdad formal puede ser también un mecanismo de discriminación.

En el campo de la educación multicultural estas distintas posiciones se expresan en enfoques o tipologías que marcan ciertos acentos en la finalidad de la educación multicultural. Según las investigaciones de Gibson, Banks y Grant, en las sociedades hispanohablantes se pueden detectar por lo menos seis tipos de enfoques.

a. Educar para igualar oportunidades: asimilación cultural. Se pretende igualar las "oportunidades educativas" para alumnos culturalmente diferentes y los presupuestos claves para postular esta visión son: 1) los niños culturalmente diferentes a la mayoría presentan dificultades de aprendizaje en instituciones educativas dominadas por esos valores culturales dominantes; 2) para remediar esas dificultades debe aumentar la compatibilidad entre escuela y hogar; 3) la asimilación cultural garantizará el éxito académico.

b. El entendimiento cultural a partir del conocimiento de la diferencia. Este enfoque apuesta por una educación que posibilite el conocimiento de las diferencias y no una educación de los denominados culturalmente diferentes. Es conveniente enseñar a todos a valorar y relevar la riqueza de las diferencias, sea de la cultura corriente dominante, de minorías u otras culturas. La escuela es un espacio que debe orientarse principalmente al enriquecimiento cultural de la comunidad académica gracias a la visibilidad y conocimiento de la diversidad cultural. En el aula hay que asumir tanto las similitudes como las diferencias, para preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad multiétnica y multicultural.

c. El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo. Como rechazo a los procesos de "asimilación" cultural por parte de grupos sometidos a contacto con culturas mayoritarias, esta perspectiva insiste en la función de la educa-



ción multicultural, en la "preservación" y la "extensión" del pluralismo cultural. Ni el "separatismo" ni la "asimilación" deben ser las finalidades de la educación. Se necesita un modelo de transmisión y diálogo cultural que fomente la amplitud, profundidad e intercambios entre los grupos culturales. Para que pueda extenderse el pluralismo se necesitan cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad en la sociedad real; 2) interacción permanente inter e intragrupos culturales; 3) coexistencia en condiciones de cierta equidad; 4) la sociedad en su conjunto debe convertir la valoración de la diversidad en un principio fundamental.

d. Educación bicultural o competencia por lo menos en dos culturas. La educación multicultural debe construir sujetos educativos competentes en dos culturas diferentes; ya sean estas las "cultura nativa" y la "cultura dominante corriente", como también otras posibilidades. Las culturas no son necesariamente excluyentes y existen posibilidades en que dos culturas se potencializan mutuamente; una especie de inter-biculturalidad. Para Spincer y Anda, la socialización bicultural adecuada exige ciertas condiciones como el papel de la lengua, destrezas en solución de problemas grupales, solapamientos culturales, posibilidades de "puentes", entre otras.

e. Educación multicultural como reconstrucción y transformación social. Se concibe el papel del multiculturalismo educativo como un proceso encaminado a elevar el nivel de conciencia de la comunidad académica en cuanto a su realidad social; a fortalecer una comprensión crítica de la realidad. Especialmente a crear mecanismos de "resistencia" y oposición de las culturas de los grupos no hegemónicos o contra-hegemónicos. La educación ligada a la diversidad cultural tiene una función básica en el cambio social. Las instituciones y mecanismos de control social y cultural (racismo; aporofobia; sexismo; clasismo; etc.), son criticadas y sometidas a la resistencia de grupos sociales que plantean la transformación social.

f. Educación anti-racista. La educación multicultural debe acentuar su función anti-racista en el proceso pedagógico; las diferencias culturales que no abordan el problema racial y de género terminan albergando la desigualdad. Para Alegret, una de las diferencias más importantes entre una educación multicultural no-racista y una educación radicalmente antirracista se encuentra en la forma de asumir las diferencias y desigualdades: para los no-racistas las explicaciones de esta transformación son sólo "ignorancia y prejuicios", mientras para los antirracistas esas transformaciones son problemas ideológicos que van mucho más allá de simples "patologías" o "prejuicios". La educación antirracista implica una estrategia muy sólida de intervención educativa que impida la "reproducción" cotidiana del racismo.

En un trabajo reciente del pedagogo español Xavier Besalú (2002), partiendo de la premisa de Eduardo Galeano de que "nunca han faltado pensadores capaces de elevar a categoría científica los prejuicios de la clase dominante", se llama la atención sobre la necesidad urgente de realizar un trabajo sistemático sobre el lenguaje, las actitudes y los valores del magisterio para combatir la discriminación en el aula de clase; y también se postula una tipología y currículum de educación intercultural. Para Besalú existen en términos generales tres perspectivas teórico-prácticas para abordar la diversidad cultural en la escuela: el Asimilacionismo, el Multiculturalismo y el Interculturalismo.

El asimilacionismo, parte de dos presupuestos en la orientación del trabajo educativo: dar prioridad a la unificación o cohesión social como finalidades para "superar" la fragmentación en las sociedades multiculturales; y considerar que la cultura escolar vigente es la cultura universal y válida para todos. Por tanto deben borrarse las diferencias y todos deben aprender lo mismo. Desde esta perspectiva teórica-práctica la diversidad cultural se considera un problema a resolver y hasta un obstáculo. Tanto los alumnos minoritarios, como los autóctonos, pueden ver amenazados su nivel académico por la heterogeneidad cultural. Para esta visión, es necesario evitar la distancia cultural y la deficiente adaptación, crear lo que ellos denominan programas compensatorios y aulas especiales.

El punto de partida y la finalidad central del multiculturalismo es el reconocimiento y la valoración de todas las culturas. Todas las culturas son diferentes e irreductibles. La pertenencia consciente a un grupo cultural aportan al individuo elementos positivos para su vida y formación educativa. También la coexistencia de grupos culturalmente diferenciados son considerados espacios deseables y de justicia social. Las ópticas multiculturalistas son variadas y pueden ir desde la reivindicación de escuelas específicas para cada grupo o la convivencia de grupos diferenciados (esa convivencia también puede tener modelos y acentos).

