

# EDUCACION *Y* cultura

## la revolución educativa más de lo mismo

Objetivos específicos,  
indicadores de logros y competencias:  
¿y ahora los estándares?  
*Carlos Eduardo Vasco*

Veinte años del Movimiento Pedagógico



VOLUNTAD

Castellano

Matemáticas

Inglés

# Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para  
el desarrollo de competencias

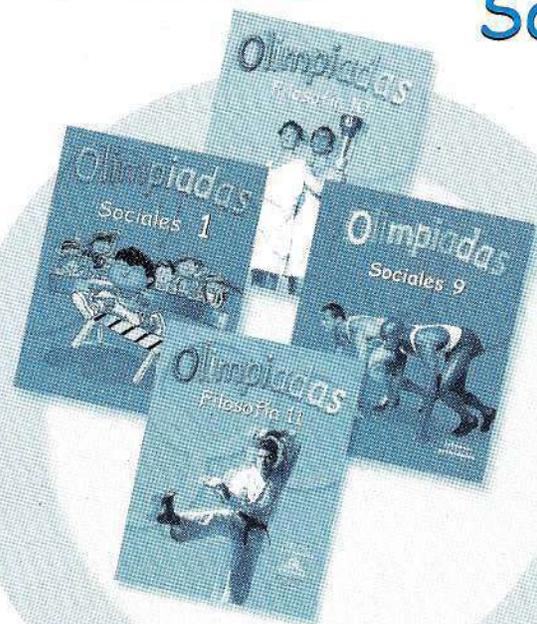
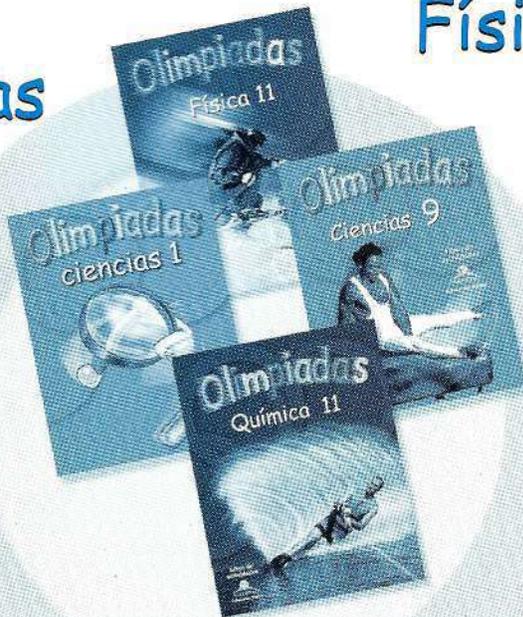
Química

Filosofía

Física

Sociales

Ciencias



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 [www.voluntad.com.co](http://www.voluntad.com.co) E-mail: [voluntad@voluntad.com.co](mailto:voluntad@voluntad.com.co)

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
  - Abril de 2003 • No. 62 • Valor \$ 7.000.00
  - Director: Jorge Eliécer Guevara • Editor: Hernán Suárez •
  - Consejo Editorial: Jorge Gantiva, Ángel Zaadhy Garcés S., Jorge Eliécer Guevara, Juvenal Nieves H., William René Sánchez, Hernán Suárez, Miguel de Zubiría • Gerente: Ángel Zaadhy Garcés Soto
  - 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. 62 Abril de 2003

### Editorial

**"Revolución Educativa" o más contrarreforma** 2

Nota del Director  
**Hoy más que nunca** 4

### POLÍTICAS EDUCATIVAS

La "Revolución Educativa": continuidad y contrarreforma  
**FECODE** 7

La Revolución Educativa:  
de las promesas a las realidades  
**Abel Rodríguez Céspedes** 12

La "Revolución Educativa" uribista: más de lo mismo  
**Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía** 22

La *Revolución Educativa*  
frente al Pacto Internacional de Derechos Humanos  
**Comisión Colombiana de Juristas** 27

### REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias:  
¿y ahora estándares?  
**Carlos Eduardo Vasco U.** 33

Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral  
A propósito de los decretos 1850 y 3020  
**CEID-Fecode** 43

### MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: 20 AÑOS

Sentido y pertinencia del Movimiento Pedagógico  
**Jorge Gantiva Silva – William René Sánchez** 50

La Expedición Pedagógica Nacional:  
una expresión renovada del Movimiento Pedagógico  
**María del Pilar Unda – Alejandro Álvarez G.** 60

### VIDA DE AULA

El aula de clase: imágenes y metáforas  
**Orlando Zuleta Araújo** 66

### AGENDA EDUCATIVA

Mesa de Trabajo por el Derecho a la Educación 70

# "Revolución Educativa" o más contrarreforma

Con el título de "Revolución Educativa", el candidato Álvaro Uribe Vélez presentó al país una propuesta, que luego como Presidente de la República se transformó en la continuación de la política educativa del gobierno de Pastrana, y que no es otra cosa que la estrategia del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que de tiempo atrás le han impuesto al país. En tal sentido, con Uribe Vélez se prolongan la privatización, la racionalización, la eliminación de la carrera docente, el debilitamiento de la educación pública.

De la intencionalidad inicial de la "Revolución Educativa", presentada en los 100 puntos del "Manifiesto Democrático", en el Plan de Desarrollo sólo han dejado la ampliación de la cobertura a 1.5 millones de cupos en educación preescolar, básica y media; de los cuales 800.000 se pretenden alcanzar con la eficiencia, es decir, con reorganización institucional, hacinamiento de estudiantes, menos profesores y personal administrativo. Para el área rural 67.000 cupos de programas financiados con créditos en 45 municipios de diez departamentos como un programa que viene en curso, y 633.000 con recursos del Fondo Nacional de Regalías bajo la modalidad de subsidios a la demanda y contratación con colegios privados, Ongs, cooperativas. En educación superior espera incorporar 400.000 estudiantes; en educación técnica y tecnológica 150.000 nuevos cupos. Se aspira mejorar la calidad de la educación a través de definición de estándares de calidad, la evaluación de resultados, la difusión de experiencias exitosas, la conectividad e informática, la promoción de la televisión, programa de textos escolares y bibliotecas y los estímulos a la investigación en educación superior. Finalmente, aspira a modernizar el Ministerio de Educación Nacional.

Se abandonaron iniciativas que pudieron suscitar el respaldo del electorado en época de campaña como: la pertinencia laboral, la capacitación técnica, la pro-

tección de los niños, reconocimiento de la dignidad de los maestros, no forzar traslados inhumanos, la evaluación remedial de docentes, preparación de 600.000 personas en oficios productivos, la implementación de la cultura y el deporte, la cátedra transparencia y la seguridad social para los deportistas.

La propia ministra de Educación, Cecilia María Vélez, se ha encargado de revelar el alcance tecnocrático y administrativista de la revolución educativa, pues según sus propias palabras, se trata sólo de "una revolución de prioridades", y de "poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad; la implementación de la evaluación periódica de los muchachos y la aplicación de unos estándares sobre las competencias básicas que le permitan a los niños vivir y desarrollarse en la sociedad del siglo XXI" (*Semana*, N° 1.081, enero 20-27-03 y *La Revista de El Espectador*, N° 137 de 2 de marzo de 2003). En últimas, más de lo mismo y continuidad del modelo educativo de Pastrana.

La "Revolución Educativa" carece del financiamiento necesario, pues fuera de los recursos obtenidos mediante el apretón salarial y prestacional realizado en contra de los maestros, finca sus esperanzas en la aprobación del Referendo, el cual, según las cuentas del gobierno, le permitiría obtener recursos financieros provenientes del sistema de regalías y los derivados de la eliminación de las contralorías departamentales y municipales.

Lo que se promueve no son nuevos programas y metas, que respondan a las necesidades educativas del país, sino la continuidad de las políticas del gobierno anterior, porque lo "bueno", según Uribe, hay que mantenerlo: más racionalización y reorganización, descentralización sin recursos, ajuste fiscal, focalización y subsidio a la demanda, estándares y evaluación y, responsabilidad de las comunidades en la ampliación de la

cobertura. En el fondo, la "Revolución Educativa" es una versión actualizada del plan de ajuste macroeconómico que los gobiernos desarrollan, respondiendo a los lineamientos internacionales de los organismos multilaterales y del Fondo Monetario Internacional con graves consecuencias para la preservación de los elementos progresivos en la educación pública.

El país y el magisterio colombiano no pueden crearse ninguna clase de expectativas con la autoproclamada Revolución Educativa de Uribe: los gobiernos no hacen revoluciones, las revoluciones las hacen los pueblos. Si solo se pretendiera una reforma a la educación y la enseñanza, no se podría hacer sin el concurso de los maestros, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y equipos de investigación docente, universidades, facultades de educación, normales.

El magisterio ha demostrado históricamente que mediante el desarrollo del Movimiento Pedagógico se conquistaron reformas fundamentales como el PEI y la autonomía escolar, la libertad de cátedra y la pedagogía, recogidas en la Ley General de Educación, base y propuesta de transformaciones profundas de la esencia misma del quehacer educativo. Con el impulso del Movimiento Pedagógico los educadores colombianos hemos aceptado el reto de una añorada revolución educativa, y desde hace 20 años estamos colocando los pilares de un Proyecto Educativo Nacional que recorre las escuelas y colegios, el cual se pretende ignorar e invisibilizar por el gobierno y su contrarreforma.

Defender, entonces, la educación pública, entre otras formas, pasa por reformar el artículo 67 de la Constitución Nacional, que permita extender la gratuidad y obligatoriedad con tres años de preescolar y hasta la enseñanza media del grado once. De igual manera, eliminar la consideración de "la gratuidad con excepción a quienes la puedan sufragar", toda vez que los estudiantes del sector público difícilmente lo pueden hacer por sus precarias condiciones económicas.

Es necesario que la cobertura educativa otorgue cupos a los 4.009.165 de estudiantes excluidos del sistema, y al 8% de la población en niveles de analfabetismo, y formule estrategias que solucionen los problemas de repitencia, deserción, extraedad y desplazados. La cobertura debe asumirse en correspondencia estrecha con la calidad de la educación, y permitir adecuar la estructura y los niveles educativos para que los niños, jóvenes y adultos puedan vincularse a todos los niveles de la educación desde los tres años de preescolar, la básica, media, técnica, tecnológica y la no formal. A los adultos y estudiantes especiales se les debe brindar programas que atiendan sus características para salir de su marginamiento.

La investigación, la ciencia, la cultura, la educación campesina, la etnoeducación y las políticas de cultura, recreación y deporte, no podrán quedar por fuera de una estrategia básica de integrar todos los aspectos fundamentales que requiere una población para elevarle su condición y proyecto de vida.

Defender los derechos sindicales y profesionales del magisterio, implica una renegociación del Estatuto Docente con salario digno y compromisos de trabajo en justa equidad; apoyo estatal a un sistema de formación, actualización y profesionalización de los maestros y una clara política de estímulos y acceso a bienes culturales.

Fecode, en correspondencia con la declaración del Foro Mundial por la Educación realizado en Porto Alegre, Brasil (22 de enero de 2003), reafirma su compromiso con la universalización de la educación pública, gratuita, de calidad y productora de conocimientos, que prepare a todos los seres humanos para el protagonismo activo en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización, de transformación política, económica y cultural de la sociedad. La movilización por el derecho a la educación es abrir los cimientos para la paz y la democracia de nuestro país.

El magisterio con FECODE y todas sus organizaciones filiales, participa de la constitución de un amplio movimiento por la Defensa de la Educación Pública que involucre a diversos sectores de la sociedad civil, los medios de comunicación, los gremios, las Ongs., los intelectuales, los partidos políticos, la iglesia, el parlamento.

En coherencia con este proceso, la Federación Colombiana de Educadores realizará en la primera semana de Octubre de 2003 el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, en el 2004 el Congreso Pedagógico Nacional, y asume el compromiso de participar en la creación del Instituto Pedagógico Nacional, así como la presentación para su aprobación en el Congreso de la Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación.

La dirección actual de la Federación está comprometida con la movilización de los educadores y la comunidad en favor de propuestas educativas que de manera concertada reorienten la actual política educativa. Para el logro de tal propósito es necesario que el magisterio recupere su espacio y capacidad propositiva que en el pasado le permitieron obtener grandes conquistas en favor de la educación y la sociedad, y cuya mayor expresión fue el logro de la Ley General de Educación, hoy en franco retroceso y desmonte por las políticas neoliberales que agencia el actual gobierno.

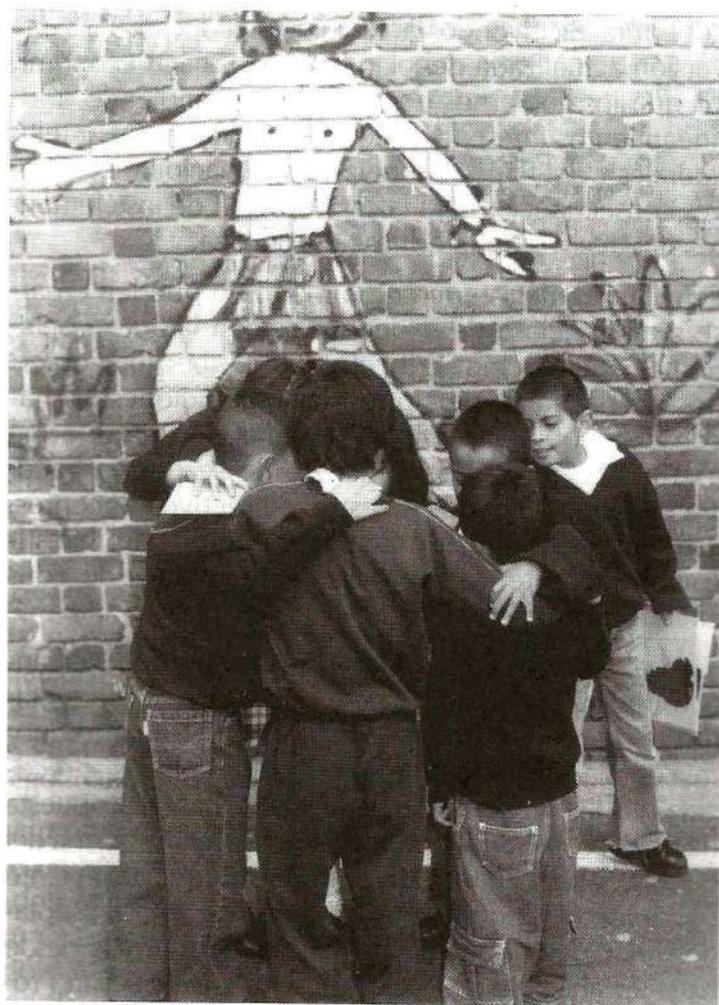
# Hoy más que nunca

Hace 20 años, en la ciudad de Bucaramanga, nuestra Federación se propuso construir el Movimiento Pedagógico, sin duda la más importante empresa educativa cultural y pedagógica emprendida por los maestros en la historia educativa del país.

A diferencia de otras conquistas y contribuciones de FECODE, como el Estatuto Docente y la nacionalización de la educación, el Movimiento Pedagógico representó una acción que fue más allá de los asuntos gremiales propios del magisterio, para convertirse en un hecho social de gran calado político, pedagógico y cultural, que alcanzó notorio y reconfortante reconocimiento y logró importantes transformaciones en la educación y en la práctica y formación del magisterio.

Su logro más visible ha sido, sin duda, la aprobación de Ley General de Educación, la cual, a diferencia de otras leyes, fue el fruto de un enriquecedor debate y la activa participación de la comunidad educativa. Las decenas de foros, seminarios y audiencias públicas, así como la concertación con el Congreso, permitieron enriquecer la iniciativa presentada por FECODE y dotar al país de una ley de carácter democrático que abría nuevos rumbos a la educación y la enseñanza. Doce años tardó el Movimiento Pedagógico, desde su fundación en 1982, para ver materializada su gran apuesta: alcanzar una reforma de la educación y la enseñanza.

La Ley General de Educación significó para la educación, esa sí, una revolución en las instituciones escolares con el establecimiento del gobierno escolar, los Proyectos Educativos Institucionales, y la autonomía curricular. Una superación del clientelismo y centralismo asfixiante en la dirección de las escuelas y colegios; una apuesta por la autonomía de los cen-



tros escolares en la formulación y ejecución de su proyecto educativo y formativo; una respuesta a las pretensiones del currículo único y centralizado.

La Ley General de Educación y el interés del magisterio en llevarla a la práctica se convirtieron en la piedra en el zapato para las políticas neoliberales en materia de educación que, paradójicamente, hicieron su irrupción a comienzos de los años 90 de la mano de la Administración de Cesar Gaviria. No de otra manera se explica que antes de cumplir su primer lustro los organismos internacionales de crédito y los gobiernos de turno de hayan empeñado en su debilitamiento y paulatino desmonte, particularmente las administraciones de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez.

La contrarreforma educativa que entraña el modelo educativo neoliberal constituye una amenaza a la existencia de la educación pública y a las conquistas democráticas consagrados en la Ley General de Educación.

Hoy más que nunca el Movimiento Pedagógico adquiere vigencia y se constituye en el principal instrumento para confrontar las políticas y orientaciones que en el plano de la enseñanza y la labor del maestro preten-

den ser implementados a través de los modelos estadísticos de evaluación, las competencias, los estándares curriculares, los indicadores de logro y las pruebas de Estado.

Hoy como ayer el magisterio debe hacer uso de su capacidad pedagógica e intelectual, así como de su capacidad propositiva y creativa, para someter a la crítica pedagógica los paradigmas y modelos de enseñanza, que de manera autoritaria y tecnocrática pretenden regir los destinos y los contenidos de la educación hoy.

Una de las grandes lecciones del Movimiento Pedagógico, que hoy debemos retomar, es que al magisterio le va mejor cuando toma la iniciativa, que cuando se limita a resistir y confrontar las políticas oficiales. Así lo comprueba las exitosas experiencias del Estatuto Docente, la Ley General de Educación, la nacionalización de la educación, La Ley 60 de competencias y recursos para los departamentos y municipios, al igual que los logros en materia de salario profesional.

Los maestros y su organización sindical tenemos la responsabilidad histórica de recuperar la confianza en nuestra capacidad propositiva, rodearnos de un amplio respaldo social y político, renovar nuestras formas de lucha y movilización, dotarnos de nuevos instrumentos de comunicación, construir nuestros propios programas de formación y actualización, comprometer nuestros esfuerzos en la creación del Instituto Pedagógico Nacional, incursionar en el campo de las publicaciones pedagógicas, fortalecer nuestra capacidad investigativa sobre la educación y la pedagogía. En síntesis, recuperemos la confianza en nuestra capacidad transformando y renovando nuestras formas de acción y movilización para defender derechos esenciales, en particular nuestro régimen prestacional, y dotémonos de un programa de reforma de la educación y la enseñanza como alternativa al modelo educativo neoliberal.

JORGE ELIECER GUEVARA

Director

**P**edagogía  
**C**onceptual

**6** Congreso

**Estándares para la Excelencia en Educación**

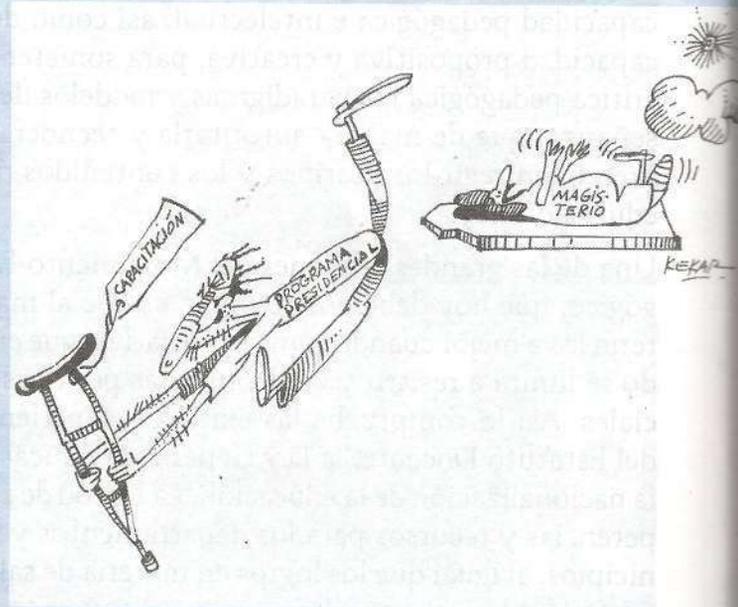
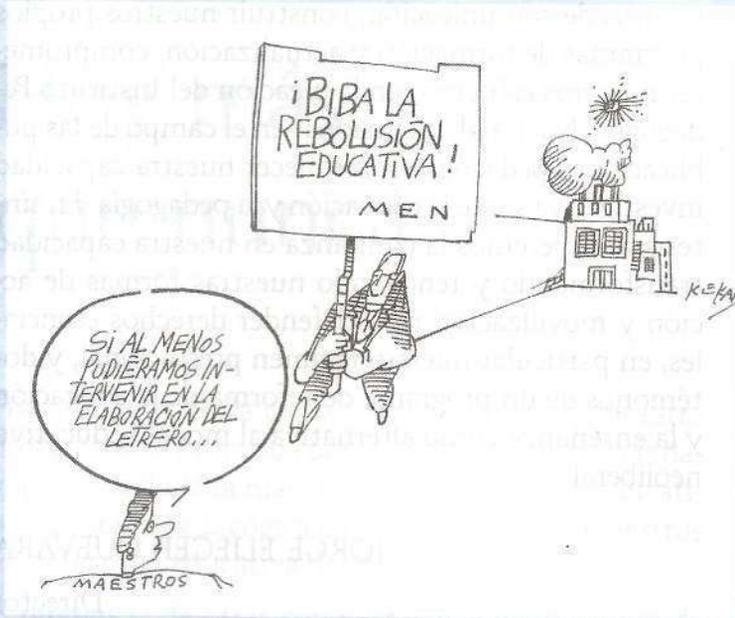
SEPTIEMBRE 9: LENGUAJE  
SEPTIEMBRE 10: MATEMÁTICAS  
SEPTIEMBRE 11: CIENCIAS  
SEPTIEMBRE 11: SOCIALES

VILLA SANTA MARÍA DE USAQUÉN  
Parque de Usaquén  
Bogotá D.C      Año 2.003

FIPC ALBERTO MERANI  
Carrera 17 No. 91 11 PBX: 6165999  
FAX: 2571381 E-mail: FIPCAM2002@hotmail.com  
[www.pedagogiaconceptual.com](http://www.pedagogiaconceptual.com)

# KE...TAL

por KEKAR



# La “Revolución Educativa”: continuidad y contrarreforma

FECODE

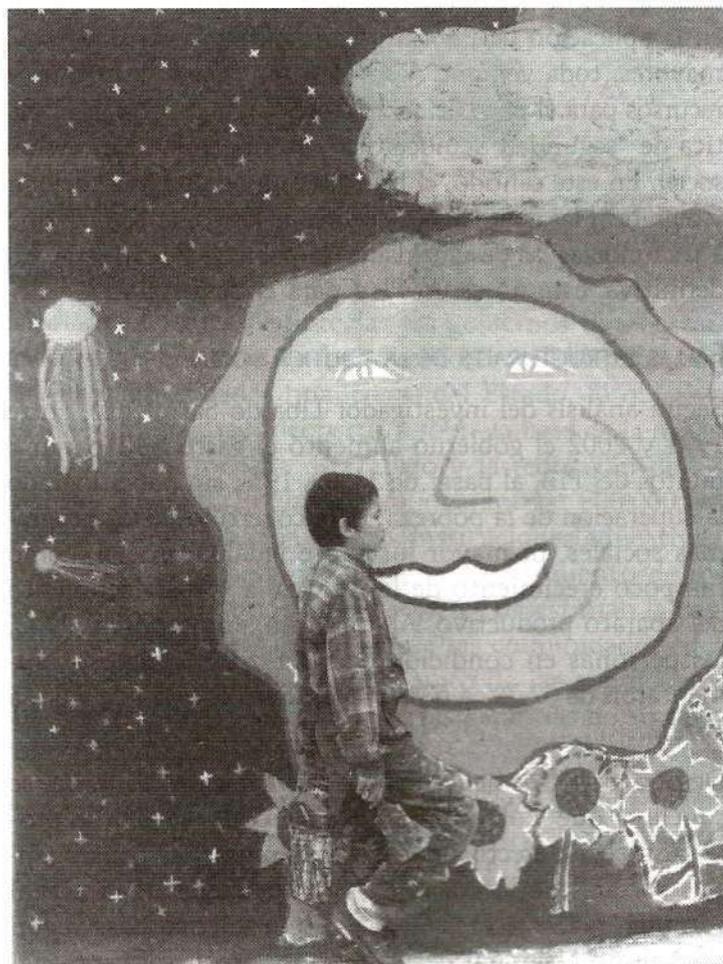
Federación Colombiana de Educadores

## CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PLAN DE DESARROLLO

El Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 del gobierno del presidente Uribe, presentado al Congreso de la República (proyecto de Ley 169 de Cámara), es una repetición de las políticas en curso, bajo la impronta del modelo neoliberal y los ordenamientos del Fondo Monetario Internacional y del denominado *Acuerdo Stand By*. Plantea como objetivo central la construcción del Estado comunitario: teóricamente participativo, gerencial y descentralizado. En la realidad, se trata de una desconcentración sin autonomía ni recursos, y se limita a descargar en las comunidades y gobiernos locales la responsabilidad financiera.

Las dos estrategias centrales en las cuales descansa el Plan son: la seguridad democrática y el crecimiento económico para generar confianza en los inversionistas. La primera es el núcleo fundamental del Plan de Desarrollo, el cual condiciona toda la estrategia económica y política al logro de los objetivos militares e institucionales y al fortalecimiento de la capacidad represiva para derrotar a los actores armados. Para tal fin apropia mayores recursos para la guerra, fortalece la fuerza pública y mediante la “cooperación ciudadana” conforma las redes de informantes en la ciudad y en el campo. La segunda estrategia es el ajuste fiscal y cumplir oportunamente con el pago oportuno de la abultada deuda externa e interna. Los analistas han coincidido en señalar como las causas principales de la crisis fiscal el incremento de las erogaciones por concepto del pago de los intereses de la deuda externa, la baja tasa de crecimiento económico y la agudización del conflicto interno.

El Plan se sustenta en un diagnóstico equivocado al pretender atribuir las causas del desbarajuste económico a la crisis fiscal y a la inseguridad del país. El diagnóstico



oculta la gravedad de la crisis nacional que el modelo neoliberal de desarrollo ha producido en el país, profundizando las difíciles condiciones estructurales de la economía. La prioridad del Plan se dirige a reducir el déficit fiscal y, por ende, se orienta a descargar en los hombros de los más necesitados, los trabajadores y las clases populares las consecuencias de la reforma tributaria, la reforma laboral, la reforma pensional, la reforma del Estado.

El déficit no es la causa sino la manifestación de la crisis económica (recesión, desempleo, pobreza) generada por la apertura comercial, los ajustes fiscales y monetarios de la última década. La realidad de la economía colombiana es dramática: el país importa más de lo que expor-

ta, lo cual genera un creciente déficit en las cuentas corrientes y conlleva a suscribir mayores créditos externos, haciendo más inviable la economía nacional. Las proyecciones económicas y las metas del Plan en nada se corresponden con la gravedad de la crisis social que afronta el país. El pago de la deuda pública interna y externa sigue siendo considerado como un gasto prioritario, en detrimento de la inversión social

El Plan de Desarrollo condiciona la inversión social a la aprobación del Referendo, en la medida en que los recursos para educación, salud y saneamiento básico quedan supe-  
ditados a las modificaciones del sistema de regalías, y a la eliminación de las contralorías y personerías. Los estragos en la aplicación del modelo de desarrollo neoliberal serán mayores, toda vez que destinará una mayor cantidad de recursos para el pago de la deuda, la financiación de la política de "seguridad democrática", sacrificando la inversión social. En este sentido, el Plan no está orientado a mejorar y dignificar las condiciones de vida de los colombianos, sino a profundizar las desigualdades, la pobreza y la miseria. En definitiva, éste no es un Plan para el desarrollo.

#### FALLAS ESTRUCTURALES DE LA POLÍTICA SOCIAL

Según análisis del investigador Libardo Sarmiento, entre 1991 y 2002 el gobierno aumentó el gasto público en 8 puntos del PIB, al pasar de 11% a 19%, sin haber logrado la superación de la pobreza, ni la cobertura de los programas sociales, ni mayor justicia e igualdad social, como tampoco crecimiento de la economía y fortalecimiento del aparato productivo. Al contrario, entre 1991 y 2002, las personas en condición de pobreza por ingresos aumentaron de 57,7% a 68% y el desempleo pasó de 9,8% a 18,2%.

De otra parte, de acuerdo con la evaluación realizada, se concluye que Colombia no cuenta con una red de protección social efectiva capaz de enfrentar las consecuencias sociales de la crisis. La política social de la actual administración no resuelve estas problemáticas. Según el Consejo Nacional de Planeación, en su informe evaluativo afirma: "... Las Bases del Plan se limitan en muchos casos a enumerar un conjunto de acciones que pueden reducir la potencial sinergia de un tratamiento integral, es el caso de las desarticulaciones entre la seguridad democrática y el Sistema Nacional de Convivencia con los demás objetivos o la reducción de la "Revolución Educativa" a un asunto sectorial, y la fragmentación, esa sí extrema, entre las políticas económicas y la equidad social, o el reconocimiento de poblaciones prioritarias como la niñez, la mujer, los indígenas, las personas con discapacidad, las comunidades afrocolombianas, y los desplazados, reducidos a programas institucionales por fuera de los grandes objetivos propuestos en el camino hacia un Estado Comunitario. (...)

En resumen, el diseño y ejecución de la política social profundiza los viejos vicios que la hacen inoperante. Se evidencia la dispersión actual de los programas sociales y su falta de sinergia en el nivel municipal. En las poblaciones concretas y en los espacios locales confluyen múltiples agentes del "desarrollo" y la atención humanitaria, cada uno con "su parcela de pobres".

#### USO Y ABUSO DEL CONCEPTO DE REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Este concepto es más un eufemismo o un recurso populista que un proyecto transformador de la educación. Puede pensarse incluso que se trata de la tradicional usurpación ideológica de los conceptos para provocar la reacción contraria. En la época del neoliberalismo el uso del concepto de "revolución" ha servido para promover una verdadera contrarrevolución social y política. A lo sumo, puede decirse que el neoliberalismo constituye una "revolución conservadora".

En los gobiernos de Gaviria y Pastrana fue muy notorio el abuso del concepto de "revolución educativa". Basta recordar al Ministro de Educación, Germán Bula Escobar, quien planteó también una "revolución educativa" en el marco de la política neoliberal.

Existe la tradición entre la clase política colombiana de prometer programas y planes en épocas de campaña y ejecutar otros cuando accede a los altos cargos de dirección del Estado. Con el presidente Uribe Vélez ha sucedido lo mismo. Se puede constatar cómo algunas de las propuestas electorales han sido suprimidas: tal es el caso del reemplazo del servicio docente obligatorio por el servicio militar obligatorio (que había prometido eliminar), el cual ha pasado de 18 a 24 meses; la supresión de la capacitación del magisterio, la evaluación sin sanción para el magisterio, la masificación del uso de internet, la adecuación y reutilización de los textos escolares, entre otros.

El Plan de Desarrollo repite las generalidades consabidas sin explicar sus causas sociales e históricas. Los asuntos educativos en el Plan son analizados desde la perspectiva de la administración y la gestión. En últimas, se trata de la idea neoliberal de la "administración racional de los recursos", la reorganización institucional y la flexibilización laboral. En consecuencia, no existen estrategias y medidas para solucionar los grandes problemas de la educación; por arte de magia todos se reducen a problemas de gestión. En ningún caso se ataca la raíz de la crisis de la educación, ni se presentan estrategias para solucionarlos.

Además de privilegiar la línea de la administración, la "Revolución Educativa" fortalece la visión tecnocrática, la cual hace desaparecer las dimensiones éticas, culturales y pedagógicas, esenciales a todo sistema educativo. Los



problemas pedagógicos de la educación quedan reducidos a la implantación de las competencias y la estandarización curricular. El Plan arrebató los recursos a la universidad y a los institutos técnicos, fomenta la privatización y los subsidios a la demanda, pretende modificar el régimen prestacional de los nuevos docentes al aplicarles la Ley 100 de 1993.

La investigación, la ciencia y la innovación no constituyen una preocupación real para el gobierno, pues el fortalecimiento de Colciencias se diluye dándole responsabilidades al Sena, y aun cuando aparece como alternativa para contribuir al crecimiento económico sostenible, se insiste en apoyos financieros a la micro, pequeña y mediana empresa, descartando la inversión de recursos en ciencia y tecnología y el fortalecimiento del sector educativo y productivo para impulsar el verdadero desarrollo del país.

### CONTENIDO DE LA "REVOLUCIÓN EDUCATIVA"

El Plan Nacional de Desarrollo, "Hacia un Estado Comunitario", en el Capítulo III, "Construir equidad social", aborda la educación en tres componentes básicos, de los cuales se hace un diagnóstico general e impreciso, y se presentan los correspondientes programas: cobertura, calidad y eficiencia. Plantea el incremento de la cobertura en 1'500. 000 cupos, sin ser por ello novedoso, ni rebasar las promesas de anteriores administraciones. Se nombran, por ejemplo, los males endémicos de la deserción, la repitencia y la extraedad, sin señalar sus causas, ni formular nuevos programas para enfrentar esta enfermedad crónica de la educación colombiana.

La "Revolución Educativa" se propone, en lo fundamental, más racionalización, más reorganización institucional, más descentralización sin recursos, más ajuste, más focalización, más evaluaciones masivas, más utilización de la participación comunitaria en favor de la política

neoliberal. Es un plan de ampliación de la cobertura con menos recursos y menos maestros, y en detrimento de la calidad.

Mediante distintas estrategias los gobiernos han descargado en los hombros de los educadores y de la población las responsabilidades financieras del Estado. El objetivo es obtener una mayor cobertura sobre la base de la modificación de la jornada de trabajo y la reducción de las plantas docentes. El Plan aspira a garantizar 800.000 cupos mediante la fusión de las instituciones educativas, ampliando la jornada laboral y el hacinamiento de los estudiantes. No obstante, estas metas desestiman la participación de los educadores y de las comunidades educativas, desatiende el mejoramiento de las condiciones materiales e infraestructurales y las garantías de autonomía y libertad de cátedra.

La "Revolución Educativa" es una continuidad y fortalecimiento del plan de reorganización institucional impulsado desde la administración Pastrana. Esta política iniciada en el gobierno de Gaviria, fue acentuada en el gobierno anterior. A través de los Convenios de Desempeño y los estándares técnicos, el seguimiento y la evaluación a las entidades territoriales, se han establecido condicionamientos para obtener la financiación.

Una característica esencial de la "Revolución Educativa" es la privatización de la educación a través de los "subsidios a la demanda" y la contratación de servicios con entidades privadas "sin ánimo de lucro", tal como ocurre en Bogotá, en donde la ampliación de la cobertura se ha hecho a través de la entrega de 23 nuevos colegios al sector privado, contruidos y dotados con dineros del Distrito. Esta estrategia se viene aplicando desde hace varios años, perjudicando la educación pública, desprestigiándola y desfinanciando el sistema público de educación.

La universidad pública no escapa a esta política. La preocupación se concentra en legitimar la política de autofinanciamiento y de entronización de los entes privados, las fusiones, la eficiencia, racionalización de los recursos y desestímulo a la investigación, con lo cual se busca prolongar para la universidad, las reformas en la educación básica y media. De ahí, la insistencia en modificar la Ley 30 y desbaratar la ya menguada autonomía universitaria. Con el proyecto de ley se legitima la extensión de los estándares y los criterios gerenciales de gestión.

La "Revolución Educativa" presume afrontar el reto de mejorar la calidad de la educación. El Estado colombiano no ha podido resolver este dilema, pese a su insistencia en la estrategia de "mejoramiento cualitativo de la educación" que impulsa desde hace varias décadas. Se han ensayado la estandarización curricular, la capacitación de los docentes o las ayudas didácticas, o como se está haciendo ahora, se aplican masivamente las evaluaciones por competencias, con la pretensión de alcanzar un nivel más alto en la educación. El Plan tiene la pretensión de legitimar las evaluaciones como tabla salvadora de la crisis educativa, olvidando que el examen de Estado y las Pruebas Saber no resuelvan por sí solas el problema de la calidad de la educación. Tal como lo señala el CNP: "A juicio del Consejo Nacional la evaluación no constituye, en sí misma, garantía: menos aún si se trata de evaluaciones que desarticulan el universo complejo de la pedagogía y se fundamentan en el establecimiento de correlaciones estadísticas entre resultados de pruebas de logro y preguntas sobre factores asociados al desempeño. Dicho modelo reduce la educación a los aspectos cognitivos, memorísticos y técnicos susceptibles de ser medidos a través de pruebas estandarizadas con cuestionarios tipos, y deja de lado los complejos factores integrales sociales y de valores en la formación humana."<sup>1</sup>

#### REEDICIÓN DE LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA

La "Revolución Educativa" carece de recursos financieros suficientes y queda supeditada a los resultados en el Referendo; se trata, en últimas, de una profundización de la contrarreforma educativa impulsada desde el gobierno anterior, la cual pretende desconocer y desmontar la Ley General de Educación y el Plan Decenal; impuso la capitación en la asignación de los recursos para educación, estableció el subsidio a la demanda, la plantelización, los colegios en concesión y la privatización; desconoció el preescolar de tres grados; legitimó la desprofesionalización de la profesión y se recortó la planta de docentes. Se nombran profesores por orden de prestación de servicios, por horas y temporales; se congeló el salario de los maestros, se regresó a las viejas épocas del retraso en el pago de salarios; se pierde la estabilidad laboral; se imponen los criterios de calidad mediante las



"normas técnicas curriculares" y se establecen las evaluaciones censales de estudiantes, a instituciones educativas, maestros y entes territoriales, en competencias, y estándares curriculares. Todas estas reformas impuestas por la vía neoliberal y autoritaria, contrarían principios legales, democráticos y pedagógicos.

La legislación que ampara esta contrarreforma educativa fue aprobada en el Congreso de la República por encima del querer del magisterio colombiano, de amplios sectores sociales y de los parlamentarios independientes, gracias a las maniobras, la corrupción y el clientelismo del gobierno y la mayoría del Congreso. Esta política tiene su origen en los mandatos del FMI y en el sometimiento del país a las decisiones de la banca mundial.