La posición interculturalista plantea dos objetivos básicos: el pluralismo cultural concebido como el respeto por la iden-

idad de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática. Reconoce que la coexistencia de grupos culturales distintos es inevitablemente conflictiva, ya sea vía el antagonismo o la simple complementariedad. Propone evitar el aislamiento cultural y la fragmentación, en que caen perspectivas multiculturalistas. Preservar la diversidad cultural significa que la escuela debe defender una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que existen en un contexto determinado. La mayores dificultades de este enfoque están en si las relaciones son de "igualdad", si se posibilita la relativización y descentramiento de la propia cultura. Preservar la escuela intercultural implica enseñar a los alumnos a convivir en un ambiente culturalmente diverso y socialmente complejo y trabajar para construir un medio construido con las aportaciones de todos.

Esperamos que este recorrido incremente nuestra conciencia sobre los complejos desafíos y las incertidumbres de una educación respetuosa del reconocimiento de la diferencia.

BIBLIOGRAFIA

- Kant, Inmanuel, *Tratado de Pedagogía*, Ediciones Rosaristas, Bogotá, 1985.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones Unesco y Santillana, Madrid, 1996.
- Hallak, Jacques, *Invertir en el futuro*, Ediciones Unesco y Tecnos, España, 1991.
- Gómez Buendía, Hernando (Director), *Educación, la Agenda del Siglo XXI*, Tercer Mundo Edit., Colombia, 1998.
- Castells, Manuel; Freire, Paulo; Giroux, Henry y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1994.
- Torres Santomé, Jurjo (Comp.), *Volver a pensar la educación*, Edic. Morata, Madrid, 1995.
- Colom, Antoni y Mélich, Joan, *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*, Edic. Paidós, Barcelona, 1994.
- Bernstein, Basil, *La construcción social del discurso pedagógico*, Edic. Prodic, Bogotá, 1993.
- Puiggrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Aique Grupo Editor, Argentina, 1994.
- Jordán, José Antonio, *La escuela multicultural: un reto al profesorado*, Edic. Paidós, España, 1994.
- Giroux, Henry, *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*, Paidós Educador, Barcelona, 1996.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción de deseo*, Aique Grupo Editor, Argentina, 1994.
- McLaren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*, Edic. Homo Sapiens, Argentina, 1998.
- García Castaño, Javier y Granados, Antolín, *Lecturas para educación intercultural*, Edit. Trotta, Madrid, 1999.
- Besalú, Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Edit. Síntesis Educación, Madrid, 2002.

Fundalectura, once años tendiendo puentes entre el libro los lectores

Entrevista a Carmen Barvo*

La sociedad colombiana parece haber entrado en conciencia en relación con lo importante que es el hábito de la lectura para el desarrollo de una nación. Son numerosos los planteles educativos que han puesto la actividad de la lectura como eje central de su PEI y, también numerosas las organizaciones que fuera del sistema escolar se esfuerzan por fomentar la lectura. Fundalectura está en la cabeza de este importante movimiento que de concretar sus propósitos, podría provocar una verdadera transformación cultural del país. Hemos entrevistado a Carmen Barvo, su directora ejecutiva para que nos presente una semblanza de lo que es y hace Fundalectura y favorecer así la sinergia entre esta importante entidad y las instituciones educativas interesadas en empezar o profundizar su trabajo en torno a la lectura.

Educación y Cultura (EyC): **¿Cómo nace y qué es actualmente Fundalectura?**

Fundalectura nace hace once años, fruto de la iniciativa privada para promover la lectura en Colombia

Actualmente, en su carácter de entidad sin ánimo de lucro, la entidad vincula todas sus acciones y programas con el propósito de hacer que los índices de lectores y las condiciones de acceso al libro, en todas las regiones del país, sean cada vez mejores.

(EyC): **Cuáles son las líneas de acción que orientan el trabajo de Fundalectura?**

A continuación transcribiremos los lineamientos que nos fijamos para cumplir la misión:

Apoyar las políticas que promuevan la lectura; generar una conciencia social sobre la importancia de la lectura, en la educación, la información, el entretenimiento y la recreación. En conexión con los dos anteriores, fortalecer la biblioteca pública y la biblioteca escolar como partes fundamentales de toda política de desarrollo económico, social, político y cultural, tanto en el ámbito na-



Carmen Barvo, Directora ejecutiva de Fundalectura

*Carmen Barvo, de profesión periodista, muy temprano su inclinación fue hacia los libros: desde propietaria y gerente de librerías y editora, hasta directora de Cerlalc (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe), entre 1995 y 1999. Durante esos cuatro años al frente de este organismo intergubernamental, propiciado y asesorado técnicamente por Unesco, reforzó en los países de la región las políticas del libro, la promoción de la lectura, la defensa del derecho de autor, y amplió el servicio regional de información sobre el libro. Ha sido consultora internacional en temas del libro y desde abril de 2001 es directora de Fundalectura. Autora del *Manual de Edición*, guía para autores, editores, correctores de estilo y diagramadores.

cional como en las entidades territoriales; crear conciencia, dentro del sistema educativo sobre la responsabilidad que tienen los maestros de todas las áreas en la formación de lectores; motivar y orientar a la familia como ámbito propicio para la formación de lectores; involucrar a los medios de comunicación en la tarea de fomentar la lectura.

(EyC): ¿Qué programas concretos desarrolla actualmente?

-Asesoramos un número alto de bibliotecas, públicas y escolares, en la conformación de sus colecciones, a la medida de sus necesidades y recursos, investigando la oferta editorial y capacitando al personal al frente de ellas.

-Cada dos años hacemos un Congreso en el marco de la Feria Internacional del libro de Bogotá. Este año, con una altísima participación de todo el país, el tema fue "Formación de lectores: escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar"

-Coordinamos la Red Prolectura, conformada por 24 instituciones de todo el país dedicadas a la promoción de la lectura. Algunos de los objetivos de la Red son: la evaluación de libros de literatura infantil y juvenil, la construcción de criterios para evaluación y selección, ahora también, de libros informativos, la producción de publicaciones sobre lectura y crítica.

(EyC): ¿Cuál es la importancia del libro en una sociedad dominada por los medios audiovisuales?

La encuesta sobre "Hábitos de lectura y consumo de libros" llevada a cabo con el Dane, pone de manifiesto que hay nuevas ofertas de entretenimiento para la población, especialmente la joven, cuyos materiales de lecturas se han ampliado. Es imposible leer hoy día sin tener en cuenta esas otras lecturas, que van desde el cine, la televisión, toda la gama de los medios audiovisuales, donde por supuesto también está el internet. Esto quiere decir que el lector es él pero también su circunstancia, no podemos comparar un lector de hoy con uno del siglo XIX, hoy está impactado por múltiples estímulos y esto tenemos que tenerlo en cuenta cuando hacemos promoción de lectura. Abrimos nuevos caminos de integración entre estas diferentes manifestaciones, tratando de no competir con ellas. El libro tiene un lugar privilegiado, y comparte con otros medios la preferencia de los jóvenes.

(EyC): ¿Frente al tema del desplazamiento del libro por las nuevas tecnologías ¿cómo argumenta el trabajo de FUNDALECTURA?

La lectura que promovemos desde la Fundación, cubre diversos formatos. Hay lectores que se encuentran más cómodos en plataformas digitales, en internet, porque la lectura también sirve para informarse, actualizarse, o en

el proceso de autoformación. Pensamos, sin embargo, que hay que tener al alcance el formato libro y "pasar" por él.

(EyC): ¿En el contexto de la crisis general de nuestros países, y en particular la del sector editorial, ¿qué acciones propone Fundalectura para lograr que el libro haga parte de la canasta familiar?

Primero hay que poner más libros a disposición de los lectores. En este sentido, las bibliotecas públicas y escolares cumplen una función determinante; pero mientras sigan presentando carencias en su dotación, difícilmente podrán contribuir a formar ciudadanos lectores, los mismos que decidirán más adelante comprar libros para conformar su biblioteca personal. También resalta la labor de los padres, que deben adquirir conciencia sobre la importancia de propiciar la lectura en familia, una actividad enriquecedora que tenemos que difundir continuamente a través de los medios de comunicación.

(EyC): ¿Qué indicadores nos permiten evaluar las acciones desarrolladas por Fundalectura?

Creo que a futuro podremos establecer los indicadores. Fundalectura ha preparado con un grupo de expertos un Plan Nacional de Lectura con componentes de dotación, capacitación, gestión y evaluación. Pero eso no servirá solamente para evaluar a Fundalectura, servirá para medir si los programas nacionales son exitosos, en los que por supuesto Fundalectura juega un papel importante.

(EyC): ¿Cuál es el balance de su gestión al frente de Fundalectura?

Luego de un año y cuatro meses al frente de esta entidad, puedo afirmar que hemos participado en las más importantes convocatorias para biblioteca pública y escolar en el país; hemos contribuido a resaltar el valor social y democrático de las bibliotecas a través de los congresos de lectura durante las ferias del libro. Somos parte integrante del Consejo Nacional del Libro y la Lectura y representamos a este consejo ante el Nacional de Cultura. Fundalectura trabaja cada día más con otras instituciones que hacen promoción de lectura.

(EyC): ¿Qué recomendaciones le da usted a los educadores para mejorar el índice de lectura en niños y jóvenes?

Que antes de tratar de formar lectores, se formen a sí mismos como tales. No se puede infundir amor, pasión, afición o gusto por algo que no practicamos nosotros mismos o que no nos conmueva. Para hacer lectores hay que hacerse primero lector.

Centro Educativo Distrital San Francisco: *La Maloca, crisol de culturas y laboratorio de valores democráticos*



“Este es un lugar que tiene magia, que produce mucha tranquilidad; es un espacio hecho para la reflexión; aquí las actividades hacen que todos estemos en un mismo nivel de oportunidad para hablar y compartir ideas sin temor a ser rechazado; incluso cada profesor es visto aquí como un compañero más; este sitio es el adecuado para sentirse útil y sobre todo para aprender a valorarse y a valorar las cosas buenas que tenemos”, afirma Irene Yasneli, estudiante de octavo grado, para quien en los tiempos en que cursaba primaria lo que se estaba construyendo era simplemente una choza.

Este centro educativo oficial de 1.800 alumnos, enclavado en el corazón de Ciudad Bolívar en el Distrito Capital de Bogotá, ha puesto como énfasis de su PEI la integración cultural de *los personajes de su comunidad y el desarrollo de los valores inherentes a la vida democrática*. La estrategia está fundamentada en la recuperación de una ancestral institución indígena: *la Maloca*.

Carlos Varela, cabeza visible de la comunidad educativa del San Francisco, en su calidad de rector explica que su origen fue una iniciativa de los profesores del departamento de ciencias sociales y del consejo estudiantil del plantel, quienes reconocieron la problemática que surge en la localidad a raíz de los desplazamientos forzados por la violencia que vive el país y, que ha llevado a que en esa zona geográfica de la capital, como en muchas otras, coincidan grupos humanos provenientes de las más disímiles regiones, portando consigo las culturas de sus lugares de origen, enriquecidos por los que se encuentran en su transhumancia. El común denominador de los habitantes del lugar es su precaria situación económica. Hay desempleo, hacinamiento, violencia intrafamiliar y, los diversos conflictos son el pan de cada día.

¿POR QUÉ LA MALOCA?

Los promotores del proyecto explican que el proyecto está inspirado en su relación con la cultura Huitoto murini, para quienes la maloca es un espacio sagrado en el que se busca la armonía del ser humano con el universo, con la madre tierra y con sus semejantes. Es un lugar donde se experimentan la sabiduría, el respeto, la convivencia, la solidaridad, presididos por el valor absoluto del AMOR.

El rescate de la milenaria institución indígena podría resultar de enorme valor para las generaciones actuales en la comunidad. ¿Por qué no aprender de este legado? Por eso se acudió a los sabedores Huitotos para indagarles sobre la viabilidad del proyecto. Romualdo, uno de los indígenas Huitotos, estudiante de la Universidad Nacional, participó muy activamente en el proceso de discusión con la comunidad acerca de la conveniencia de construir una maloca en el patio central del colegio. Antes de construir la maloca fue necesaria la limpieza espiritual del lugar y de la comunidad mediante ritos que duraron siete días con sus noches, en los que se invocaba la protección y la sabiduría de los antepasados muisca. La maloca se cons-

truyó con la participación de los indígenas, de los estudiantes y algunos padres y maestros, convirtiendo así la autogestión en un eje fundamental en el propósito de construir una escuela de todos y para todos.