La contrarreforma educativa en marcha necesita ser controvertida, rechazada y debatida por el magisterio, la sociedad civil, las universidades, los centros de investigación, las facultades de educación, la intelectualidad, las instituciones educativas, los sindicatos regionales y los Ceid, así como en los diferentes espacios y escenarios, respaldados con la movilización y la protesta de la comunidad educativa y el magisterio colombiano.

#### UNA POLÍTICA CONTRA LOS MAESTROS

Uno de los ejes de la "Revolución Educativa" se orienta a masificar la evaluación de maestros. Esta política se hará de acuerdo con el modelo de las competencias y los sistemas gerenciales de desempeño, sin importar los criterios profesionales, áreas y disciplinas de conocimiento y las experiencias, en un desconocimiento por completo de los educadores colombianos y su formación y aptitud profesional. Los maestros sólo se mencionan para aumentar la jornada de trabajo mediante la Reforma Laboral y elevar el número de alumnos por grupo (decretos 1850 y 3020); se modifica la propuesta de evaluación remedial, presentada en la campaña presidencial, y quiere imponer

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Planeación, *Colombia se pronuncia sobre el Plan Nacional de Desarrollo "Hacia un Estado Comunitario" 2002-2006*, Bogotá, 2003, p. 71

la evaluación sanción; desconocen la actualización y perfeccionamiento docente en español, matemáticas, ciencias, inglés, historia, en investigación, didácticas y metodología; vulneran las garantías de protección a la vida y la dignidad de los docentes; mantienen un sistema de reubicación y racionalización arbitrario e inequitativo; imponen traslados de manera inhumana e irrespetando derechos adquiridos.

### LA INSUFICIENCIA DE LOS RECURSOS

La financiación de la educación en el Plan es débil y escasa, como ha sido señalado por la mayoría de los analistas. Aparte de los recursos del Sistema General de Participaciones, algunos de ellos se obtendrán mediante los créditos del Icetex, los aportes de las cooperativas y la financiación para el proyecto de educación rural.

En general, no hay nada novedoso en la "Revolución Educativa" de Uribe Vélez. Por el contrario, se trata de un refrito de las políticas formuladas por las anteriores administraciones, en particular del gobierno de Pastrana. La prensa nacional ha denunciado el uso demagógico de este programa carente de soportes económicos suficientes.

En síntesis, la estrategia de la política neoliberal ha consistido en reducir el gasto público por la vía de la flexibilización, la racionalización, las evaluaciones censales y la aplicación de una política de terror contra las instituciones y los docentes.

### EL PROYECTO DE LEY 159/03

El proyecto de Ley 159/03 Cámara, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo, es ilustrativo de los cuestionamientos que hemos venido formulando. La sección siete, que se ocupa del sector educativo, sólo tiene cinco artículos. El 65, referido al cruce de cuentas que no resuelve el problema de las deudas con el magisterio, y que según el Ministerio de Educación se acerca a 360.000 millones de pesos; el artículo 67 establece que la ampliación de cobertura con recursos del Fondo Nacional de Garantías se hará a través del subsidio a la demanda y por la contratación de servicios; el artículo 68 modifica los aportes de la Ley 21 para Educación Técnica, al destinarlos exclusivamente para ampliación de cobertura. El artículo 87 establece que a los docentes que se vinculen a partir de la vigencia del Plan de Desarrollo se les aplicará el régimen pensional consagrado en la Ley 100. De no poca monta y gravedad es el artículo 17, que autoriza al gobierno para liquidar las empresas de servicios públicos. El artículo 11 autoriza la contratación con entidades privadas de todos los servicios que presta el Estado, desde la atención a desplazados hasta los servicios de salud y educación, en franca oposición a la Constitución del 91, que consagra la existencia de un Estado social de derecho.

### FECODE LUCHA POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD Y GRATUITA

Hoy en día, es ampliamente aceptado que la simple combinación de mayor crecimiento económico, mayor focalización en servicios sociales básicos para los pobres y la generación de redes de solidaridad no son suficientes para enfrentar los problemas relacionados con la pobreza y las desigualdades.

La política social integral y estratégica debe estar coordinada y gestionada principalmente por las comunidades con el apoyo de las administraciones públicas. Todas las acciones y recursos externos (internacionales y del nivel nacional) deben confluir a planes regionales y locales integrales de desarrollo, en los cuales se combinen las dimensiones social, económica, política, cultural y ambiental, articulando lo temático (programas específicos como erradicación del analfabetismo) con los enfoques poblacionales (niñez, juventud, indígenas, etc.), lo sectorial (educación, vivienda, etc.) en el espacio regional y local (eco regiones). El fin último de la política social es la expansión de la ciudadanía, la igualdad, la inclusión, el respeto de los derechos humanos y las libertades ciudadanas.

Fiel a sus profundas convicciones democráticas y pedagógicas, la Federación Colombiana de Educadores persistirá en la movilización de los maestros, las comunidades educativas y la población en torno a la defensa de la educación y a la formulación de una propuesta educativa de carácter nacional y democrática, que restituya el valor de educar, el derecho fundamental a la educación, las libertades de cátedra, aprendizaje, investigación y pensamiento, la autonomía escolar, la educación gratuita y obligatoria, la dirección colegiada de las instituciones escolares.

El magisterio y el Movimiento Pedagógico asumen el reto de formular una verdadera revolución educativa que contribuya a la formación integral, la cultura democrática y ciudadana, el trabajo y la producción nacional, el desarrollo económico, científico y tecnológico. A esta tarea dedicará sus mejores esfuerzos intelectuales, políticos y culturales y procurará el respaldo de las mayorías democráticas del país, que anhelan un nuevo rumbo para la educación.

En el marco de este desafío, FECODE realizará en el mes de octubre del presente año el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, y en el 2004 el II Congreso Pedagógico Nacional, para aunar esfuerzos y compromisos en la recuperación de la función social de la educación, el liderazgo social e intelectual de las instituciones escolares y el papel de los educadores.

Jorge Eliécer Guevara  
*Presidente*

Witney Chávez  
*Secretario General*

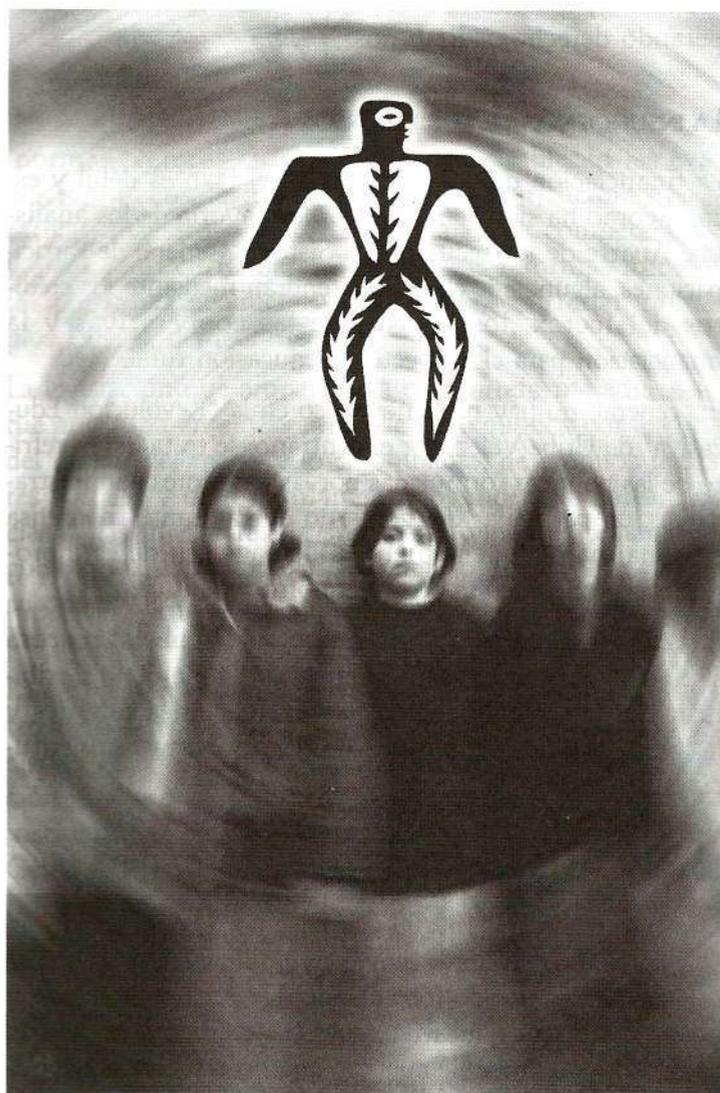
# La Revolución Educativa: de las promesas a las realidades

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ex presidente de Fecode y Constituyente de 1991. Actualmente profesor investigador de la Universidad de la Salle y miembro del Equipo de Coordinación General de la Expedición Pedagógica.

En la campaña electoral el presidente Uribe se comprometió a realizar en su gobierno una Revolución Educativa. El horizonte, los contenidos y la financiación de dicha revolución, aparecen expuestos a lo largo del Manifiesto Democrático<sup>2</sup>.

En cobertura, que es sin duda el punto más ambicioso de la propuesta, el aspirante presidencial ofreció la creación de 1.900.000 cupos, discriminados así: 1.500.000 en preescolar, básica y media y 400.000 en superior. En calidad, propuso la capacitación de profesores con énfasis en matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia; conectividad; evaluación remedial y no sancionatoria a profesores; evaluación de alumnos; homologación, adecuación y reutilización de textos escolares. En pertinencia laboral, la oferta incluye vincular la universidad a la actividad productiva, exigiéndole información pública certificada sobre el éxito laboral o empresarial de sus egresados; integración de los programas de pregrado a las incubadoras de las empresas para estimular la creatividad empresarial de los estudiantes. En capacitación técnica, el programa comprende preparar 600.000 personas en oficios productivos; despolitizar el Sena, hacerlo eficiente, ponerlo a trabajar en concurrencia con Ong y armonía con la empresa privada; masificación del programa jóvenes en acción; y el aprendizaje obligatorio de un oficio productivo para los bachilleres. En el campo de la investigación científica, el candidato se comprometió a re-



cuperar gradualmente el presupuesto de investigación y ciencia; y promover alianzas entre el Estado y la comunidad académica, científica y empresarial, en acciones concretas como los centros de desarrollo tecnológico.

Otros puntos de la propuesta educativa del candidato Uribe, consignados en el Manifiesto Democrático son: el establecimiento de la cátedra de transparencia en las escuelas y colegios (punto 25); eliminación del servicio militar obligatorio y creación como alternativa de la docencia obligatoria (punto 29); aumentar el número de niños beneficiados con almuerzo y refrigerio a 1.400.000

<sup>2</sup> Nombre del programa de cien puntos de la campaña política Uribe Presidente. En especial los puntos 25, 29, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 51, todos ellos relativos a la educación.

-hoy lo reciben 900.000- (punto 45); que los niños se contagien de ciencia, cultura y deporte (punto 48); un Estado que proteja la vida y la dignidad de sus profesores. Que los profesores sean maestros de la comunidad (punto 49); la cultura y el deporte como instrumentos para la formación de ciudadanía (punto 50); oportunidades en profesionalización de los trabajadores de la cultura. Un país de lectores. Plan de bibliotecas. Apoyo a microempresas de la cultura (punto 51).

A continuación nos ocuparemos de la Revolución Educativa que el doctor Uribe se propone realizar ya no como candidato sino como gobernante. Ésta aparece esbozada en las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, Capítulo III, que el Departamento Nacional de Planeación sometió a consulta del Consejo Nacional de Planeación bajo el nombre "Hacia un Estado Comunitario". Una síntesis escueta de las metas y de algunas medidas para alcanzarlas aparecen en el Proyecto de Ley No. .... "Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Una versión más completa se encuentra en el documento del Ministerio de Educación Nacional, titulado "La Revolución Educativa, Plan Sectorial 2002-2006", versión de enero 16 de 2003.

Como era de esperarse, dada la inveterada costumbre de nuestros dirigentes políticos de ofrecer un programa como candidato y realizar otro como gobernante, en estos documentos la propuesta de Revolución Educativa adquiere otras formas, otros contenidos y otros alcances; no tanto porque se alteren sustantivamente las promesas electorales, que sí se alteran, sino porque al definirse o precisarse las estrategias e instrumentos que se utilizarán para ejecutarlas, ésta se desnaturaliza, adquiere sentidos e implicaciones diferentes. Los resultados esperados, pese a sus bondades, se tornan cuestionables por sus posibles efectos y consecuencias desfavorables.

Además de que se excluyen puntos de la propuesta electoral y se agregan unos nuevos, y de que se exponen tesis y criterios que nunca fueron mencionados por el candidato en la campaña, en el Plan aparece la dimensión política y filosófica que el equipo de planeación del gobierno le da a los compromisos electorales del presidente. En suma, aquí se ajusta la propuesta electoral a la política que los gobiernos neoliberales han venido defendiendo y tratando de aplicar desde comienzos de la década de los noventa del siglo pasado, cuando alcanzó plena hegemonía en el país el modelo neoliberal de desarrollo.

No obstante que en el punto seis del Manifiesto Democrático, el presidente sostenía que "el modelo neoliberal abandona la sociedad a la suerte del mercado, con lo cual aumentan la miseria y la justicia social", los fundamentos de la política social que se esbozan en la introducción del Capítulo III, "Construir equidad social" del Plan de Desarrollo, no guardan ninguna diferencia apreciable

con los que han venido defendiendo los acólitos del neoliberalismo en los últimos lustros. Los desafíos de la política social son exactamente los mismos: "Aumentar la eficiencia del gasto social; mejorar la focalización del gasto; y consolidar un sistema de protección social para los grupos más vulnerables". El alarmante aumento de la pobreza y demás indicadores sociales no se relaciona para nada con el modelo económico vigente sino con factores supuestamente ajenos a éste, como la desaceleración del crecimiento y el escalonamiento del desempleo, que son auténticos efectos de aquél.

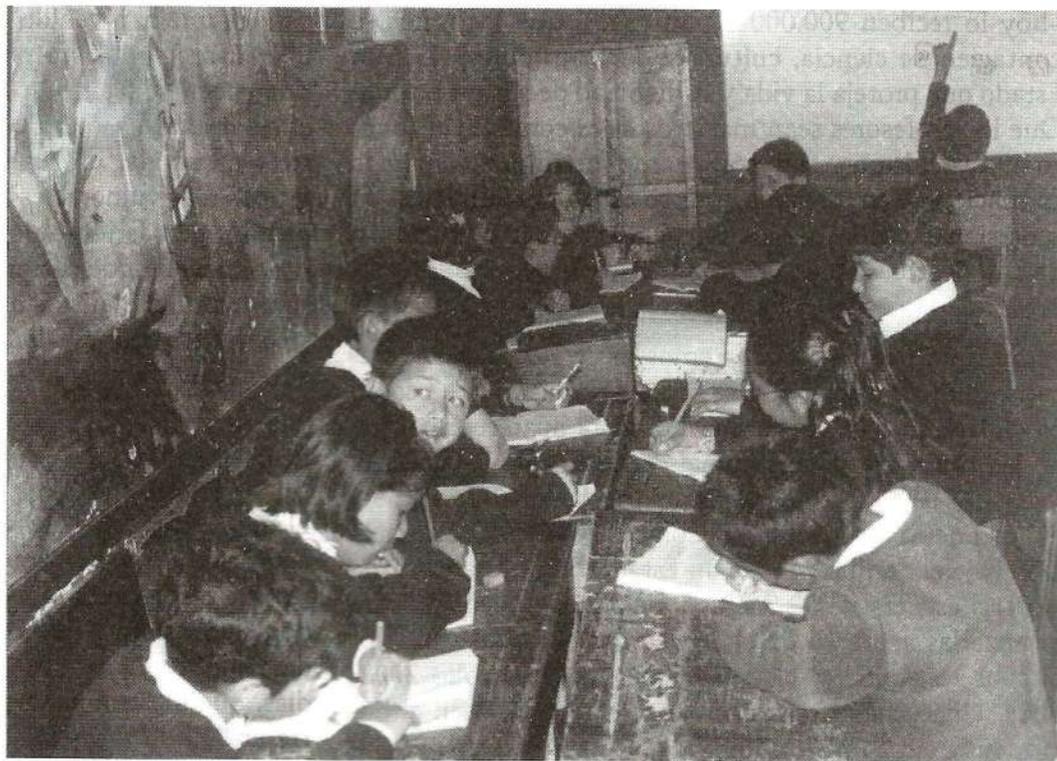
## EL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico que presenta el Plan sobre el estado de la educación no tiene nada de novedoso. En esencia, se trata del mismo cuadro estadístico, negativo y desalentador, que venimos leyendo en este tipo de documentos desde 1990 o antes; es la misma lista de verdades a medias, que dicen mucho y poco de lo que realmente ocurre en la educación; en fin, en éste como en todos los planes de desarrollo de los últimos gobiernos se hace una reedición de esa mirada administrativista y economicista de la educación, cuyo principal propósito es demostrar que el gran problema de la educación es de administración y gestión, que por consiguiente, lo más importante y prioritario es reestructurar el sector (las entidades administrativas), revisar los instrumentos de gestión y racionalizar los recursos; así las cosas, resulta ser que en educación lo importante, lo clave, lo esencial, es la administración y, por supuesto, los administradores. Las escuelas, los niños, los maestros, los padres y madres de familia (su vida, su medio, sus necesidades, angustias y adversidades) poco importan; y si algo importan, es porque son los responsables de ejecutar lo que ordena el Plan.

Pero, ¿qué es lo que dice el Plan sobre la situación de la educación?<sup>3</sup> Que los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo muestran que los avances han sido lentos e insuficientes y, vaya confesión, que en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de calidad; que la cobertura del sistema educativo continúa siendo baja y afectada por desequilibrios entre zonas y niveles; que la inasistencia afecta a los más pobres; que las tasas más altas de deserción y repitencia se presentan en el grado primero (10% y 18%, respectivamente) y que son mayores en el sector oficial y zonas rurales; que en el área rural el 50% de los estu-

<sup>3</sup> Según las cifras que acompañan el documento, en el 2001, 1.8 millones de menores entre 5 y 17 años de edad (16% del total) estaban por fuera del sistema. De éstos, 970.000 eran de zona urbana y 889.000 de zonas rurales. La tasa neta en primaria está 43 puntos por encima de preescolar y 21 por encima de secundaria.

En las condiciones intrínsecas y extrínsecas del sistema educativo colombiano, el solo crecimiento de cupos no es suficiente para elevar la cobertura y llevarla hasta el cien por cien de la población en edad escolar. Si a la par con la creación de nuevos cupos no se atacan integralmente la deserción, la repitencia y la extraedad, dicha acción no se traducirá en un aumento notable de la cobertura, que es lo que ha venido ocurriendo en los últimos años.



diantes abandonan antes de concluir el ciclo; que la principal causa de inasistencia escolar es el alto costo de la educación (34%), seguida de la falta de interés (21%); etc.

Sin embargo, como se verá luego, en los programas del Plan no figuran estrategias ni acciones contundentes para corregir los desequilibrios señalados ni los problemas de inasistencia, deserción y repitencia, salvo los modelos educativos que se proponen para el Programa de educación rural, que sólo cubre 40 municipios de los 10 departamentos. Si en ocasiones la cobertura se ha logrado a costa de la calidad, ¿cómo es que se insiste en estrategias, como la racionalización y el eficientismo, para aumentar el número de cupos del sistema? Si las tasas de inasistencia afectan principalmente a los menores entre 12 y 15 años de edad (28.6%) y entre 16 y 17 (36.6%), y mayormente a los menores campesinos, ¿por qué razones no se diseña un programa o proyecto orientado a corregir esta situación? Idéntica observación cabe con respecto a los problemas de deserción y repitencia, que no obstante saber dónde están ubicados y cuáles son los factores determinantes, no se propone nada serio y sistemático para resolverlos.

Continuando con el ritual de repetir cosas sabidas, se consigna que la cobertura de la educación superior (18%) está bastante por debajo de los niveles internacionales, inferior al promedio de los países de América Latina (25%) y muy inferior al de los países de la OCDE (54%); que la oferta privada muestra una participación creciente, al pasar del 41% en los años sesenta al 67% en la actualidad;<sup>4</sup> que el sistema de educación superior es cada vez

más inequitativo; etc.<sup>5</sup> Sin embargo, a renglón seguido se anota que “los bajos niveles de cobertura coexisten con un alto porcentaje de cupos vacantes, lo cual indica que el problema no es sólo de inversión pública sino también de direccionamiento de la oferta y de la demanda”. Frente a esta observación, orientada a minimizar el problema, surgen preguntas como éstas: ¿si es cierto que existen problemas de demanda, como se afirma, qué explicación tiene el hecho incontrovertible de que en las universidades públicas, incluidas las de menor prestigio, semestre a semestre, el número de aspirantes supere de lejos el número de cupos ofrecidos?; ¿cómo se explica que la demanda atendida de créditos nuevos en el Icetex, apenas represente el 20% de las solicitudes?; ¿qué impacto en la demanda puede tener el hecho de que el número de créditos renovados en el Icetex bajó de 58.634 en 1998 a 27.688 en el año 2000?

Con respecto a la calidad, el diagnóstico tampoco trae nada novedoso. Que la calidad de la educación básica y media oficial es deficiente; que la brecha entre pública y privada ha venido aumentando a pesar de que la inversión muni-

<sup>4</sup> En el primer período académico de 2001 la matrícula en educación superior llegó a 977.243 alumnos, distribuidos así: 368.108 en el sector oficial y 609.135 en el no oficial.

<sup>5</sup> En 1993, sólo el 3.5% de los dos quintiles de ingresos más bajo asistía a una institución de educación superior, comparado con un 36% en los quintiles más altos. Para 1997, la distancia entre estos dos grupos se había incrementado: 9% de los más pobres asistía frente al 65% de los más ricos (Cifras del Plan).

cial en docentes se duplicó entre 1993 y 1998; que la calidad de la educación básica y media se ha deteriorado, según lo sugieren las pruebas de Saber y el Icfes;<sup>6</sup> que los resultados obtenidos por Colombia en pruebas internacionales tampoco son satisfactorios (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE-); que en educación superior apenas se ha acreditado el 3.9% de los programas de pregrado (138 en 26 instituciones).

En este campo las inconsistencias entre el diagnóstico y los programas que se incluyen en el Plan, aumentan sensiblemente, porque no obstante los bajos resultados de las evaluaciones realizadas, especialmente en el sector oficial, los mecanismos y acciones que se contemplan no atacan de manera directa los factores determinantes del problema. La evaluación continúa siendo la gran estrategia de la política oficial para atacar los problemas de calidad. No obstante la poca incidencia que se le reconoce en la solución de los mismos, los tecnócratas continúan insistiendo en ésta como si se tratara de una religión o un asunto de fe. Si no se remedian los factores asociados a la baja calidad, la evaluación no pasará de ser una acción administrativa de carácter punitivo. Otros mecanismos del programa, como aprender de las experiencias exitosas y la pertinencia, son valiosos, pero su operacionalización no es nada clara.

Sobre la eficiencia del sector educativo también se traen a colación apreciaciones repetidas cuatrienio tras cuatrienio. Que no obstante los ajustes, en el Ministerio de Educación Nacional todavía es evidente el fraccionamiento de funciones; que a pesar de las "grandes reformas" el sector sigue presentando pobre coordinación entre entidades, duplicidad de funciones, inflexibilidad y un diseño institucional que no genera incentivos a la eficiencia y limita en forma severa las posibilidades de avanzar en la expansión de la cobertura y mejorar la calidad; que la descentralización de la educación básica no ha generado la eficiencia esperada en las entidades territoriales. Algo así, como que las cuatro o cinco reestructuraciones e igual número de ajustes a la planta de personal, realizados en la última década, no han sido suficientes, por lo que se requiere seguir en lo mismo: reestructurando y ajustando.

Pasando al tema financiero, se anota que el esfuerzo realizado a partir de 1997 no ha redundado en un incremento de las tasas de cobertura, debido al crecimiento del costo de la nómina, generado, a su vez, por el cambio en la estructura del escalafón docente;<sup>7</sup> que la culpa de este fenómeno la tiene el Estatuto Docente de 1979, que premiaba el tiempo de servicio y no la calidad del desempeño; que el recientemente expedido para los maestros nuevos busca invertir este proceso, al establecer como principal criterio de ascenso las competencias de los docentes, cuando lo que realmente está previsto es la congelación de los salarios por lo menos durante dos años.

El diagnóstico es sesgado y administrativista, hecho para justificar la aplicación de las políticas de racionalización y eficiencia. Por ninguna parte se da cuenta de los ingentes esfuerzos que realizan centenares de instituciones y miles de maestros, apoyados en las comunidades, para desarrollar prácticas y experiencias pedagógicas innovadoras y proyectos pedagógicos transformadores. Las inmensas potencialidades de nuestras escuelas, la diversidad y riqueza pedagógica que en ellas habita, no tienen cabida en esta mirada sesgada y tecnocrática de la educación. Como casi todos, este diagnóstico carece de una dimensión pedagógica, lo cual se constituye en un obstáculo insalvable para apreciar y poner en juego las potencialidades y posibilidades transformadoras de las escuelas y los maestros. Tampoco se toma en consideración la acción nefasta que la violencia y la guerra ejercen sobre la escuela, los alumnos y los maestros, así como la grave crisis económica y social que agobia al país.

## LOS PROGRAMAS

Comencemos por registrar que en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo, la propuesta de Revolución Educativa del presidente Uribe es reducida de cinco a tres aspectos (cobertura, calidad y eficiencia), que se organizan en cinco programas, a saber: a) ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica y media, b) ampliación de la cobertura en educación superior, c) mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media, d) mejoramiento de la calidad de la educación superior, y e) mejoramiento de la eficiencia del sector educativo. Los aspectos destacados en el Manifiesto Democrático bajo los títulos Pertinencia laboral, Capacitación técnica e Investigación científica, desaparecen como tales en el Plan, aunque algunos de sus elementos se incorporan o refunden dentro de los programas mencionados. En cambio, se incluye a amplio espacio uno que no figura en el Manifiesto: el mejoramiento de la eficiencia del servicio, que emerge como la columna del nuevo plan de desarrollo educativo.

<sup>6</sup> En las pruebas efectuadas entre 1993 y 1998 se redujo de manera significativa el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel superior y al mismo tiempo aumentó de manera considerable el de aquellos que no llegaron a los niveles mínimos. Según el Icfes, en 1986, el 35% del total de los colegios del país eran de bajo rendimiento, para 1999 ese porcentaje subió al 56%. En ese mismo período, la proporción de colegios oficiales de bajo rendimiento se duplicó (Bases del Plan).

<sup>7</sup> Para endilgarle al Escalafón Docente la culpa del problema financiero, el documento de la referencia trae el siguiente dato: que mientras en 1997 el 21% de los docentes se encontraba en un grado inferior al grado 7, para el año 2000 sólo el 12% se encontraba por debajo de este nivel.

En el proyecto de ley del Plan, los programas se reducen a tres: cobertura, calidad y eficiencia. En el programa de calidad se incluyen sin ninguna descripción dos puntos de la Revolución Educativa prometida por el presidente que no figuran en las Bases del Plan, como son el programa textos y bibliotecas y el estímulo a la investigación en la educación superior. En el Plan Sectorial 2002-2006 del Ministerio de Educación Nacional, la Revolución Educativa se organiza bajo tres políticas, cada una con varios programas. En este Plan también se rescatan algunos puntos del compromiso electoral del presidente en educación.

La reelaboración de las promesas educativas del presidente no es un asunto puramente técnico, como podría argüirse. Por el contrario, se trata de una adecuación del discurso electoral a las políticas educativas vigentes y a las disponibilidades fiscales de la nación. No de otra manera se puede explicar la aparición del mejoramiento de la eficiencia del sector como un programa específico y vertebral del Plan.

En el programa de ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica y media se elimina la oferta del presidente de sustituir el servicio militar obligatorio por un servicio docente obligatorio y el compromiso de suministrar un refrigerio y un almuerzo a 500.000 niños adicionales a los que ya reciben esta ayuda estatal. La realización del primero de estos dos puntos había sido condicionada por el candidato a que el país tuviera 100.000 soldados profesionales. Aunque esta meta se alcanzará, dada la prioridad que tiene para el gobierno la política de seguridad, es poco probable que suceda lo mismo con el servicio militar obligatorio que, antes que suprimirse, su tiempo de duración acaba de aumentarse de 18 a 24 meses.

Para realizar la meta del millón y medio de cupos, se fijan cuatro estrategias o grupos de acciones, tres de las cuales si acaso fueron mencionadas por el presidente en la campaña política. La primera y más importante se enuncia de la siguiente manera: "Continuar y fortalecer el proceso de reorganización institucional con el fin de lograr una distribución más equitativa de los recursos físicos, hu-



manos y financieros, y una mayor utilización de la capacidad instalada, de manera que con los mismos recursos se aumente la cobertura y mejore la calidad". Los instrumentos que se enuncian para la ejecución de esta estrategia son la fijación de estándares técnicos y el seguimiento y evaluación a las entidades territoriales. Por esta vía se aspira a crear 800.000 cupos, es decir, un poco más del 53% de la promesa electoral. Instrumentos esenciales para el logro de esta meta son los decretos 1850 y 3020 de 2002.

Esta estrategia no tiene nada de novedosa, con ella se viene trabajando desde el gobierno de Gaviria, cuando algún tecnócrata al servicio de la banca multilateral se ideó la

tesis de que con los recursos disponibles en ese momento se podía atender a la totalidad de la población en edad escolar. Su desarrollo se inició con la expedición de la Ley 60 de 1993, que estableció los planes de racionalización como exigencia para acceder a la administración descentralizada de la educación por parte de las entidades territoriales; y continuó con el Plan de Desarrollo de la administración Pastrana, esta vez como condición para que éstas pudieran obtener financiación del gobierno nacional para cubrir el déficit que presentaba el situado fiscal. (leyes 508 de 1999 y 612 del 2000).

Una segunda estrategia busca la creación de 67.000 cupos para la población rural, utilizando para ello el Proyecto de Educación Rural, que viene en ejecución desde la administración anterior y que fue diseñado en el gobierno de Samper.

Los 630.000 cupos restantes se aspira a crearlos con los recursos del Fondo Nacional de Regalías, que el gobierno espera obtener con la aprobación del referendo. Dicha acción, ésta sí originaria del programa electoral del presidente Uribe, se pondrá en operación bajo dos modalidades de tendencia privatizadora, bastante difundidas por la campaña: subsidios a la demanda y contratación de la prestación del servicio educativo con entidades privadas, modalidades que se han venido experimentando durante la última década pero de cuyos resultados y efectos la ciudadanía no tiene información. Como ha venido ocurriendo, los planteles educativos receptores de estos ni-

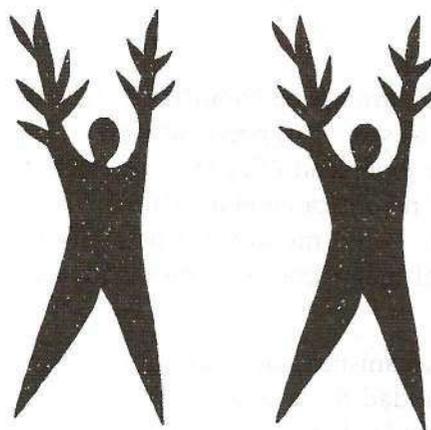
ños y niñas serán pequeños establecimientos que por lo general no están en condiciones de ofrecer una educación de calidad, como supuestamente lo exige el gobierno. Así las cosas, el subsidio a la demanda termina siendo un subsidio a la educación privada de más baja calidad, que no resuelve la segregación que los colegios privados de élite hacen de los niños y jóvenes pobres. Una crítica similar le cabe a la modalidad de contratación del servicio con entidades privadas.

En el Plan Sectorial se esbozan algunas acciones para favorecer la demanda y aumentar las tasas de retención, como la ampliación de los restaurantes escolares, mejoramiento pedagógico de la preparación de los menores de cinco años y transporte escolar. Pero no obstante la importancia de estas acciones su realización se asigna a las administraciones municipales y a otras entidades que no pertenecen al sector educativo, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Para la ejecución del programa de ampliación de la cobertura en educación superior se contemplan cuatro estrategias: aumentar la eficiencia en el uso de los recursos, incrementar la educación a distancia, extender el crédito educativo y ampliar la matrícula en las carreras técnicas y tecnológicas, especialmente en las que ofrece el Sena. De las acciones enunciadas en estas cuatro estrategias, pertenecen a la propuesta electoral del presidente los convenios de desempeño, la fusión de instituciones, la ampliación del crédito y la expansión de la universidad virtual a distancia; las demás pertenecen a la cosecha de su equipo de planeación. Unas y otras tienen como finalidad la extensión a la educación superior de las políticas y medidas de racionalización y eficiencia que ya han sido aplicadas a los otros niveles del sistema.

Para obtener los convenios de desempeño y la fusión de algunas instituciones, el gobierno no tiene otro recurso que la presión y la reforma del sistema de financiación de las universidades públicas establecido por la Ley 30 de 1992, pues, a diferencia de las escuelas y colegios, éstas cuentan por mandato constitucional con autonomía. Sin descartar que éstas se avengan con el requerimiento de introducir ajustes administrativos y financieros, mejorar la utilización de sus recursos físicos y tecnológicos y aumentar la carga académica de sus profesores, no se ve cómo estas acciones puedan traducirse en la creación de 160.000 nuevos cupos, que equivalen al 46% de la cobertura estatal actual, que como ya se consignó, es de 368.000 cupos.

Por el carácter excesivamente administrativista de las estrategias y la escasísima financiación prevista, la realización de este programa parece bastante incierta. En materia de cobertura en educación superior lo que el gobierno aspira a hacer es un milagro.



No obstante la retórica gubernamental sobre la calidad, éste es tal vez el programa más pobre del plan educativo del gobierno Uribe. De las iniciativas presentadas por el presidente en la campaña electoral, solamente se recoge la evaluación a los maestros, pero haciendo caso omiso de la oferta reiterada de que ésta sería remedial y no sancionatoria. Del programa son borradas las propuestas presidenciales sobre capacitación del magisterio, masificación del internet, homologación, adecuación y reutilización de los textos escolares, y la creación de la cátedra Transparencia.

La universalización de las evaluaciones periódicas de los alumnos tampoco puede adoptarse como la panacea para mejorar la calidad de la enseñanza. La evaluación solamente suministra una información, que por lo demás es relativa, cumple una función represiva de naturaleza psicológica e incentiva a las instituciones que obtienen los mejores resultados, pero no más. Es posible que diga hasta cuáles instituciones están logrando los estándares oficiales, pero jamás dirá con certeza cuáles están impartiendo una educación integral y pertinente. Ahora bien, la información puede ser de utilidad, pero si existen condiciones y recursos para formular y ejecutar planes de mejoramiento, o mejor, de superación de las deficiencias y dificultades exhibidas. Mas en este aspecto el plan lo que hace es botarle la pelota a las instituciones educativas, las entidades territoriales, las universidades y las Ong. ¿Quién va a financiar los convenios de las instituciones educativas con las universidades y las Ong que les ofrezcan asistencia técnica y acompañamiento? En resumen, el plan no dispone de financiamiento para acciones que permitan atacar efectivamente los factores determinantes de los bajos resultados.

La evaluación de los maestros y directivos docentes tanto en competencias como en desempeño, es la última acción contemplada dentro del mecanismo denominado evaluar para mejorar. Busca, según se dice en el plan, garantizar que la educación sea atendida por docentes de reconocida idoneidad; será reglamentada en la forma como lo establece la legislación vigente, es decir, con carácter sancionatorio y no remedial, como lo prometió el presidente en su programa de campaña. Así como la eva-

luación de los alumnos no garantiza la calidad, la evaluación de los maestros tampoco garantiza la idoneidad y menos aún la idoneidad ética y pedagógica de que trata la Constitución Política en el artículo 68. Ésta se vislumbra, más bien, como mecanismo para "reciclar" permanentemente al magisterio y controlar los ascensos en el escalafón.

El segundo mecanismo que contempla el programa para mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media es sin duda el más novedoso y el único que piensa a los maestros como sujetos creadores de nuevas formas de enseñanza. La utilización de las experiencias de los pares como fuentes de conocimiento y renovación de las prácticas pedagógicas, constituye la estrategia de formación de maestros en servicio más revolucionaria del momento, por cuanto reconoce la capacidad de los maestros para renovar sus prácticas y generar experiencias transformadoras.

Pese a que el criterio de exitosas que se enuncia como referente para seleccionar las experiencias de las cuales los maestros pueden aprender, es altamente discutible, por cuanto puede inducir a la repetición mecánica o forzosa o al establecimiento de un sistema de validación o legitimación del conocimiento funcionalista y utilitarista, la estrategia de identificar, documentar y difundir las prácticas e innovaciones de los maestros, permite reconocer la diversidad y riqueza pedagógica existentes en las escuelas y colegios del país y aprehender el conocimiento que allí circula. Esta estrategia resulta más enriquecedora y de mayor utilidad para la educación si se realiza a través de las acciones señaladas en el programa: los foros locales, departamentales y nacionales, la formación de redes de maestros y el acompañamiento entre instituciones educativas. La formación de redes no debiera reducirse al objetivo de propiciar encuentros de intercambio de ideas; más que esto, habría que pensarlas como comunidades de saber. Para la realización de las acciones contempladas en este mecanismo la Expedición Pedagógica Nacional puede prestar su valiosa experiencia.

La pertinencia de los programas impartidos por las instituciones de educación superior, entendida como un elemento tanto o más importante que los resultados académicos, es el gran propósito del programa para mejorar la calidad de la educación superior; el mecanismo contemplado para lograrla es la creación del Observatorio Laboral, previsto en el componente de fortalecimiento institucional del Programa de educación superior. El Observatorio tiene la finalidad de monitorear, analizar y difundir información y hacer seguimiento a los egresados de las instituciones. Con esta acción se busca dar respuesta al compromiso del presidente de vincular la universidad a la actividad productiva, por lo menos en

materia de seguimiento e información laboral de los egresados. Paralelamente con la acción anterior, se reforzará el Sistema Nacional de Información de Educación Superior y se continuará con las siguientes acciones: avanzar con la acreditación de programas e instituciones, establecer estándares mínimos para todos los programas de educación superior y aplicar los exámenes de calidad, ECAES, a todas las carreras de manera obligatoria.