UN PROYECTO TRANSVERSAL E INTEGRADOR

Maloca es un proyecto que, aunque centrado en desarrollar las relaciones interculturales y valores democráticos de la comunidad, posibilita la interacción transversal de todo el currículo, procura la interdisciplinariedad, se esfuerza por la integración de los conocimientos y busca el sentido de la actividad académica conectándola con el ensayo de soluciones a situaciones de la vida cotidiana. Maloca es sinónimo de visión holística, compleja. Intenta como proyecto pedagógico resolver tensiones entre lo individual y lo social, la razón y el afecto, el saber científico y saber popular. En esa perspectiva organiza periódicamente el Encuentro de Saberes que convoca a la comunidad franciscana y a otras instituciones de la localidad, la ciudad y el país, así como a maestros e investigadores. En el desarrollo de dichos encuentros se han abordado temas como: relaciones ser humano-naturaleza, concepciones de paz, multiculturalidad, etnias, espiritualidad, derechos humanos, discriminación, ritos indígenas, religiones, etc. Todo esto redundando en beneficio de los estudiantes del plantel, ampliando las fronteras de su comprensión y visión del mundo.

Claro está, no siempre se logra lo que se propone. Maloca es un proyecto, vivo, en construcción, tiene sus altibajos. Integrar visiones, vencer la fragmentación, reconocer al otro, comprometer a todos, no son tareas fáciles.

Maloca enfrenta la dificultad de compaginar con las rígidas estructuras horarias que se contraponen a su dinámica fluida. Vivir maloca es desestructurar el tiempo, los temas, los cánones disciplinarios, la organización de un centro educativo típico. Pero hay una gran voluntad de sus animadores por lograr la armonía de los intereses de todos los miembros de la comunidad.

RESULTADOS

El proyecto maloca que inicia en 1998, no lo habíamos dicho, muestra ya resultados palpables. Es muy interesante observar los niveles de convivencia y respeto mutuo alcanzados por el alumnado, que como dijimos, proviene de las más diversas regiones del país. Hay una actitud manifiesta de respeto por la cultura y la forma de ser ajena y, cierta permeabilidad para dejarse afectar como ser social. Como efecto natural de sentirse parte de la comunidad son mayores los deseos de participación y las intervenciones cada vez más elaboradas. Muchos de los problemas se encaran ahora desde una perspectiva solidaria, comprendiendo la complejidad de su solución, admitiendo la participación de otros.

El colegio ha delegado su aislamiento, para insertarse creativamente en la vida de la comunidad, al punto de ser un referente importante a la hora de discutir sus problemas y considerar soluciones.

Todo sin desmedro de la dimensión intelectual del proceso formativo, lo que se refleja en los buenos resultados de la institución en las pruebas de Estado que se realizan anualmente.

EXTRA

A partir de ahora

EDUCACION *cultura* en:



eeducador.com

El portal de los maestros de América Latina



Reunión nacional de los CEID

Continuando con el desarrollo del plan de trabajo del CEID nacional, el pasado 9 y 10 de agosto, se realizó en el auditorio de FECODE el encuentro nacional de los CEID regionales, para abordar el relanzamiento del Movimiento Pedagógico a nivel nacional y regional, el análisis de los lineamientos básicos de la política educativa del gobierno, la discusión y el aporte de elementos para la elaboración de ponencias que el CEID nacional presentará al II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, y dar comienzo a las celebraciones de los veinte años del Movimiento Pedagógico.

En el evento participaron secretarios de asuntos pedagógicos y directores de CEID de los departamentos de Antioquia, Arauca, Boyacá, Bolívar, Bogotá D. C., Caldas, Casanare, Cesar, Córdoba, Caquetá, Chocó, Huila, Guajira, Valle, Putumayo, Tolima, Nariño, Risaralda, Sucre, Santander y Magdalena. Los informes presentados, por cada región, en forma escrita y en medio magnético, dieron cuenta de las actividades desarrolladas en el último periodo, así como del estado organizativo de los Centros de Estudio e Investigación Docente en cada región.

En el informe se evidenció el trabajo consolidado y organizado de varios departamentos alrededor de los equipos de trabajo, motivados por el apoyo que reciben de la dirección del sindicato regional; así como de las deficiencias en el orden organizativo y programático de otras regiones originadas por la falta de recursos logísticos y financieros y la poca importancia que se le da al Movimiento Pedagógico como estrategia ideológica, cultural y política de la Federación; en otros casos por la falta de apoyo a los equipos iniciales de trabajo que consolidaron los maestros en el pasado.

En el evento se presentó el plan de trabajo del CEID nacional y regionales y se socializaron diferentes criterios que son recogidos de los informes e intervenciones de los delegados, a manera de orientaciones generales para el desarrollo de actividades y planes de trabajo de los Ceid, y así dar cuenta del avance del Movimiento Pedagógico en el contexto regional:

1. Desarrollar en el contexto regional cada una de las diez tesis sobre el Movimiento Pedagógico y la organización de los Ceid, como fundamentos generales de la actividad pedagógica regional y nacional.

2. Definir o ajustar en cada región un plan de trabajo en el que se formulen estrategias generales como: propósitos generales del Movimiento Pedagógico; organización de los Ceid departamentales y municipales con planes y recursos económicos; formulación de proyectos de capacitación, investigación, formación y otros; convocatorias y movilizaciones a congresos, seminarios y talleres; programar trabajo con instituciones educativas, consejos académicos y comunidades; generar pronunciamientos para orientar y enriquecer el debate; regularizar las publicaciones del Ceid en diferentes medios; cualificación y especialización de equipos de trabajo; generar comunicación permanente entre los Ceid por medio de redes, internet, correos. A cada una de estas estrategias se le señalan unas actividades pertinentes para su desarrollo, unos responsables, recursos económicos y unos tiempos.

3. Impulsar y fortalecer los procesos organizativos regionales, locales, institucionales y comunitarios tratando de generar procesos de concertación de actividades que generen movilización social-pedagógica en los aspectos que son pertinentes para cada región y los que son propios de la dinámica nacional.

4. Hacer efectivo el mandato federado, la junta nacional y las asambleas sindicales departamentales de fortalecer económicamente a los Ceid, para asignarles el porcentaje del presupuesto de los sindicatos regionales que haya sido concertado.