Como el anterior, éste es un programa bastante pobre. Se supone que tiene como propósito recoger las propuestas electorales del presidente en materia de calidad de la educación superior y en el aspecto de pertinencia laboral, expresado en la oferta de vincular la universidad a la actividad productiva.

Los supuestos sobre los cuales se formula el programa para mejorar la eficiencia del sector educativo son bastante conocidos, pues son componente sustantivo del repertorio neoliberal de moda en la última década: que el sector educativo requiere el replanteamiento y la modernización de sus estructuras institucionales, de sus procedimientos administrativos y operativos y sus sistemas de supervisión e incentivos. Por tal razón, el programa está dirigido a la modernización de la administración y gestión del sector en los niveles nacional, departamental y municipal, y los mecanismos seleccionados se orientan a garantizar el mejoramiento de la productividad, la eficiencia y la transparencia y a asegurar la calidad del gasto y de las inversiones, es decir, a que el sector funcione, rinda y produzca los resultados que le preocupan a la tecnocracia, sin importar demasiado en qué se forma, a quién se forma, cómo se forma y para qué se forma. Los mecanismos que comprende el programa son: modernización institucional del Ministerio de Educación para fortalecerlo en las funciones de diseño de políticas, planeación y evaluación de programas nacionales; modernización de las entidades territoriales, cada entidad debe tener su plan de modernización; mejorar y fortalecer el sistema de información del sector educativo



## FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Para tener una visión más comprensiva del proyecto de Revolución Educativa del gobierno Uribe resulta de gran utilidad discernir de qué se trata cuando hablamos de revolución educativa. El Diccionario de la Real Academia Española, le asigna a la palabra revolución ocho significados diferentes. De estas 8 acepciones, la que mejor se aviene con la idea de “revolución educativa” es sin lugar a dudas la quinta, que define el vocablo revolución como un cambio rápido y profundo en una cosa. En este sentido, cuando se habla de revolución educativa se está postulando un cambio rápido y profundo en la educación.

Si aplicamos a la educación el concepto de paradigmas de Kuhn, “realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”<sup>8</sup>, tendríamos que convenir que la realización de una revolución educativa se vuelve necesaria cuando los paradigmas educativos (concepciones y políticas) aceptados por la comunidad educativa nacional ya no permiten reconocer los problemas educativos del país y encontrarles solución. El proceso de una revolución educativa guardaría alguna similitud con el de las revoluciones científicas, que Kuhn explica de la siguiente manera: “... Cuando la profesión (de científico) no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas, se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de las ciencias. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas. Son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la ciencia normal”<sup>9</sup>

Parodiando a Kuhn, una revolución educativa estaría constituida por aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en los que los antiguos paradigmas son reemplazados, completamente o en parte, por otros nuevos e incompatibles”<sup>10</sup>. Una revolución educativa no sólo pondría en cuestión “las concepciones y políticas existentes” sobre la educación sino que las sustituiría “total o parcialmente”<sup>11</sup>. La revolución educativa sería un proceso que rompe con las concepciones, políticas y prácticas educativas vigentes, que remueve los cimientos del sistema educativo, que como la revolución copernicana, cambia el centro de la mirada.

La sola definición de revolución que nos ofrece el diccionario (cambio rápido y profundo) le da a la expresión revolución educativa una dimensión y unos alcances de amplio espectro. Si por analogía le aplicamos el concepto de Kuhn sobre revolución científica, dicha visión se tor-

na más abarcadora y compleja. Bajo esta comprensión, los contenidos de una revolución educativa tendrían que producir cambios “rápidos y profundos” en el estado presente de la educación, es decir, en las concepciones, fines, propósitos y políticas que la orientan, las normas que la rigen y en las prácticas que la realizan. Así mismo, tendría que generar soluciones a los principales problemas que la afectan y le impiden cumplir de manera más eficaz su cometido social.

Como toda revolución, sea política o científica, una revolución educativa entraña una gran movilización intelectual y social. Al contrario de lo que se lee en el diagnóstico del Plan de Desarrollo, los protagonistas de la revolución tendrían que ser, en primer lugar, los maestros y no la burocracia de la educación. No solamente porque los maestros disponen del saber indispensable para llevarla a cabo, sino porque son ellos los que vienen adelantando una diversidad de prácticas pedagógicas profundamente arraigadas en el medio sociocultural, que convertidas en experiencias, mediante la reflexión y la investigación, pueden generar el saber y el movimiento intelectual requerido para producir las transformaciones que entraña una revolución educativa. Sólo con los maestros como protagonistas principales es posible una revolución educativa. Por supuesto, que al lado y con ellos tienen que estar las universidades, la intelectualidad, las comunidades educativas, las autoridades del sector, los movimientos y organizaciones sociales y la sociedad en general.

## RESUMEN Y CONCLUSIONES

Pasemos a continuación a escudriñar en las pretensiones de la Revolución Educativa prometida por el presidente y proyectada en las Bases del Plan de Desarrollo 2003-2006. Inicialmente, indaguemos acerca de las razones por las cuales el presidente le dio a sus promesas en educación la denominación de revolución educativa. Sin lugar a dudas, la respuesta a esta pregunta se encuentra, en primer lugar, en la meta de crear un millón quinientos mil cupos en educación preescolar, básica y media, y cuatrocientos mil en educación superior.

Aumentar la matrícula escolar en la cantidad de cupos señalada es ciertamente una meta importante y ambiciosa pero no revolucionaria, según la conceptualización que se acaba de ver. En relación con la matrícula actual

<sup>8</sup> Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

<sup>9</sup> *Ibíd*

<sup>10</sup> *Ibíd*

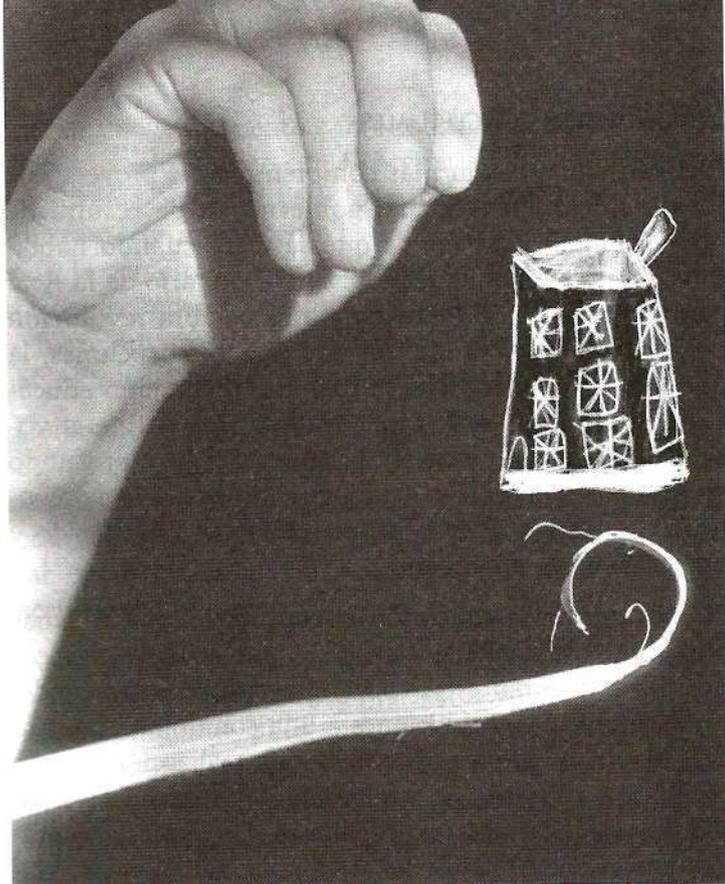
<sup>11</sup> *Ibíd*

significa un incremento del 15% en preescolar, básica y media, y 41% en educación superior; y respecto del déficit reconocido de cupos la promesa corresponde al 83% de la población entre 5 y 17 años de edad que se encuentra por fuera del sistema y al 13% de la comprendida entre 18 y 24 años que se halla en la misma situación. En comparación con los planes de gobiernos inmediatamente anteriores la meta es superior pero las diferencias no son tan abultadas. En el Plan de Apertura Educativa – PAE- del gobierno Gaviria, la meta fue de 1.430.000 cupos, sin contar la educación superior; en el Salto Educativo del presidente Samper, de 900.000 cupos en sólo preescolar y básica; y en el Plan Educativo para la Paz de la administración anterior, estuvo alrededor de un millón de cupos.

Por otra parte, este problema se vuelve más difícil de resolver si se tiene en cuenta que la inasistencia a la escuela se concentra en grupos de población de difícil escolarización (menores trabajadores, población rural retirada de los centros urbanos, alta extraedad, etc.). En estas condiciones la estrategia tradicional de escolarización (oferta de cupos) no surtirá los resultados buscados. Más significativo sería poner en marcha programas educativos que incluyan acciones y medidas contra los fenómenos comentados. Aun así, subsiste la duda de si la solución de estos problemas alcanza la dimensión de una revolución educativa.

Sin restarle importancia y valor a iniciativas como aprender de las experiencias exitosas, el Observatorio Laboral, la destinación de una parte del Fondo Nacional de Regalías Petroleras para educación y la ampliación del crédito educativo, aparte de la meta de nuevos cupos, no se encuentra en el Plan otras acciones cuyos efectos puedan considerarse como revolucionarias. Además, no se debe pasar inadvertido que en la Revolución Educativa esbozada por el presidente en la campaña política figuran otras iniciativas, si se quiere más ambiciosas que la de los cupos, que fueron abandonadas en el Plan de Desarrollo. Algunas de estas iniciativas son la sustitución del servicio militar obligatorio por un servicio docente de igual naturaleza, el aumento del número de alumnos beneficiarios del restaurante escolar y el aprendizaje obligatorio de un oficio productivo por parte de los bachilleres, entre otras.

La Revolución Educativa fue, sin lugar a dudas, una de las promesas electorales más publicitadas por la campaña electoral del presidente Uribe. Por su contenido llano y concreto, y evidentemente popular, tuvo que haberle reportado una buena suma de votos, inclusive de los maestros, reconocidos antagonistas de los candidatos del bipartidismo tradicional. Se trata, en primer lugar, de un compromiso bastante ambicioso en materia de creación de nuevos cupos escolares, que de llevarse a cabo elevará



la cobertura bruta de la educación preescolar, básica y media del 78.6% al 90.7%<sup>12</sup>.

Además de la oferta de nuevos cupos, la Revolución Educativa prometida por el presidente Uribe contenía otros componentes también atractivos para sectores específicos de la población. Entre éstos merecen destacarse la preparación de 600.000 personas en oficios productivos, la sustitución del servicio militar obligatorio por un servicio docente también obligatorio, lograr que todos los bachilleres aprendan un oficio productivo, la evaluación remedial y no sancionatoria de los maestros, la vinculación de la universidad a la actividad productiva, la recuperación gradual del presupuesto de investigación, el aumento en una cifra de quinientos mil del número de niños beneficiados con restaurante escolar y refrigerio, y la destinación del 50% de las regalías petroleras para educación.

Sin embargo, al ser plasmada en el Plan de Desarrollo, la Revolución Educativa agitada en la campaña electoral sufre un proceso de elaboración técnica y política, que no sólo la deforma y recorta sino que además la desnaturaliza. Más que un plan de acción gubernamental ésta

<sup>12</sup> Cálculo efectuado sobre una población entre 5 y 17 años de edad de 11.672.899 con una matrícula de 9.575.175 en el año 2001; y una población de 12. 212.148 con una matrícula de 11.075.175 en el 2006.

parece un recetario de medidas, parámetros, recomendaciones y órdenes, dirigidas a las entidades territoriales y a las instituciones educativas, organizaciones en cuyos hombros se descarga la responsabilidad de ejecutar los programas fijados en el Plan. En las Bases del Plan de Desarrollo 2002-2003, la Revolución Educativa aparece como una reedición de las políticas educativas neoliberales que se comenzaron a aplicar en la administración Pastrana, de tan ingrata recordación para los colombianos. Más racionalización, más reorganización, más ajuste, más focalización, más evaluación, más descentralización sin recursos, es esencialmente lo que propone el gobierno para elevar la cobertura, la calidad y la equidad del sistema educativo.

Además de la eliminación de algunos puntos importantes, como la mayoría de los desatacados arriba, y la introducción de otros que desvirtúan sus propósitos y ponen en duda la consecución de las metas, las estrategias y mecanismos que se plantean para realizar las políticas y programas del Plan, aparte de que no dan cuenta del diagnóstico que las sustenta, pueden terminar afectando la calidad del servicio educativo estatal, abriéndole paso a la privatización y ahondando la brecha entre la educación de las élites y la de las clases medias y populares. Especialmente caben en este cuadro, la apuesta excesiva por la racionalización y reorganización del servicio, la preocupante extensión del subsidio a la demanda y la contratación del servicio con prestadores privados, y la esperanza crédula en la evaluación. También puede incluirse en este panorama nada prometedor, la instrumentalización de la participación comunitaria en favor de la ampliación de la matrícula, que además puede conducir a una precarización mayor del servicio educativo estatal.

Una revolución educativa sin contar con los maestros. Éste es otro defecto insalvable del plan educativo gubernamental. Los maestros, si son considerados es para aumentar su carga de trabajo, elevarles el número de alumnos por grupo, someterlos a nuevos controles y en general para modificarles sus condiciones de trabajo que, sin ninguna consideración con la verdad, son presentadas como ventajosas y colmadas de prerrogativas. Las pocas ofertas alusivas a los maestros contempladas en la propuesta electoral del presidente, desaparecen por completo del Plan. Recordémoslas: evaluación remedial y no sancionatoria; capacitación en matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia; protección de la vida y dignidad; reubicación y racionalización del magisterio con equidad, sin forzar traslados inhumanos y sin abandonar estudiantes; y financiación estatal para que maestros creen sus propios colegios. De esta crítica sólo

se salva el programa "Aprender de las experiencias exitosas", que como ya se anotó, reconoce a los maestros su capacidad para aportar a la renovación de las estrategias de enseñanza.

La falta de certeza en la financiación, es otra debilidad de la Revolución Educativa, que viene desde la propuesta electoral y que no se subsana en el Plan de Desarrollo. Aparte de los recursos del Sistema General de Participaciones, del crédito para el Icetex, de los recursos que provean las cooperativas y de la financiación disponible para el Proyecto de educación rural, el programa educativo gubernamental no tiene financiados los recursos que requiere su ejecución. Los nuevos recursos prometidos por el presidente son un albur, dependen de la aprobación del referendo y de los resultados de las acciones gubernamentales contra la corrupción y el clientelismo. Por lo que se vislumbra, estos recursos, si llegan, será a partir del 2004, cuando ya habrá corrido más de una tercera parte del mandato presidencial.

En conclusión, no resulta demasiado difícil apreciar que la Revolución Educativa prometida por el presidente en la campaña proselitista, no tiene los méritos suficientes como para merecer el apellido de revolucionaria. Aún, en el hipotético caso de que sus metas se alcanzaran plenamente, es difícil encontrar argumentos de peso como para esperar que ésta produzca los grandes cambios que necesita la educación colombiana, para colocarse a la altura de los imaginarios y necesidades populares.

No obstante, la iniciativa del presidente de la república de plantear la necesidad de una revolución educativa, tiene una utilidad estratégica que ha puesto nuevamente a la orden del día algo que no ocurría desde el año 1995, cuando se elaboró el primer Plan Decenal de Educación: la urgencia de impulsar un amplio debate nacional, que conduzca a la celebración de un gran pacto social y político por la educación, que sirva de faro para llevar a cabo la revolución educativa que efectivamente necesita el país.

En esta tarea, los maestros y sus organizaciones, tanto gremiales como de saber, al igual que la academia y la intelectualidad, están llamados a jugar un papel protagónico. Éstos son los movimientos y organizaciones que cuentan con el saber y los conocimientos para conceptualizar, fundamentar y crear el contenido de dicha revolución.

Bogotá, marzo de 2003



# La "Revolución Educativa" uribista: más de lo mismo

COLECTIVO SOCOLPE

Sociedad Colombiana de Pedagogía: Sandra Rodríguez, Marlene Sánchez, Carlos Noguera, Raúl Barrantes, Guillermo Bustamente, María Solita Quijano, Omar Garzón.

La Revolución Educativa de Uribe Vélez hace parte del Plan de Desarrollo 2002–2006 cuyo «objetivo último es volver a las principales directrices del Estado comunitario: un Estado gerencial (que administre lo público con eficiencia y honestidad), un Estado participativo (que tenga en cuenta las demandas de la gente) y un Estado descentralizado (que tenga en cuenta las necesidades locales sin perjuicio del interés nacional y de la solidaridad regional)»;<sup>1</sup> sin embargo, al igual que sucede en el caso de la autodenominada Revolución Educativa, la participación (demandas de la gente) y la atención a las necesidades locales quedan opacadas ante la reafirmación de compromisos internacionales ya sea de orden económico o político. Un ejemplo de ello es el *Acuerdo Stand-By* recientemente firmado con el FMI.<sup>2</sup>

El Plan de Desarrollo 2002–2006: Hacia un Estado Comunitario, fue recientemente avalado de manera positiva por las altas autoridades de la banca multilateral<sup>3</sup>, solamente espera ser legitimado en algunas de sus partes con el próximo referendo y aunque «el gobierno reconoce que algunos riesgos pueden amenazar la adecuada implementación de su programa, incluyendo un incremento no anticipado en el gasto de seguridad, apoyo insuficiente a las iniciativas económicas del gobierno, incluyendo aque-

llas establecidas en el referendo del próximo año, y la volatilidad en los mercados externos... el gobierno ha identificado medidas de contingencia diseñadas para salvaguardar el programa contra esos eventos. Éstas incluyen impuestos adicionales, reducción del gasto, y adelantar en el tiempo algunas de las medidas discutidas en el punto 17<sup>4</sup>... En el caso de insuficiencia de financiamiento, el gobierno considerará el uso temporal de recursos del FAEP, el cual tiene en la actualidad activos por cerca de 1,5 por ciento del PIB. Con relación a los gastos

<sup>1</sup> Presidencia de la República- Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan de Desarrollo 2002–2006. Hacia un Estado Comunitario, Bogotá, 2002, p. 22.

<sup>2</sup> *Acuerdo Stand-By* de Colombia con el Fondo Monetario Internacional, Bogotá, diciembre 2 de 2002. Este acuerdo se firma a raíz del crédito por más de 2.000 millones de dólares, para ser utilizado entre el 2003 y el 2004, implica compromisos del país con el FMI orientados especialmente a un ajuste de las finanzas públicas, que exigen cumplir metas definidas en aspectos macroeconómicos como la inflación, nivel de reservas internacionales, reducir el déficit fiscal, siendo este último una de las principales obligaciones; adicionalmente implican la implantación de reformas estructurales, como la pensional, laboral y tributarias. Con el cumplimiento de estos compromisos se aspira a que los mercados internacionales disminuyan la percepción de riesgo que tienen sobre el país y de esta manera el gobierno colombiano pueda vender bonos de deuda externa a los grandes inversionistas extranjeros.

<sup>3</sup> Ver el documento: "IMF Concludes 2002 Article IV Consultation with Colombia", de enero 15 de 2003.