5. Programar y desarrollar un acto de relanzamiento del Movimiento Pedagógico en el que se inviten a instituciones, movimientos sociales, comunidades, investigadores y académicos que estén interesados en apoyar el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, dando a conocer en ese acto un paquete amplio de acciones de trabajo con el cual se puedan comprometer en impulsar y desarrollar los asistentes.

6. Generar desde los Ceid una cátedra de reflexión pedagógica permanente en la que puedan darse cita los maestros, donde se invite a académicos, instituciones, investigadores y experiencias de investigación e innovación para su socialización y difusión. Esta cátedra debe abordar una programación sobre aspectos fundamentales como: escuela y currículos alternativos, planes de estudio, evaluación, corrientes pedagógicas, escuela y democracia, autonomía escolar, proyectos educativos, manual

de convivencia, estatuto de profesionalización, sistema de inspección y vigilancia, entre otras posibilidades.

7. Promover la investigación educativa, pedagógica y curricular al interior de las instituciones propiciando los Núcleos de Investigación Escolar.

8. Promover, impulsar y llevar a cabo los encuentros locales de investigación e innovación educativa de carácter alternativo.

9. Impulsar los semilleros de investigación juvenil y promover las ferias departamentales de ciencia, cultura y deporte.

10. Propiciar la creación del Banco de proyectos de investigación y sistematización, y difusión de experiencias educativas alternativas.

11. Generar e impulsar una nueva concepción de la escuela de padres y madres de familia, que contribuyan en el mejoramiento real de la convivencia familiar unidas al mejoramiento de la calidad de vida.

12. Fortalecer los programas de TV y radio regionales donde los hay, y donde no, impulsarlos.

13. Generar los fondos de publicaciones, que permitan divulgar los trabajos de los docentes y las comunidades educativas. Sostener con permanencia y amplia cobertura el *Correo Pedagógico* y divulgar regionalmente la revista *Educación y Cultura*.

14. Crear la red virtual de los Ceid, en la que se puedan divulgar los trabajos y tener referentes de los avances que se van teniendo en cada región.

15. Definir acumulados de pensamiento propio que sirvan como insumos para la construcción colectiva de un Proyecto Educativo Nacional de carácter alternativo.

VEINTE AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Un hecho muy significativo y de gran importancia fue el acto social y cultural de iniciación de los actos conmemorativos con ocasión de los veinte años del Movimiento Pedagógico. Fue el reencuentro de FECODE, el CEID nacional y los Ceid regionales con las instituciones, la intelectualidad y los investigadores de la educación y la pedagogía para motivar las ideas, para contar las experiencias y poner en juego el deseo compartido de generar espacios, caminos y oportunidades de encuentro para el desarrollo del Movimiento Pedagógico Nacional.

WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ.

Secretario Ejecutivo Ceid Nacional.

Eventos educativos y pedagógicos

▣ Cuarto Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Se realizará en Manizales del 3 al 5 de octubre de 2002. Su sede será la Universidad de Caldas. Organiza la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, ASO-COLME. Tendrá como eje temático el “diseño, desarrollo y evaluación curricular en matemáticas”. Se propiciará además una discusión en torno a los estándares curriculares para matemáticas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Informes: e-mail. asocolme@tutopia.com Tel. (091) 2695217.

▣ II Congreso Internacional de Lúdica y Pedagogía Siglo XXI. En Cartagena del 4 al 17 de noviembre. Se tratarán temas como: la lúdica en ambientes pedagógicos de aprendizaje, imaginarios culturales, formación de valores y normatividad, recreación ecológica y social. Informes en CENCAD. Tel. (091) 2447008. e-mail: cencad@hotmail.com

▣ El Primer Congreso Nacional de Educación y Orientación Familiar se llevará a cabo en Bogotá del 19 al 21 de septiembre. Se discutirá acerca de las relaciones familiares-educación; familia-academia y, familia-empresa-cul-

tura. Informes en la Fundación Universitaria Monserrate. Tel. 3215842. e-mail: congreso-familia@fun.edu.co

▣ La Fundación Internacional de Pedagogía conceptual Alberto Merani, ha organizado el Quinto Congreso de Pedagogía Conceptual, el cual se desarrollará en las instalaciones del Hotel Andes Plaza de Bogotá, durante los viernes 6, 13, 20 y 27 de septiembre de 2002. Tratará acerca de los conceptos vistos desde pedagogía conceptual en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales. Informes: Cra. 17 No. 91-11 Tel. 6165999 e-mail: Famdi@impsat.net.co

Páginaweb: WWW.pedagogiaconceptual.com

▣ Con el lema: “Educar la excepcionalidad para transformar la cultura”, el Instituto Alberto Merani, con el auspicio del convenio Andrés Bello y de la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento, ha convocado al Cuarto Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento para los días 9-10 y 11 de octubre en Bogotá. Tel. 6747100. WWW.institutomerani.edu.co

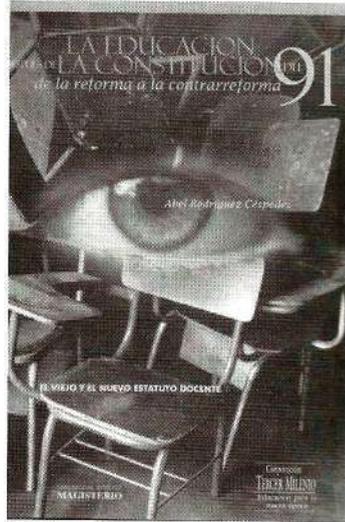
La educación después de la constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma

RODRÍGUEZ C., Abel. *La educación después de la Constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Corporación Tercer Milenio-Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2002, 294 páginas.

Con la autoridad que le confiere haber sido dirigente y presidente de Fecode, miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, viceministro de Educación Nacional y negociador del Estatuto Docente de 1979, Abel Rodríguez realiza un detallado análisis y juicio crítico de la educación colombiana después de la Constitución de 1991. De especial importancia es el análisis que realiza del nuevo Estatuto Docente, de reciente expedición por parte del gobierno nacional y motivo de amplia controversia entre el magisterio.

La Ley 115 o Ley General de Educación fue el resultado de un proceso de discusión y acuerdos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa colombiana. Inspirada en la Constitución del 91, la cual otorga esencial importancia al derecho a la educación, desarrolla y reglamenta las disposiciones educativas consignadas en ésta, introduciendo importantes reformas como el Plan decenal, los fines de la educación, el establecimiento de los PEI y de la autonomía escolar, los procesos participativos y la financiación de la educación pública, entre otras.

Una vez promulgada esta ley, los sucesivos gobiernos no han cejado en su empeño por desmontarla gradualmente y es así



como el gobierno de Andrés Pastrana, a través del Ministerio de Educación, impone una serie de reformas a dicha ley, en lo que se conoce como la «contrarreforma».

El libro del profesor Abel Rodríguez se ocupa en examinar todo este proceso con sus consecuencias negativas para la educación pública de nuestro país.

En seis capítulos trata de las siguientes materias:

En el primero se examina y valora el contenido de los preceptos educativos contenidos en la Carta del 91.

En el segundo, se presenta un examen del pensamiento político-educativo que ha servido de marco al proceso de discusión e implementación de la Ley General de Educación.

En el tercero, el análisis se centra en los desarrollos y reglamentos legales del nuevo constitucionalismo educativo.

En el cuarto, el autor detiene su lectura crítica en los planes de desarrollo.

En el quinto, se intenta un balance y unas perspectivas para el trayecto histórico de la educación colombiana, el cual se inicia con la expedición de la Constitución del 91, trayecto que presenta dos momentos claramente diferenciados: uno, que tiene como horizonte la reforma de la educación, y el segundo, que tiene como propósito un sentido contrario: la «contrarreforma».

El sexto y último capítulo, se ocupa del nuevo Estatuto Docente, equívocamente llamado «Estatuto de Profesionalización Docente», expedido recientemente al amparo del Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Abel Rodríguez realiza un análisis del articulado del nuevo Estatuto, resaltan-

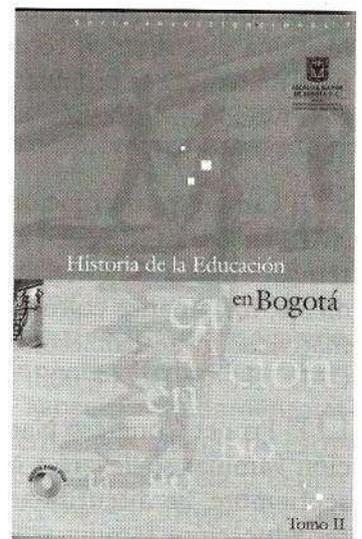
do sus alcances, limitaciones y los aspectos contrarios al interés del magisterio y la educación, para finalmente proponer un conjunto de propuestas que orienten los esfuerzos del magisterio por alcanzar un Estatuto Docente unificado y renovador.

Consideramos de gran utilidad en nuestras circunstancias históricas, la lectura y debate de las ideas expuestas en el libro del profesor Abel Rodríguez para definir propuestas de acción frente a las nuevas políticas que, a pesar de formular de manera grandilocuente estímulos y «revoluciones» educativas», avanzan en contravía de lo poco que se venía construyendo como desarrollos de lo expuesto en la Ley 115.

Historia de la Educación en Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ- IDEP. *Historia de la educación en Bogotá* (2 tomos), Olga Lucía Zuluaga (Directora Académica de la obra), Serie Investigaciones, Bogotá, 2002.

Frente a las discusiones, tan de boga hoy en día, acerca de si somos modernos, posmodernos, premodernos, o de si entramos al siglo XXI sin haber transitado los anteriores, prefiero afirmar que estamos en el siglo V d. C.C., lo que significa, simple y llanamente, siglo quinto después de Cristóbal Colón.



Lo que también significa que nuestra historia es reciente y que quizás estamos atragantados de dos mil años que no nos corresponden. No afirmo esto porque quiera desconocer la cultura universal que nos afecta sino porque quiero resaltar que no hemos elaborado, ni siquiera digerido, todo lo que nos ha llegado en oleadas sucesivas. Desde las despistadas carabelas.

En este panorama, en el que todo es reciente y confuso, corresponde a todos el ejercicio del esclarecimiento.

Desde diversos enfoques, disciplinas, formas de vida, es necesario tejer una tradición con motivos que la tradición no puede ya tejer, parafraseando a Fernando Pessoa, tan dado a los paradojas.

Ejercicio del esclarecimiento, de la recomposición. Eso es lo que ha hecho este grupo de reconocidos investigadores en educación, bajo la coordinación de Olga Lucía Zuluaga, pionera en trabajos en historia de la educación en nuestro país y en América Latina, quien afirma que «el reconocimiento de la educación como un hecho social supone asumirla como una invariable que si adquiere, en algunos casos, manifestaciones históricas singulares lo hace gracias a diversos mecanismos políticos, económicos o sociales a los que se encuentra expuesta, como si su razón de ser de ser estuviese siempre determinada por condicionamientos externos y de entrada le estuviera negada su inserción en prácticas(...), se trata entonces de realizar una historia de las prácticas pedagógicas que suponga la articulación del discurso pedagógico con los procesos sociales asumidos como experiencia».

Bajo esta premisa y con un enfoque sincrónico, este equipo elaboró esta *Historia de la Educación en Bogotá*, editado cuidadosamente en dos tomos. Desde la época colonial se hace un seguimiento a temas, problemáticas

y desarrollos en la actividad educativa de la capital del país. Desde las «urgencias lloradas» de un maestro público, pasando por las diversas reformas en un contexto en el cual se ha privilegiado el centralismo, hasta llegar al Movimiento Pedagógico y la Ley general de Educación, este libro es el resultado de una necesidad por hacer un reconocimiento, una cartografía de la utopía: la necesidad de construir un país de veras existente.

Maestros que hacen investigación en la escuela

TERCER ENCUENTRO IBERO-AMERICANO DE COLECTIVOS ESCOLARES Y REDES DE MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. *Memorias* (4 tomos). Universidad Pedagógica Nacional-Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2002.

Agrupados en cuatro tomos, acaban de ser editados los proyectos de investigación presentados a este tercer encuentro, realizado en Santa Marta, Colombia, durante el mes de julio de 2002.