<sup>4</sup> Punto que se refiere a la reforma pensional de segunda generación y a la reestructuración y disminución del tamaño del Estado, entre otras.

en seguridad, la información preliminar indica que el impuesto al patrimonio destinado a este fin está produciendo más de lo previsto. Si los recursos adicionales más las medidas de contingencia mencionadas no fueran suficientes para financiar los gastos militares no anticipados, el gobierno consideraría la posibilidad de emitir bonos de largo plazo en términos concesionales<sup>5</sup>. Como se puede anticipar, de acuerdo con estas previsiones el promocionado Estado comunitario quedará reducido a un Estado gerencial (y autoritario), en donde el supuesto “interés nacional” opacará una vez más las aspiraciones de participación y descentralización, o en los términos del propio Plan, las necesidades particulares, locales o regionales.

### LA «REVOLUCIÓN” URIBISTA, NI ES REVOLUCIONARIA NI ES EDUCATIVA

Cuando se apela a la palabra revolución generalmente se hace referencia a un “cambio violento en las instituciones políticas, económicas o sociales de una nación” o a un “cambio rápido y profundo en cualquier cosa”<sup>6</sup>; se trata de una transformación, de una mudanza, de una mutación, de tal forma que de una verdadera revolución educativa se esperaría una transformación radical de lo establecido. Resultaría entonces que si la política educativa ha venido insistiendo en una concepción de calidad centrada en la evaluación masiva y estandarizada, tal revolución —como mínimo— debería significar un cambio en esta tendencia: quizás la apuesta por la construcción de un sentido de calidad de la educación en el que se tuvieran en cuenta “las demandas de la gente” o las “necesidades locales”, podría ser un verdadero cambio radical.

Igualmente, una verdadera revolución educativa consistiría en apostarle a la producción de información diversa sobre la escuela, las prácticas pedagógicas, los sujetos implicados en el acontecimiento pedagógico y los respectivos contextos en que tales relaciones y prácticas cobran vida y sentido; sin embargo, la autodenominada “revolución” uribista continúa validando el tipo de información derivada de las pruebas masivas y en este sentido, no hace otra cosa que proseguir con la aplicación de la política iniciada en Bogotá por parte de la administración anterior, que a su vez continuó con la política del penúltimo trienio.

La revolución uribista tampoco es educativa; su tono es claramente economicista (ni la pedagogía ni tan siquiera “lo pedagógico” merecen ser nombrados al menos una vez en dicho Plan), de tal forma que antes que propuestas diseñadas por pedagogos o investigadores especializados en este campo, se trata de recetas de economistas para que, como afirma el propio Plan en uno de sus apartes, “con los mismos recursos se aumente la cobertura y mejore la calidad.”<sup>7</sup> La educación de los colombianos, ese



complejo proceso de acercamiento a los saberes, de construcción de subjetividades, de construcción de relaciones sociales, es visto sólo desde la restringida perspectiva de la eficiencia, la gestión, la planeación, evaluación y seguimiento de programas, todo ello fundamentado en una reducida información del “sector” convertida en cifras y procesada estadísticamente. Elaborada y gestionada por economistas, la “revolución” más parece la puesta en marcha de un manual de la norma ISO 9000 al sistema educativo nacional<sup>8</sup>, que un plan para enfrentar los problemas educativos y pedagógicos contemporáneos del país. De paso, se echa por la borda el conocimiento pedagógico construido en el país en las últimas décadas y se desconocen otras perspectivas y posibilidades para comprender más y mejor la educación, la escuela y el maestro.

Teniendo en cuenta lo anterior, a la propuesta “educativa” del gobierno sólo le cabría el mote de “revolución” en el sentido en que tal concepto se utiliza en mecánica (en todo caso no desde el campo de las ciencias sociales), es decir, entendiéndola como “giro o vuelta que da una pieza sobre su eje”, y en este caso el eje, (diríamos, las potencias del eje) son el PREAL, la Unesco, la OEI, el BM, el BID, el FMI y los expertos en economía de Harvard o California (o cualquier otro doctorado anglosajón).

<sup>5</sup> Acuerdo Stand-By de Colombia con el Fondo Monetario Internacional, *op. cit.*, p. 10.

<sup>6</sup> Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, Edición XXI, 1992.

<sup>7</sup> Bases del Plan de Desarrollo 2002–2006: Hacia un Estado Comunitario, p. 28.

<sup>8</sup> Según fuentes del propio ICONTEC, en este momento se está trabajando en una “Guía para la implementación de ISO 9000” en las instituciones educativas.

## LA "REVOLUCIÓN" URIBISTA NO ES INÚTIL: SE PUEDE USAR COMO LIBRO DE TEXTO

Como afirmaba el hoy presidente en su campaña electoral, el país necesita una «revolución educativa» y como él decía, la educación debe ser crítica, científica, ética, y tolerar la diversidad. Pero su propuesta, la que usó para hacerse elegir, no es a su vez crítica, ni científica, ni ética, ni tolerante. Por eso su propuesta, contra toda evidencia, sí puede contribuir a la revolución educativa, siempre y cuando se use como contraejemplo y nos sirvamos de ella para mostrar a los estudiantes cómo no debe argumentarse, cómo no procede la ciencia, y cómo se perpetúan la injusticia y la intolerancia.

Argumentar no es decir cualquier cosa y responsabilizar al otro de demostrar que lo afirmado es falso; no es científico afirmar que en el centro de la Tierra hay una bola de mermelada, pero no porque sea falso, sino porque no es una hipótesis verosímil ni interesante. Resulta tan olímpico afirmar lo anterior, como decir que "a mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos", pues los estudios desde hace 20 años, demuestran que educación y posición económica no están en relación causa-efecto. Lo cual no quiere decir que no se pueda demostrar lo contrario de lo que se viene afirmando en cualquier área, pero justamente es lo que no hace el presidente. De otro lado, tampoco quiere decir que cualquiera de las opciones (que el nivel educativo y el nivel económico sean independientes o dependientes) sea una condición fija. No se trata solamente de que una ley —como la gravitación— se verifique, sino de *hacer* algo; y es ahí donde el plan de desarrollo educativo no muestra conocimiento de la situación, sino que instala un axioma para justificar las medidas de cierto modelo político. Así, tales afirmaciones se pueden usar para mostrar a nuestra juventud cómo el primer mandatario perpetúa la injusticia, aunque hable en contra de ella.

## "MENÚ" DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

En la "revolución" uribista en su parte programática, y luego de haber dedicado su contenido a mostrar —con datos— la ineficiencia y la "malidad" (mala calidad) de la educación pública, aparece un enunciado que en primera instancia pareciera abrir un espacio para la participación local y regional. "Una verdadera revolución educativa debe tener en cuenta la diferenciación entre regiones y ofrecer, por lo tanto, un *menú de políticas* aplicables y eficientes que respondan a la situación específica de cada región"<sup>9</sup>. Esta idea, que por demás parecería sensata dadas las características socioculturales del país, diverge con el conteni-

do general del Plan, el cual a su vez es contrario a una política justa en educación.

Si se hace el ejercicio de desentrañar en esta "revolución" en qué consiste el "menú de políticas", nos encontramos con que en esencia la oferta se reduce a los principios de cobertura y calidad que se deben cumplir en cualquier región del país, por alejada que ella sea. Su reduccionismo consiste en que la propuesta está aderezada con una fuerte dosis de reducción del gasto en el sector educativo y con una sobremesa evaluativa (hecha con los mejores estándares). Es importante que se amplíe la cobertura y que así lo contemplen los gobiernos locales, y que se piense en la calidad y que así lo entiendan las comunidades educativas; sin embargo, esta combinación "gastropolítica" deja por fuera otras combinaciones que le permitan a las regiones del país pensar la educación de acuerdo con sus particularidades.

## BAJA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: ¿RESPONSABILIDAD DE LOS MAESTROS?

Dos aspectos serán intervenidos por la política educativa en los próximos años: la baja calidad de la educación pública y la responsabilidad que se atribuye a los docentes en esta situación. Con respecto al primer punto, se comparan los resultados de la prueba del ICFES y los resultados de la Prueba Saber, como si éstas obedecieran a la misma lógica, o como si fuera posible hablar de la calidad de la educación desde dichas evidencias.

El examen de Estado no mide la calidad —como ya lo ha expresado incluso el mismo ICFES— y de las Pruebas Saber no se sabe nada<sup>10</sup>, sólo que se usan, bien como evidencia para medir la calidad de la educación pública o como justificación para seguir haciendo más evaluaciones, ojalá censales y nacionales, que permitan anexar más estadísticas a las ya existentes, poder afirmar que "las cifras no mienten" y argumentar que la calidad de la educación pública es baja, hasta que tal enunciado se convierta en una verdad reiterada<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Ídem, El subrayado es nuestro.

<sup>10</sup> Al menos eso es lo que nos permite concluir un reciente trabajo de campo realizado con maestros, secretarios de educación y directores de núcleo de varios municipios de Cundinamarca. Ver: "Estrategia de recuperación, sistematización y análisis de información del sector educativo en 11 municipios del Departamento de Cundinamarca", SOCOLPE—Secretaría de Educación de Cundinamarca, Sociedad Colombiana de Pedagogía, mayo de 2002.

<sup>11</sup> Se trata de extender la evaluación censal de competencias iniciada en Bogotá por la SED con el aval académico del Grupo de Evaluación de la Universidad Nacional, —encabezado por el hoy director del ICFES—, institución que, dicho sea de paso, se propone en el Plan como un "gran Sistema Nacional de Pruebas".



El Plan acoge un diagnóstico que encontramos en todos los planes de las últimas décadas: "Los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad" (muy seguramente, este mismo diagnóstico lo estaremos leyendo de nuevo en el Plan Educativo del próximo cuatrienio.)

Refiriéndose a la educación oficial el Plan precisa que "las pruebas Saber sugieren un posible deterioro de la calidad de la educación básica. Para las evaluaciones realizadas entre 1993 y 1998 se redujo de manera significativa el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel superior al mismo tiempo que aumentó de manera considerable el porcentaje de aquellos que no llegaron a los niveles mínimos. El deterioro de la calidad también ha sido evidente en el caso de la educación media. La proporción de colegios oficiales de bajo rendimiento se duplicó en el mismo periodo", con lo que podemos concluir que la evaluación por sí misma no mejora la *calidad* de la educación oficial. Al parecer la política educativa pública sólo ha tenido efectos favorables en la educación privada.

La evaluación como punta de lanza del Plan incluye estándares, su universalización, evaluar a estudiantes en todos los niveles y a los docentes y directivos docentes, y focalizar instituciones, entre otras estrategias; es sinónimo de pruebas y éstas implican objetos medibles de manera "objetiva" y transformables en cifras para su procesamiento estadístico. Los estándares estarán entonces disponibles para su reconversión en cifras a través de las cuales leeremos la *calidad* de la educación. La apuesta por las "pruebas objetivas" nos ubica en una política educativa de vieja data y también en una forma de conocimiento que redime la verdad, lo unilateral, lo universal, los dogmas a nombre de la ciencia, el paradigma psicométrico, el tecnicismo... todo aquello que contradice el principio fundamental de diversidad étnica y cultural consignado en el artículo 7° de nuestra Constitución.

Acordar estándares nacionales para "elevar la calidad del sistema educativo" es volver al Estado centralista, a lo que se hizo antes de la década del 90, llámese Tecnología Educativa, Renovación Curricular, Plan Quinquenal, Plan Zerda, políticas en las que se imponían "referentes comunes" en función de eso que nadie define y a nombre de lo cual se justifican muchas decisiones políticas: la nación. La "revolución" uribista continúa con la política de inventariar y clasificar alumnos, maestros, instituciones y regiones y al inscribir los resultados en una política económica la pregunta es: ¿qué grupos tenemos y qué haremos con ellos? En este sentido, el Plan habla de "los altos y bajos rendimientos" lo cual se traducirá en los "buenos" (educación privada) y los "malos" (educación oficial).

Un buen ejemplo de cómo no promover la equidad es la propuesta de premio que se dará a los colegios privados, anunciada en la campaña presidencial, pues se recompensará a aquellos que "abran sus puertas a estudiantes de los estratos pobres". Las puertas están cerradas, pero no principalmente con candados, sino con imposibilidad económica; pero el presidente ordena que esos niños, con sus carencias lleguen a esos colegios, cuya accesibilidad natural es, de nuevo, no una puerta abierta sino una condición económica. De manera que la causa de la diferencia no será tocada, sino que unos pocos de los que pegan la nariz en la vitrina podrán estar por dentro.

En relación con los docentes, el Plan los presenta como los responsables del ineficiente gasto social, de la baja calidad de la educación y del gasto educativo. En primer lugar, se afirma que el gasto social "creció de manera substancial", sin que esto hiciera que mejoraran los "indicadores sociales" en las "coberturas de educación y salud", pues "un porcentaje importante de su aumento se ha ido a pagar más y mayores salarios y otro ha sido desviado hacia otras actividades, sin que haya redundado, en promedio, en mejores resultados sociales". En segundo lugar, según la información de que dispone el actual gobierno (suponemos por los datos de los que se vale, que dicha información se deriva de evaluaciones o indicadores económicos) la calidad de la educación pública es baja y la brecha entre ésta y la educación privada "ha venido

<sup>12</sup> "No sólo se dirá que ya no se necesita un trabajo cualificado: se necesita un trabajo no cualificado, una descualificación del trabajo. El Estado no confiere un poder a los intelectuales o creadores de conceptos, sino que, por el contrario, los convierte en un organismo estrechamente dependiente, cuya autonomía sólo es ilusoria, pero que, sin embargo, es suficiente para anular toda capacidad a aquéllos que ya solo hacen reproducir o ejecutar", Deleuze, Gilles y Guattari Félix, 1994, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos, p. 374

aumentando a pesar de que la inversión municipal en docentes se duplicó entre 1993 y 1998”.

De esta forma el Plan trata de mostrar con gráficos y porcentajes que la educación pública es de “baja calidad” y que los responsables son los maestros; si a esto se le suma el hecho del silencio frente a la formación inicial de docentes en el país, pareciera que se avanza hacia la conversión del docente en un operario que desarrolle las mismas actividades de un profesional a bajo costo.<sup>12</sup>

Con estas acciones no sólo se atiende a las exigencias del FMI firmadas recientemente con el *Acuerdo Stand-By*, sino que se es coherente con la manera como la banca multilateral evaluará la gestión del gobierno colombiano: “Habrá revisiones trimestrales del programa por parte del Fondo durante 2003. La primera, programada para concluir antes de finales de marzo de 2003, se centrará en: a) el resultado de las propuestas presentadas por el gobierno al Congreso y en el referendo, y la evaluación de la necesidad de adoptar medidas adicionales para asegurar que la meta fiscal se cumpla; b) el uso de crédito doméstico por parte del sector público, y la trayectoria trimestral de inflación consistente con la meta anual establecida por la Junta Directiva del Banco de la República; y c) alcanzar entendimiento detallado sobre los cambios en los regímenes pensionales especiales para maestros y otros grupos. Con base en este entendimiento, los parámetros de referencia estructurales para finales de junio de 2003 se convertirán en un criterio de desempeño... La segunda revisión está programada para junio de 2003, la tercera revisión para septiembre, momento en el cual también se decidirá la frecuencia de las revisiones para 2004, y la cuarta revisión para diciembre de 2003”.

De acuerdo con estos compromisos, la idea de que “con los mismos recursos se aumente la cobertura y mejore la calidad” es una falacia, pues “en 2001, 1,8 millones de niños y jóvenes entre 5 y 17 años (16% del total) estaban por fuera del sistema escolar” y promete “ampliar la cobertura en educación preescolar, básica y media” creando “1,5 millones de cupos”, lo cual significa que ni siquiera se va a poner al día en la que según la Constitución es una obligación del Estado, sin contar con la presión que el crecimiento demográfico le demandará al sistema en este lapso.

#### APRENDER DE LOS MAESTROS QUE HACEN EL DÍA A DÍA EN NUESTRAS ESCUELAS

El segundo mecanismo de la «revolución» uribista para mejorar la calidad de la educación básica y media consiste en aprender de experiencias exitosas, valga decir, de aquellas que por sus condiciones particulares, específicas, únicas (y por tanto irreplicables) producen “buenos resultados” en las pruebas de competencias, o al de-

cir de los “expertos” del DNP, en los aprendizajes de los estudiantes (que no es lo mismo). Siguiendo esta lógica, ¿por qué no retomar experiencias exitosas de otros países que han mostrado con suficiencia excelentes resultados en las pruebas internacionales? Tal es el caso de Cuba, que ocupó de lejos el primer lugar en la evaluación internacional de la Unesco de 1998; de acuerdo con lo que sugieren los análisis de factores asociados que legitiman las políticas educativas desde hace más de una década, habría entonces que atender replicar las condiciones que hacen que, por ejemplo, Cuba obtenga tan excelentes y exitosos resultados.

Ahora bien, ¿qué ocurriría si los presupuestos para observar la calidad no proceden desde la economía sino del conocimiento generado en el país desde lo pedagógico y lo educativo?, entonces no se supondría la calidad como un hecho objetivo y medible, por tanto no sería el resultado y análisis de pruebas sino que se produciría de acuerdo con las particularidades que caracterizan nuestras comunidades educativas. Se permitiría tener en cuenta una multiplicidad de variables, incluso aquellas que emergen de los mismos contextos; y se propendería por un análisis que relacione las variables, de manera que tengamos un todo que no sea la suma de las partes, tal como propone la “revolución” uribista

Como se ha demostrado en varias investigaciones, incluso de agencias como el Banco Mundial, hacer posible esta perspectiva pasa por construir concepciones explícitas de escuela, en relación con las cuales algunos factores son asociables a los resultados educativos, en tanto valorados por comunidades específicas; con ello se atiende a la sugerencia que a escala internacional apunta a no seguir invirtiendo los recursos educativos en el “descubrimiento” de lo que ya sabemos: que a los pobres les va mal y a los ricos les va bien, independientemente de la manera como se evalúe.

Una verdadera “revolución educativa” tendría que llevarse a cabo en interacción con los diversos actores educativos; cualquier propuesta, por bondadosa que sea, no es realizable sin el concurso de aquellos que, finalmente, hacen el día a día de la escuela.





# La *Revolución Educativa* frente al **Pacto Internacional** de **Derechos Humanos**

COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS<sup>1</sup>

El presente texto hace parte de un documento que analiza el Plan Nacional de Desarrollo "Hacia un Estado Comunitario" a la luz de las recomendaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

El pasado 6 de febrero de 2003 el gobierno nacional presentó ante el Congreso de la República el proyecto de ley mediante el cual se proyecta el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006: "Hacia un Estado comunitario"<sup>1</sup>. El Plan Nacional de Desarrollo en materia educativa propone la denominada "revolución educativa", en la cual se resaltan tres estrategias: la ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior; el mejoramiento en la calidad en la enseñanza; y, el mejoramiento en la eficiencia del sector educativo. Sin embargo, esta política además de que incumple las obligaciones conteni-

das en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante el Pacto), no implementa las recomendaciones del Comité de derechos económicos, sociales y culturales, relativas a la pobre situación de cobertura y calidad de la educación en Colombia, como tampoco adopta medidas para erradicar la discriminación en el sistema educativo. El Plan Nacional de Desarrollo no adopta las medidas necesarias para la modificación del sistema educativo actual, que es excluyente y discriminatorio.