Con la participación de profesores de Colombia, Argentina, Brasil, España, México y Venezuela, este evento, y en particular estos libros, hacen parte de otras tantas iniciativas que, durante la última década, han desarrollado profesores de los distintos países de América Latina con el objetivo de contribuir a un mejoramiento de las prácticas docentes, asumido desde la investigación-acción y teorías como el constructivismo, entre otras.

¿Cómo circulan y se producen los saberes en la escuela? (Tomo 1), ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar? (Tomo 2), ¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?

Es grato dar cuenta de un trabajo con un alto rigor conceptual y metodológico realizado por un equipo de trabajo que, de tiempo atrás, ha perseverado en sus intentos por hacer de su trabajo cotidiano, un oficio de imaginación y creatividad, un esfuerzo por construir «techumbres de paciencia» en medio de la devastación..

M.C.H.



(Tomo 3) y ¿Cómo se experimenta hoy con el lenguaje y la comunicación en la escuela? (Tomo 4); son los títulos de los cuatro libros que recogen cerca de trececientas experiencias que actualmente se desarrollan en instituciones educativas en torno a la construcción del conocimiento, los procesos de lectura y escritura, las relaciones en la escuela y de esta con otros ámbitos así como la formación docente.

Como se afirma en la presentación, «una de las consecuencias más interesantes de la cualificación docente en la última década son las distintas formas de organización que los maestros, de acuerdo con su contexto, han desarrollado tanto en

sus escuelas como fuera de ellas, estableciendo nuevas maneras de relación no sólo entre ellos mismos, sino entre ellos, la institución y su comunidad.

En los países iberoamericanos los maestros han entendido que la única manera de construir comunidad académica y de comprender y de tratar de resolver los innumerables problemas que se viven en la escuela, es dinamizando la circulación de saberes y generando un nuevo tipo de conocimiento que, en la mayoría de los casos, no corresponden con el discurso oficial. Este conocimiento nuevo nace no sólo de la investigación que los maestros realizan desde su escuela, sino de su permanente socialización, de su discusión y replanteamiento. La conformación de pequeños grupos de discusión, el desarrollo de talleres, grupos de estudio, anillos, redes, mesas de trabajo, etc., en la última década se han constituido en una herramienta fundamental para repensar la escuela, estudiar la práctica docente, reconceptualizar los vínculos con la comunidad y entre las distintas disciplinas».

Libros como estos son prueba de la vitalidad de la que goza hoy la educación y los docentes de Iberoamérica, en contravía con la difundida concepción de un gremio apático y reacio a transformar su labor cotidiana en busca del mejoramiento y la excelencia. Frente a estos resultados es bueno plantear la necesidad de revisar las relaciones entre los gobiernos y, los docentes, los padres de familia y la comunidad en general, con miras a articular proyectos conjuntos y definir responsabilidades en la construcción de países que verdaderamente podamos sentir como propios, esto es, la definición de tiempos y ritmos que nos permitan conjugar las expectativas y necesidades locales con lo global.

MAURICIO CONTRERAS
HERNÁNDEZ

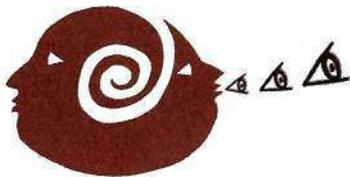
POEMAS PARA LLENAR TUS SENTIDOS

RUBÉN DARÍO ROJAS CLAVIJO

Docente, amante de la música, el cine y la poesía, profesor del Colegio *Sofía Hernández Marín*, en el Barrio Isla de Cuba, en la ciudad de Pereira. Docente universitario, coordinador del CEID del Sindicato de Educadores de Risaralda-SER-, y del proyecto "El Cine como alternativa pedagógica" en el Cine Club SER, director del programa radial "Música, Poemas y algo más".

Activista sindical y en varias ocasiones miembro de la Junta Directiva del Sindicato de Educadores de Risaralda. Pedagogo con Maestría en Educación de Adultos y Educación por el Arte y Animación Sociocultural.

Los poemas corresponden al libro POEMAS PARA LLENAR TUS SENTIDOS, recién publicado, y que contiene en total 110 poemas.



GEOGRAFÍA AMOROSA

te quiero
desde el sur
de mis caricias
hasta el norte
de mis besos

te amo
entre el occidente
de mis abrazos
y el oriente
de mis miradas
en la plenitud
de tu cuerpo sideral

quiero ser
el explorador pasional
que vaya tiernamente
de tus simas
llenas de dulces humedades
a tus cimas
volcánicas de miel sensual
y me regales amor
toda tu geografía
amorosa.

SÍNTESIS DE UNA MUJER AMADA

eres
sinfonía pasional hecha mujer
ternura de amor
destello celestial

eres
niña que ante mis ojos
nace con pasión
mujer que me entrega
todo su amor
razón de mi vida
mi sueño deseado

eres
el ser más hermoso
que siempre había esperado
y por eso te quiero
por siempre a mi lado

ANCESTRAL

paredes llenas de recuerdos
espacios con voces del pasado

retratos de personas idas
llantos de niños
llenos de sonrisas

palabras nacidas con ternura
repisas llenas de amor

canciones que cantamos ayer
como tiernas ilusiones azules

paredes llenas de recuerdos
espacios con voces del pasado

la figura de mi madre
los ojos vivaces de mis hermanos
recuerdos de mi niñez
y de mis primeros inocentes amores

paredes llenas de recuerdos
espacios con voces del pasado

las palabras de mi padre
dulzura de los primeros besos
y tierno dolor de ausencias

recorrido de mis afectos
en la presencia de amores idos

paredes llenas de recuerdos
espacios con voces del pasado

en el ancestral espacio
de mis amores de siempre

te quiero aquí presente
muchacha de hoy
amante de mi futuro.

ARITMÉTICA DEL AMOR

¿cuánto suman tus caricias y mis besos
tus palabras dulces y mis cálidos abrazos?
eres tu mujer de los apasionados encuentros
muchacha de eróticas miradas
dueña de los más lindos sueños
y de las más hermosas palabras
son tus ojos evocación en cada mañana
de nuestros más íntimos encuentros
es la noche la inspiradora de nuestros afectos
la cómplice de nuestras ternuras a flor de piel
de nuestros encuentros en bellos sueños
llenos del suave azul de tu voz
y del rojo pasional de tus entregas
te extraño esta noche lejos de tu voz
y ausentes tus caricias de mujer amante
está muy lejos tu flor de mis anhelos
cabalga triste mi corazón sobre la madrugada
y se pregunta el alma mía
por qué en el cuaderno de la noche triste
está dibujado
el amargo fantasma de tu silencio.

CLUB
DE SUSCRIPTORES
REVISTA

EDUCACION *cultura*

**Suscríbase YA,
y participe en el
sorteo de este
magnífico**

accent **next**



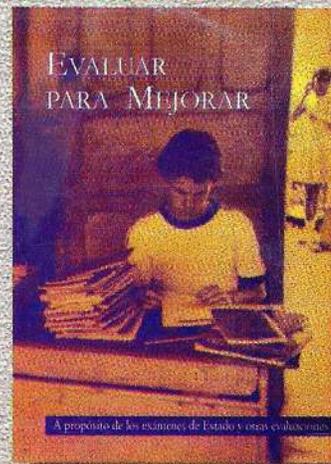
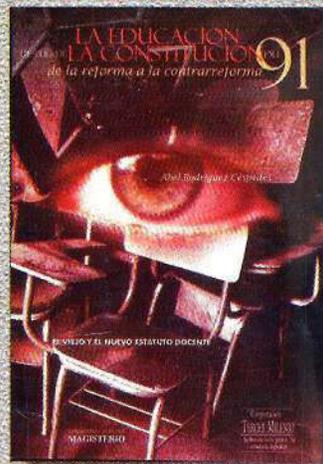
HYUNDAI



**Informes en los teléfonos:
232 7418 - 245 8155 en Bogotá**

Novedades

TEMAS DE ACTUALIDAD

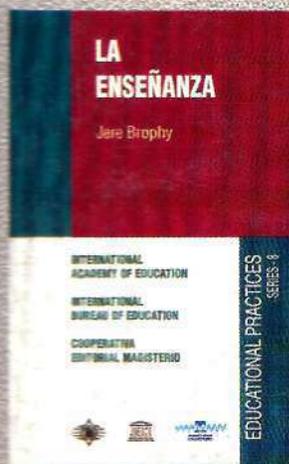


LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE LA
CONSTITUCIÓN DEL 91
ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

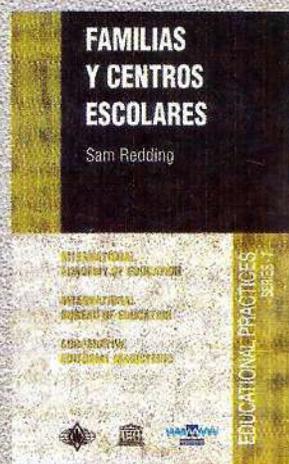
EVALUAR
PARA MEJORAR
MEN - ICES

COLECCIÓN PRÁCTICAS EDUCATIVAS

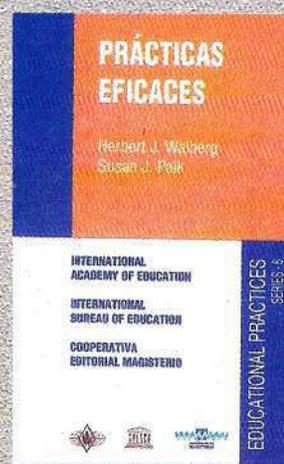
Una colección que aborda los temas más actuales de la Educación



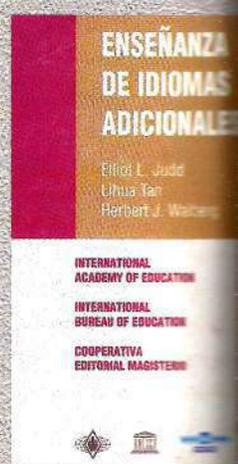
LA ENSEÑANZA
JERE BROPHY



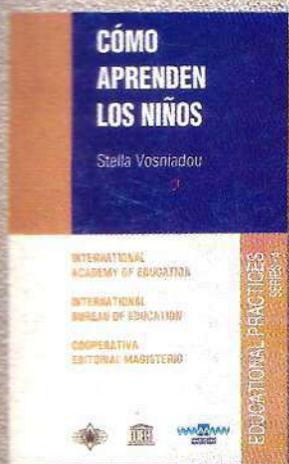
FAMILIAS Y CENTROS
ESCOLARES
SAM REDDING



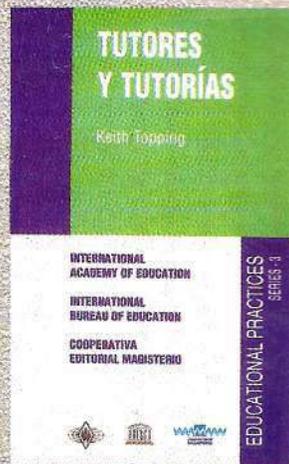
PRÁCTICAS EFICACES
HERBERT J. WALBERG
SUSAN J. PAIK



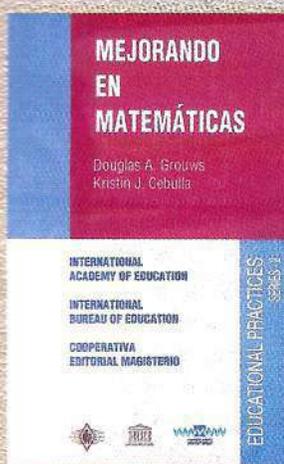
ENSEÑANZA DE IDIOMAS
ADICIONALES
ELLIOT L. JUDD - LINNA TAN
HERBERT J. WALBERG



COMO APRENDEN LOS NIÑOS
STELLA VOSNIADOU



TUTORES Y TUTORÍAS
KEITH TOPPING



MEJORANDO EN MATEMÁTICAS
DOUGLAS A. GROWS
KRISTIN J. CEBULLA



PREVINIENDO PROBLEMAS DE
COMPORTAMIENTO
SHARON L. FOSTER - PATRICIA
LINNA WANG - SAUD AL-DABBAS
ANTHONY BIGLAN

*Los mejores y más
actuales libros
en Educación
y Pedagogía*



PEDIDOS:

Librería Magisterio Av. 34 No. 20-58 Tels. 338 36 05 - 338 36 06, Bogotá, D.C.