Como Estado parte del Pacto, el Estado colombiano debe cumplir con sus obligaciones en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Además, debe implementar las recomendaciones hechas a Colombia por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en

<sup>1</sup> El proyecto de ley fue radicado bajo el número 169/03 de Cámara y 167/03 de Senado.

adelante el Comité)<sup>2</sup> para permitir la realización de estos derechos. El presente estudio hace un seguimiento a partir de la óptica de los derechos humanos, a las recomendaciones que el Comité ha hecho a Colombia<sup>3</sup>, y si éstas son o no cumplidas en el diseño del Plan Nacional de Desarrollo. Se analiza el impacto sobre el derecho a la educación que tendría el Plan de ser aprobado el proyecto, y se resaltan las preocupaciones que en esta materia emanan del documento.

## 1. PRECARIAS MEDIDAS DE COBERTURA

27. El Comité nota que el artículo 67 de la Constitución garantiza la educación gratuita, sujeta al pago de cuotas por quienes pueden pagarlas. Nota con preocupación que estas cuotas han impedido a muchos niños tener acceso a la educación primaria gratuita y que las familias han tenido que entablar procedimientos legales para poder alcanzar la educación primaria gratuita. Esta práctica del Estado Parte es contraria a los arts. 13 y 14 del Pacto<sup>4</sup>.

48. El Comité recomienda que el Estado Parte debería lanzar una campaña efectiva para la calidad de la educación y el acceso a ésta, que provea, entre otras, obligación gratuita y obligatoria. Sobre esto, el Comité refiere al Estado Parte a sus obligaciones del artículo 14 del Pacto, "educación primaria obligatoria y segura". El Comité recomienda al Estado Parte que cuando implemente su plan nacional de educación, tome en cuenta los comentarios generales del Comité 11 y 13 para establecer un sistema efectivo de monitoreo para el plan<sup>5</sup>.

La política de ampliación de la cobertura en educación preescolar tiene tres problemas desde el punto de vista de la satisfacción del derecho a la educación para todas y todos. En primer lugar, la meta de creación de cupos no está acompañada de una política que garantice la gratuidad de la enseñanza básica primaria. De acuerdo con el artículo 13 del Pacto, la enseñanza primaria debe ser reconocida a todas y todos gratuitamente. Cualquier costo obligatorio, ya sea por subsidios, materiales útiles, transporte, comida, puede llegar a ser demasiado alto para algunas niñas y niños; por lo tanto, la obligación estatal de ofrecer educación gratuita debe ir más allá de la prohibición del pago de una tarifa y entenderse como la oportunidad real de acceso sin ningún tipo de barrera económica. Sin embargo, el Plan no adopta ninguna medida al respecto.

En segundo lugar, el planteamiento del Plan no es claro en cuanto a sus metas de cobertura en cada uno de los ciclos educativos. Propone la creación de 1,5 millón de cupos, pero no distingue cuántos serán para la educación preescolar, cuántos para la educación básica primaria y cuántos para la media secundaria. Un sistema de

información desagregada sobre metas de los ciclos educativos es vital para determinar el grado de cumplimiento estatal frente a la obligación de inmediato cumplimiento relativa a la implantación de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todas y todos.

En tercer lugar, la política de cobertura no parte del universo de demanda, sino de la oferta efectiva que pretende alcanzar el gobierno. El déficit educacional no parece ser tenido en cuenta por el Plan Nacional de Desarrollo al momento de formular las políticas de cobertura. Mientras que el gobierno calcula que para el año 2001 el 16 % de la población en edad escolar se encontraba fuera del sistema educativo (es decir, 1,8 millón de niñas, niños y jóvenes), propone la creación de 1,5 millón de cupos<sup>6</sup>. La oferta del gobierno no corresponde a los niveles de demanda requeridos para cumplir a cabalidad sus obligaciones estatales. Además, según la evaluación hecha por el Consejo Nacional de Planeación, este aumento de cupos difícilmente podría cumplirse en las condiciones propuestas, pues "sin ampliar la nómina del magisterio y sin inversión, resultaría difícil la creación de 800 mil nuevos cupos"<sup>7</sup>. Esto quiere decir que más del 50% de los cupos ofrecidos por el gobierno no cuentan con la suficiente financiación. Según el Pacto, el Estado colombiano debe diseñar políticas de universalización

<sup>2</sup> El Comité fue creado por el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, y su función primordial es vigilar la aplicación del Pacto por los Estados Partes, a través de la formulación de sugerencias y recomendaciones específicas sobre materias legislativas, de política y de otra índole, para la realización más eficaz de los derechos económicos, sociales y culturales. Las preocupaciones del Comité deben ser tenidas como criterios prioritarios de atención y darles la importancia que conlleva que el citado Comité se pronuncie sobre una materia específica.

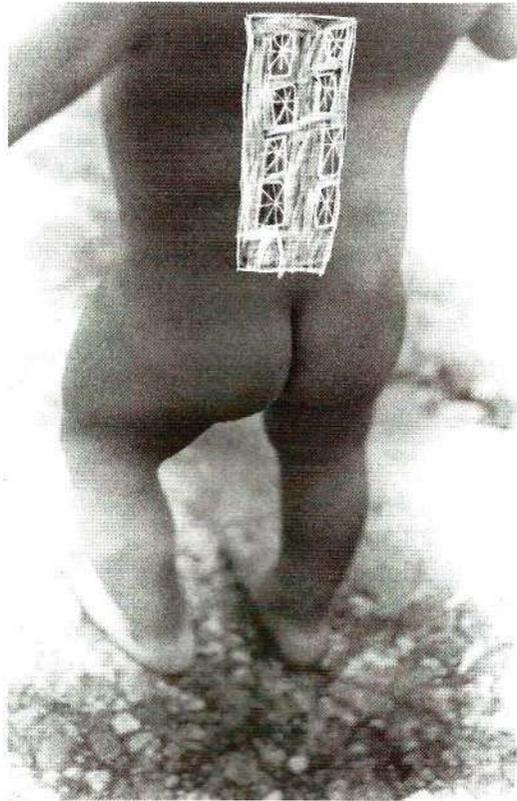
<sup>3</sup> Para efectos de este estudio fueron usadas las recomendaciones generales hechas por el Comité en el año 1995 y 2001. Naciones Unidas, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Concluding Observations/Comments*, E/C.12/1/Add.74, y *Concluding Observations/Comments* E/C.12/1995/12.

<sup>4</sup> Naciones Unidas, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Concluding Observations/Comments*, E/C.12/1/Add.74, párr. 27.

<sup>5</sup> *Ibidem*, párr. 48.

<sup>6</sup> Un estudio independiente realizado en el año 2002, indica que el número de niñas, niños y jóvenes en edad escolar que se encontraban fuera del sistema educativo para el año 2002 era de 2.359.515, es decir, 600.000 estudiantes más que el año 2001. (Corpoeducación, *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Bogotá, Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002, cuadro 12, p. 33).

<sup>7</sup> Consejo Nacional de Planeación, *Colombia se pronuncia sobre el Plan Nacional de Desarrollo: "Hacia un Estado Comunitario"*, Bogotá, mimeo, 2003, p. 32



zación de la enseñanza primaria y garantizar que ninguna niña o niño en edad escolar se encuentre fuera de la enseñanza primaria, pues esta obligación es de inmediato cumplimiento.

Además, resulta altamente preocupante que el Plan Nacional de Desarrollo condiciona la creación de 640.000 cupos (que corresponden al 43% del total de los ya insuficientes 1.500.000), a la consecución de los recursos provenientes de las reformas constitucionales. Estas reformas no han sido aprobadas en consulta popular, lo cual quiere decir que parte de la política de cobertura educacional se basa en una mera expectativa del Gobierno de que estas reformas sean aprobadas. El proyecto de reforma constitucional al que alude el Plan pretende la supresión de las personerías municipales, que son las entidades de velar por la promoción y protección de los derechos humanos en los municipios, para destinar esos recursos a la educación y el saneamiento básico<sup>8</sup>. Por esta razón, resulta discutible sacrificar la labor de estas entidades con el fin de aumentar la cobertura educacional.

Por otra parte, la obligación de inmediato cumplimiento de garantizar el acceso y permanencia de las niñas y niños a la educación primaria no es cumplida por el Plan<sup>9</sup>. No se fija una meta en cuanto a la permanencia en el sistema educativo. Problemas fundamentales que dificultan el acceso del derecho a la educación como la deserción<sup>10</sup>, la entrada tardía a la escuela y la repitencia<sup>11</sup> de cursos no son evaluados y enfrentados. Las políticas tanto de calidad como de cobertura no diseñan estrategias que permitan remediar esta situación.

El Plan tampoco tiene políticas precisas acerca de la recomendación del Comité en cuanto al bajo promedio nacional de alfabetización de adultos. Esta situación es preocupante, máxime si se tiene en cuenta que, entre 1997 y 2000, la tasa de analfabetismo se mantuvo prácticamente estable, al no presentar una reducción significativa en tres años<sup>12</sup>. Esto significa que el Estado ha hecho caso omiso de la obligación establecida en el artículo 13 literal d) del Pacto que indica que deben intensi-

ficarse los esfuerzos para garantizar la educación fundamental a aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria. Es cierto que ésta es una obligación de cumplimiento progresivo, pero el hecho de que no se produzca ningún avance en tres años implica que no se han tomado medidas efectivas para lograr el cumplimiento de esta obligación.

En síntesis, el Plan Nacional de Desarrollo no busca cumplir con la obligación de inmediato cumplimiento de brindar educación primaria gratuita a todas las niñas y niños en edad escolar. En primer lugar, la proyección de creación de nuevos cupos es incierta y no corresponde a las necesidades de la población; y, segundo, el tema de la gratuidad de la educación no es abordado por el Plan.

<sup>8</sup> En otras funciones, las personerías municipales reciben quejas y reclamos referentes a la violación de derechos humanos; reciben notificaciones de capturas, retenciones o allanamientos o actos que limiten la libertad de las personas; promueven acciones judiciales; denuncian situaciones irregulares; presentan informes sobre la situación de derechos humanos del municipio; impulsan programas educativos y de concientización de los derechos humanos; vigilan la prestación de servicios públicos; velan por el adecuado cumplimiento del derecho de petición; velan por la participación ciudadana y supervisan los programas de vivienda popular.

<sup>9</sup> Al respecto puede verse también la recomendación del Comité de los Derechos del Niño, ONU, A/51/41, Párr. 360; CRC/15/Add. 30, párr. 20; CRC/C/38, párr. 96.

<sup>10</sup> Para 1998 la tasa de deserción en el primer grado de la primaria era del 7,7% en las zonas urbanas, mientras que la de las zonas rurales era del 30,5% (Corpoeducación, *op. cit.*, Nota 7, p. 33).

<sup>11</sup> Aproximadamente el 20% de las niñas y niños en el país no tienen el rango de edad correspondiente al grado que cursan. Situación que es aún más grave en cuanto a la educación preescolar. En el año 2000 de cada 100 niñas y niños en edad preescolar sólo 41 estaban en el rango de edad correspondiente al grado. Corpoeducación, *op. cit.* Nota 7, p. 26.

<sup>12</sup> Departamento Nacional de Planeación (DNP), [www.dnp.gov.co](http://www.dnp.gov.co).

## 2. EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO REFUERZA LA DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La obligación de aplicar el principio de no discriminación en cuanto al acceso a la educación no es atendida por el Plan. El Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades a todas las personas. Para ello, está obligado a eliminar la discriminación en todas sus formas y a garantizar el derecho a la educación y a la formación profesional sin distinción de sexo, raza, color, origen nacional o étnico o cualquier otra condición. Según la relatora especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, la garantía del acceso a las escuelas se relaciona especialmente con la prohibición de la discriminación<sup>13</sup>. El principio de la no discriminación no debe ser objeto de aplicación progresiva sino conseguirse inmediata y plenamente. No se cumple a cabalidad con la obligación cuando algunas niñas o niños no accedan al sistema, sea por razones de sexo, condición étnica, socioeconómica, de discapacidad o por cualquier otra condición.

En el cumplimiento de esta obligación, el Estado debe beneficiar especialmente, por medio de políticas y programas de acción afirmativa, a los grupos poblacionales que, *de facto*, no tienen las mismas oportunidades que otros. Las políticas y medidas que se adopten para eliminar la discriminación contra las mujeres y las niñas en la esfera de la educación, así como las que se tomen en favor de las minorías étnicas, se enmarcan dentro de esta obligación. El documento presentado por el gobierno no hace referencia alguna a la adopción de políticas estatales que eliminen la discriminación contra las niñas y mujeres, así como de las minorías étnicas.

En cuanto a la discriminación frente a las niñas y mujeres, el marco legal de protección en el derecho interno (Ley 115 de 1994) no aporta el significado o contenido de una educación con perspectiva de género, no contempla la revisión de textos y programas escolares para eliminar los conceptos estereotipados de lo femenino y lo masculino, y no establece ninguna medida de discriminación positiva tendiente a fomentar el acceso y permanencia de las niñas al sistema educativo. Entre las medidas destinadas a regular la educación para personas adultas, no señala medidas para facilitar o promover especialmente a las mujeres el beneficio de dichos programas. El documento presentado por el Gobierno no avanza en la protección del derecho a la educación sin discriminación de las niñas y mujeres, desconociendo las obligaciones internacionales contenidas en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer<sup>14</sup>, y las recomendaciones específicas para Colombia del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales relativas a la eliminación de la discriminación contra las mujeres<sup>15</sup>. Así como el Plan propone la consolidación de marcos regulatorios para el be-

neficio productivo, debería tener una política de modificación de estas barreras que mantienen la discriminación de las mujeres en la educación.

De la misma manera, el Plan Nacional de Desarrollo no hace referencia a ninguna acción estatal tendiente a eliminar la discriminación de las minorías étnicas que habitan en el país. Las minorías étnicas tienen derecho a establecer y administrar sus propias escuelas, utilizar su idioma y practicar su religión. El Consejo Nacional de Planeación plantea que la estandarización y la universalización educativa que propone el Plan, pueden llegar a “desconocer de plano” la diversidad colombiana y sus contextos regionales, sociales y culturales<sup>16</sup>. Las políticas estatales tendientes a conseguir este fin deben ser prioritarias para que pueda ser alcanzado un grado de disfrute del derecho a la educación por las comunidades étnicas sin ningún tipo de discriminación. Además, deben garantizar la erradicación de los conceptos racistas en todo el sistema educativo.

La discriminación racial está íntimamente ligada con la discriminación por razones geográficas. En primer lugar, la política de cobertura en materia rural está lejos de combatir esta problemática. El Plan plantea la creación de 67.000 cupos que corresponden al 4,5% de 1.500.000, continuando con el programa de educación rural. Según esta política los cupos serían asignados en 40 municipios de 10 departamentos<sup>17</sup>. Algunos de los departamentos en donde se crearán los cupos, son aquellos en donde existen mejores niveles de cobertura (Antioquia y Cundinamarca), mientras que departamentos como Guajira<sup>18</sup> y Valle del Cauca<sup>19</sup>, los cua-

<sup>13</sup> Comisión de Derechos Humanos, *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*, Sra. Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la Resolución 1998/33. E/CN.4/1999/49, párr. 56 a 61.

<sup>14</sup> Artículos 5 y 10.

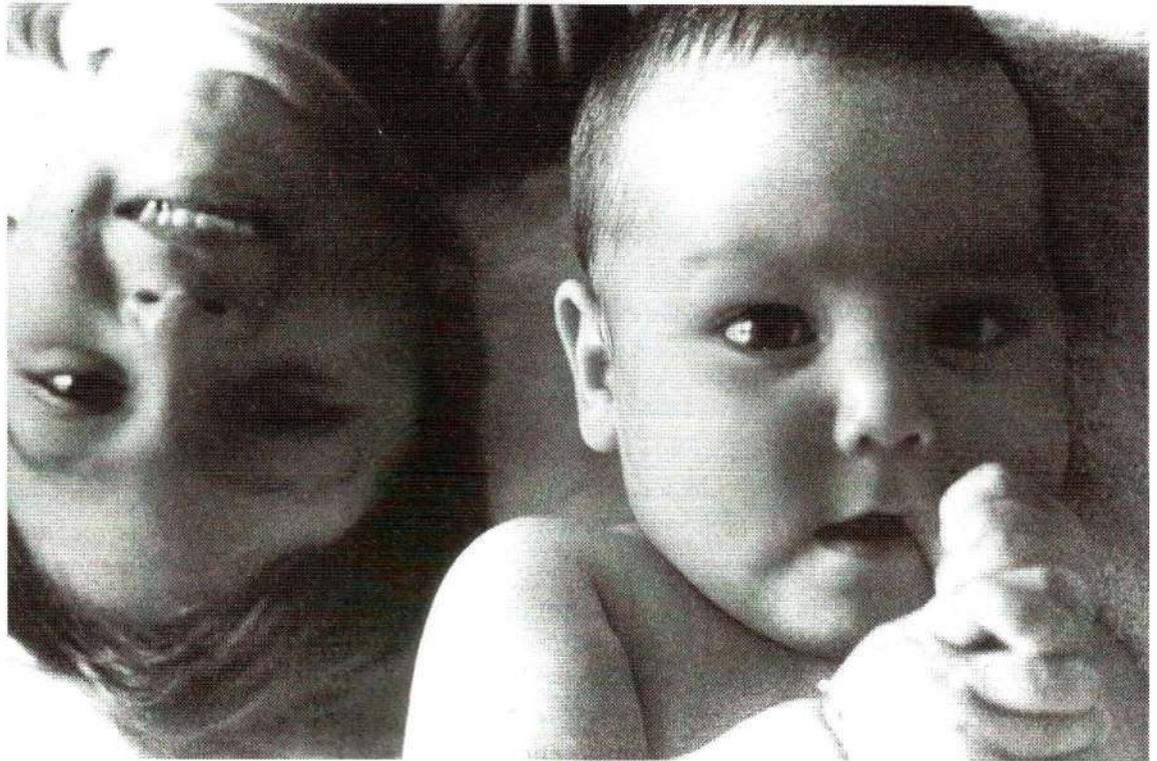
<sup>15</sup> Naciones Unidas, Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Concluding Coments*, E/C.1/Add. 74, párr. 10.

<sup>16</sup> Consejo Nacional de Planeación, *op. cit.*, nota 8, p. 32

<sup>17</sup> Bolívar, Boyacá, Cauca, Guaviare, Norte de Santander, Caquetá, Huila, Cundinamarca, Antioquia y Córdoba.

<sup>18</sup> El departamento de la Guajira se encuentra habitado por población afrocolombiana en un 31% y por población indígena en un 22,4%. El cálculo de la población afrocolombiana fue hecho por la Comisión Colombiana de Juristas con base en las estadísticas contenidas en los siguientes documentos: Defensora Delegada para Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas, *La población afrocolombiana o comunidades negras de Colombia*, Bogotá, Tomo II, mimeo, octubre de 1998; Presidencia de la República, *Departamentos*, www.presidencia.gov.co.

<sup>19</sup> El departamento del Valle del Cauca se encuentra habitado por población afrocolombiana en un 26% y por población indígena en un 1,2%.



El principio de la no discriminación no debe ser objeto de aplicación progresiva sino conseguirse inmediata y plenamente. No se cumple a cabalidad con la obligación cuando algunas niñas o niños no accedan al sistema, sea por razones de sexo, condición étnica, socioeconómica, de discapacidad o por cualquier otra condición.

les poseen las más bajas coberturas netas de primaria en el país,<sup>20</sup> no serán tenidos en cuenta.

Más preocupante resulta la situación del departamento de Chocó. Este departamento se encuentra habitado por población afrocolombiana en un 90% y por población indígena en un 7,73%, presenta una disminución de la tasa neta de cobertura, y una "población analfabeta mayor de 15 años que alcanza el 26,30% frente a un 9,9% nacional"<sup>21</sup>; pese a ello, tampoco será beneficiario de esta política.

Finalmente, el Plan propone un mecanismo denominado "materiales educativos" que pretende "garantizar que las entidades territoriales tengan acceso a libros, textos y materiales educativos de buena calidad y bajo costo". Pese a que el propósito del programa es la eliminación de la discriminación en la calidad de la educación, sus metas son muy reducidas, y no cumplen la obligación de utilizar el máximo de los recursos disponibles en la satisfacción de las necesidades de la población. La meta de esta política, para los próximos cuatro años, se limitará a "establecer los lineamientos y criterios" del programa, sin planear estrategias concretas de reducción de las desigualdades, es decir, que las entidades estatales dedicarán cuatro años a diseñar una política sin la certeza de que el gobierno que reemplace el presente vaya a aplicarla.

La situación actual de discriminación en la educación merece que el Estado se comprometa más allá de la simple evaluación y planeación, y tome medidas efectivas para erradicar esta problemática. Es decir, las po-

líticas planteadas no se compadecen con el crítico estado de satisfacción del derecho en Colombia, en donde para el año 2000, prácticamente todas las niñas y niños entre los 7 y 11 años de edad, pertenecientes al 30% de la población con más altos ingresos asistían a algún establecimiento educativo, mientras que un 11% del 30% de la población con ingresos más bajos no lo hacía.<sup>22</sup> Igual tendencia era observada en la educación preescolar: más del 90% de las niñas y niños en edad preescolar del 30% de la población con mayores ingresos frecuentaba algún centro educativo, sin embargo, en lo que respecta al 30% de la población más pobre sólo el 35% lo hacía<sup>23</sup>. La reducción de esta discriminación es una obligación estatal de inmediato cumplimiento, para lo cual el Estado debe establecer acciones legislativas, políticas y de todo orden, para erradicar la discriminación por razones económicas tanto en el acceso y permanencia como en cuanto a la calidad de la educación.

<sup>20</sup> Corpoeducación, *op. cit.*, Nota 7, p. 27.

<sup>21</sup> Presidencia de la República-Departamento Nacional de Planeación, documento *Bases del Plan Nacional de Desarrollo: Hacia un Estado Comunitario*, Bogotá, p. 170.

<sup>22</sup> Corpoeducación, *op. cit.*, Nota 7, p. 26.

<sup>23</sup> Corpoeducación, *ob cit.* Nota 7, pág. 31



### 3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y CONDICIONES MATERIALES DEL PERSONAL DOCENTE

26.[...]El Comité recomienda asimismo que el Gobierno adopte medidas para mejorar la calidad de la educación secundaria y las condiciones materiales de los docentes.<sup>24</sup>

La tercera estrategia de la política de la “Revolución Educativa” es el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media. Entre sus estrategias se destaca la de “evaluar para mejorar”, que tiene como objetivo “subir el nivel de las competencias básicas y ciudadanas de los alumnos y el desempeño de los docentes y directivos de los docentes”. Para ello, una de sus estrategias es la implementación de mecanismos para la evaluación de competencias de docentes y directivas. Medidas como estas han sido anteriormente muy criticadas, pues su planteamiento atenta contra la estabilidad laboral y la igualdad de los docentes, en la medida en que los resultados de la evaluación afectan su permanencia en el servicio. Si las docentes y docente no obtienen una evaluación satisfactoria son retirados del servicio. El despido automático de las maestras y maestros, además de vulnerar el Estatuto Docente, no garantiza que la calidad de la educación mejorará con este hecho, por el contrario, se requiere la implementación de un programa que llene los vacíos que se detecten en la evaluación. Considerando que dentro de los compromisos adquiridos por el Estado como parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales está el de “mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”<sup>25</sup> y que esto se entiende como un requisito indispensable para mejorar la calidad de la educación, no es explicable que el Plan proponga recortar los derechos laborales de las maestras y maestros para mejorar la calidad de la educación. Si bien, la evaluación es necesaria para conocer los factores que afectan la calidad de la educación, deben adoptarse medidas de todo tipo dirigidas a mejorar la calidad de la educación y el nivel educativo de las maestras y maestros, incluyendo su capacitación continua.

### 4. CONCLUSIÓN

La política de la “revolución educativa” que propone el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” no da cumplimiento a las obligaciones del Estado colombiano en materia de educación contenidas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, tampoco implementa las recomendaciones sobre la materia que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha hecho a Colombia. El Plan no está concebido para la mejora del disfrute del derecho a la educación de las niñas y niños, por el contrario, en algunas materias las estrategias de la política de la “revolución educativa” son regresivas y acrecientan la exclusión y la discriminación que afectan el actual sistema educativo colombiano.

Un Plan Nacional de Desarrollo que cumpla con las recomendaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en materia de educación debe tener un compromiso más decidido con la adopción de verdaderas políticas en materia de cobertura y calidad de la educación; y así el Estado cumple con su obligación de proveer por lo menos educación básica primaria de manera universal y gratuita, y garantizar el acceso y permanencia de las niñas y los niños al sistema educativo. Además, debe erradicar de manera inmediata la discriminación en cuanto al acceso a la educación basada en razones de sexo, condiciones étnicas y económicas. Las políticas estatales tendientes a conseguir este fin deben ser prioritarias para que pueda ser alcanzado un grado de disfrute del derecho a la educación por las comunidades étnicas sin ningún tipo de discriminación. Además, debe garantizarse la erradicación de los conceptos racistas en todo el sistema educativo. Por otra parte, el Plan debe proponerse la implantación de una política de mejoramiento de la calidad de la educación en todo el sistema educativo, pero garantizando los derechos de las maestras y maestros, reconociendo que estas personas tienen un papel central en el desarrollo de las niñas y de los niños.

<sup>24</sup> Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, E/C.12/1995/12, párr. 26. Al respecto también puede verse: Comisión Interamericana de Derechos Humanos, OEA/Ser.L/V/II.102, DOC. 9 REV. 1, Capítulo III, D. Párr. 3.

<sup>25</sup> Artículo 13, literal c. del Pacto. Ver también la recomendación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. OEA/Ser.L/V/II.102, Doc. 9 Rev. 1, Capítulo III, D, Párr. 3.



# Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares?

CARLOS EDUARDO VASCO U.

Matemático, Profesor universitario, Consultor educativo

Además de todos los problemas del país y de la profesión docente, los dos problemas pedagógicos principales que se le presentan actualmente a los maestros y profesores de los colegios son el de la evaluación interna del progreso de sus alumnos y el de la evaluación externa por las pruebas censales y los exámenes de Estado. En una u otra forma, estas problemáticas de la evaluación han existido siempre, pero se han agudizado en los últimos años por los cambios introducidos en 1996 por la Resolución 2343 de indicadores de logros y por su derogación en la Ley 715 de 2001; por la llegada de la evaluación por competencias en los exámenes de Estado y luego en las prue-

bas censales de algunas Secretarías de Educación; por el Decreto 230 y sus modificaciones y por la aparición del documento de trabajo sobre estándares en mayo de 2002, que está a punto de cambiarse por otro nuevo documento de estándares en el mes de marzo de 2003. Por eso se repiten en todos los congresos, talleres y cursos de formación continuada de maestros las mismas preguntas, con el mismo tono de frustración: ¿Al fin de cuentas, cómo evaluamos nosotros mismos a nuestros alumnos? ¿Al fin de cuentas, cómo van a evaluar los organismos del Estado a nuestros alumnos (e indirectamente a nosotros mismos)?

## UN POCO DE HISTORIA

Recordemos algo de la historia del siglo XX, que siempre es tan ilustrativa. Podríamos decir que hasta los años sesenta, en los programas antiguos de 1937 para la primaria, y en los de 1951 y 1962 para el bachillerato, se suponía que había que evaluar por contenidos. Por ejemplo, en los programas de matemáticas de sexto grado, que antes se llamaba primero de bachillerato, figuraba entre los contenidos el repaso de suma, resta, multiplicación y división. Si se aprobaba un examen oral con una pregunta de suma, una de resta, una de multiplicación y otra de división, el profesor suponía que esos contenidos los sabía el alumno y que podía pasar a segundo de bachillerato, al menos en cuanto dependía de las matemáticas. Esto no quiere decir que el alumno dominaba esos contenidos: probablemente no, pero algo sabía. Hoy en día, si se hicieran estos mismos exámenes orales en sexto grado, es posible que los alumnos supieran la suma y la multiplicación; pero restar de un minuendo con varios ceros seguidos o dividir por un divisor de varias cifras con lápiz y papel, lo dudo. (Claro que tenemos que reconocer que hoy en día la mayoría de los maestros también tenemos que usar la calculadora en esos casos).

Más tarde, ya en la década de los sesenta, comenzó la ola de la tecnología educativa y el diseño instruccional y se resolvió que había que cambiar la evaluación por contenidos por la evaluación por objetivos específicos. Con la asesoría de los Cuerpos de Paz, esta tendencia llegó a consolidarse en los programas del Decreto 1710 de 1963 para la primaria, hace ya 40 años. Diez años después, se consolidó esta tendencia en los programas para el bachillerato elaborados durante 1973 y promulgados por el Decreto 080 del año 1974. De esto hace ya casi 30 años. En ese tiempo no hubo reacciones de los docentes ni de los sindicatos de educadores contra esos decretos.

Los programas de renovación curricular para las nueve áreas establecidas por el Decreto 1419 de 1978 fueron experimentados durante seis años y luego se expidieron por el Decreto 1002 de 1984, que estuvo vigente durante diez años. A pesar de esa formalidad legal, los programas de renovación curricular apenas modificaron ligeramente la práctica de los de 1963 en básica primaria y no hicieron mella en los de 1974 en secundaria y media. A más tardar, desde la Ley 115 de 1994 los programas de los decretos 1710 de 1963 y 080 de 1974 ya no tienen fuerza legal. Pero en la práctica diaria de clase y en los textos escolares sí siguen vigentes. En frase de Juan Carlos Negret, dichos programas "ya no existen, pero sí insisten".

Según la tecnología educativa de corte conductista entonces hegemónica, los que antes eran contenidos pasaron a reformularse como objetivos generales, y cada objetivo general se desglosó en numerosos objetivos específicos. De esta manera, cada contenido se atomizó y se

expresó en objetivos más y más específicos; por ejemplo, efectuar la adición (ya decir "suma" se volvió poco elegante) con dos sumandos de dos cifras, luego de tres y cuatro cifras; más tarde con tres sumandos, y luego con cuatro o más sumandos. El indicador de evaluación podía ser, por ejemplo, que cada habilidad se demostraba si en un examen con cinco sumas de ese estilo, el alumno obtenía cuatro de ellas correctas.

Así, con los programas del 1710 de 1963 para primaria y del 080 del 1974 para secundaria, pasamos las décadas de los setenta y los ochenta trabajando con objetivos específicos, hasta que nos acostumbramos a ellos. Pero cuando ya estábamos empezando a manejar aceptablemente ese tipo de evaluación, vino la crítica, muy atinada por cierto, al análisis experimental de la conducta, y se puso de moda decir que el conductismo era una aberración. Se empezó a considerar que el trabajo por objetivos específicos era demasiado atomizado y minucioso, lo cual era cierto. Además, a nadie le gustaba redactar objetivos con los verbos que estaban en la lista oficial de verbos permitidos; a mí me molestaba particularmente la prohibición de usar los verbos entender y, sobre todo, comprender, que es el más hermoso de todos. Así empezó a surgir la idea de que había que reflexionar sobre lo que se pretendía que lograsen los estudiantes, y por ello se comenzó a hablar de la evaluación por logros.

Otras personas, sin embargo, insistieron en que no se ganaba gran cosa cambiando los objetivos por los logros, que les parecían casi lo mismo. Efectivamente, ¿qué es un logro si no es el logro de un objetivo? Por ello proponían que más bien la evaluación debería ser por procesos. En la Serie Pedagogía y Currículo existe un valioso documento de la OEA y el Ministerio de Educación sobre los procesos, titulado *Desarrollo de procesos de pensamiento* (OEA-MEN-DGC, 1991).





Pero tampoco hubo acuerdo. Los opositores a la evaluación por procesos planteaban que la evaluación debía ser por indicadores, ya que los procesos son inobservables en sí mismos; lo único que se puede observar son los indicadores y, por lo tanto, la evaluación debería ser por indicadores. Esta discusión está todavía vigente, puesto que en la Ley General de Educación se decía que el Ministerio de Educación debe proponer indicadores de logros, pero no se decía exactamente lo que eso significa, así los logros se entiendan como logros de contenidos, de conceptos, de habilidades o de competencias.

Después de muchas reuniones, discusiones, presiones y dificultades, dos años después de la Ley General de Educación salió la Resolución 2343 de 1996, en la que se fijaba una lista de indicadores de logros para ciertos grupos de grados. Pero nadie podía distinguir bien los objetivos específicos, los logros y los indicadores de logros. Algunos indicadores parecían más bien “logritos”. Muchos educadores tomamos esa lista de indicadores como si fuera una lista perentoria de logros aislados, y exigíamos –y a veces seguimos exigiendo– que los alumnos logren todos y cada uno de esos logros, so pena de recuperación.

Pero entonces aparecieron por lo menos dos nuevos ingredientes en la discusión. Por una parte, el ICFES, la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá decidieron en su sabiduría que era mejor diseñar una evaluación por competencias. Por otra parte, si un lector acucioso hubiera leído el Plan de Desarrollo del gobierno de Andrés Pastrana Arango, se habría encontrado con que –al mismo tiempo y en forma independiente– el Departamento Nacional de Planeación en su sabiduría había decidido ya que la evaluación debía ser ahora por estándares. ¿Qué diferencias hay entre estos tipos de evaluación? ¿Al fin de cuentas, cómo evaluamos nosotros mismos a nuestros alumnos? ¿Al fin de cuentas, cómo van a evaluar los organismos del Estado a nuestros alumnos (e indirectamente a nosotros mismos)?

## ¿QUIÉN FIJA QUÉ?

Algo se ha avanzado en esa discusión. Antes de 1984, el Ministerio de Educación fijaba los contenidos y los objetivos generales y específicos;

sobre eso no había duda. Luego vinieron los programas del Decreto 1002 de 1984 de primero a quinto grado; en los programas desarrollados para los grados sexto a noveno se decía por lo menos más cautelosamente que eran sólo “propuestas de programa curricular”. Pero todavía se fijaban centralmente todos los objetivos generales y específicos para cada grado.

Diez años más tarde todo cambió. La Ley 115 de 1994 encargó a las instituciones educativas de elaborar su propio PEI y autónomamente sus propios currículos, con aquellos objetivos y contenidos curriculares que estuvieran de acuerdo con su PEI, con “los lineamientos generales de los procesos curriculares” y con “los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” de la educación formal, que serían expedidos por el Ministerio de Educación. Así lo decía el Art. 148, numeral 1, literal d (ahora derogado por la Ley 715 de 2001, que se olvidó de derogar el Art. 78, que dice lo mismo).

Ese literal de los indicadores de logros causó un problema serio, del cual todavía no hemos salido en casi diez años. Oficialmente, el MEN interpretó que bastaba dar un listado genérico de indicadores de logros por grupos de grado en la Resolución 2343 de 1996; pero la Fecode interpretó que el MEN tenía que publicar detalladamente los logros e indicadores de logros grado por grado, revertiendo así toda la autonomía curricular que se había logrado por la Ley General de Educación. Como dice el refrán popular, los expertos de Fecode “mataron el tigre y se asustaron con la piel.”

En la elaboración de los currículos locales, cada grupo de maestros tiene autonomía para decidir qué procesos y subprocesos del desarrollo integral del estudiante se van a privilegiar de acuerdo con el PEI de la institución y para decidir si tal nivel de logro en tal subproceso lo vamos a pedir entre 4o. y 6o. grado, o si este otro nivel más alto lo

vamos a proponer para llegar a él entre 9o. y 11. Pero, una vez que por nuestro PEI veamos que tal subproceso es muy importante y que nosotros vamos a procurar lograr tales niveles, todavía queda otro problema muy difícil: ¿Cómo sabemos si los alumnos ya llegaron a cada uno de esos niveles, o por lo menos si van avanzando hacia ellos, o si retrocedieron temporalmente, o si ya lograron un nuevo nivel de logro de una manera más estable y están listos para seguir al próximo? Para ello es indispensable contar con una buena lista de indicadores de nivel de logro y afinar la mirada para detectar otros indicadores de avance o de estancamiento que puedan mejorar esa lista.

Hay que admitir que es muy difícil hacer buenos programas curriculares, fijar contenidos, propósitos, objetivos generales y específicos, logros, niveles de logro, indicadores de nivel de logro, etc. Si un equipo de personas serias, trabajando de tiempo completo, con buen apoyo de expertos y buena documentación, necesitó 18 años para elaborar los programas de la renovación curricular para los nueve grados de la educación básica, los docentes de cada institución necesitarían por lo menos 22 años para hacer todos los programas de los once grados, si no es más bien el doble del tiempo por tener que hacerlos sin tiempo, sin apoyo y sin documentación.

#### EVALUACIÓN POR SUBPROCESOS, LOGROS Y NIVELES DE LOGRO

En la manera de utilizar los indicadores de nivel de logro está la diferencia importante entre la evaluación por objetivos específicos conductuales y la evaluación por subprocesos, logros y niveles de logro. En la primera, si se logra la conducta observable esperada, ya eso es suficiente para evaluar bien al alumno; en la segunda, la conducta observable es apenas un indicador, un síntoma, entre otros, de que el alumno se encuentra en cierto nivel de logro en uno de los subprocesos que estamos impulsando y acompañando.

Puede que manifieste esa conducta, pero no otras asociadas con el nivel, y en conjunto tendríamos que decir que no ha logrado llegar a ese nivel; o puede que no la manifieste todavía, pero por otros indicadores que sí manifiesta podemos saber que ya llegó a ese nivel, y que pronto podrá desempeñarse bien en los otros tipos de conductas propias del nivel. Por ejemplo, si un niño de seis años escribe el dos y el tres al revés, eso no quiere decir que no haya llegado al nivel de logro numérico esperado en grado cero; yo vi a una niña de cuatro años apuntar un teléfono, y puso dos o tres números al revés. Esa inversión de las cifras no indica nada respecto al nivel de logro numérico extraordinario y no esperado que había logrado esa niña. Pero si a los ocho años esa misma niña todavía escribe el dos y el tres al revés, ya hay que



acompañarla en un proceso de desarrollo de la lateralidad, para ver si en sociales va aprendiendo con cuál mano se saluda; si en religión sabe con cuál mano se echa la bendición; si en educación física sabe dar un cuarto de vuelta a la izquierda y un cuarto de vuelta a la derecha; si en lengua castellana distingue la b y la d, la p y la q, y así el seudoproblema de la inversión del dos y del tres en matemáticas se arregla solo. En este ejemplo se ve muy claro que dentro del proceso de desarrollo psicomotriz, el subproceso de desarrollo de la lateralidad atraviesa muchas áreas curriculares y aprendizajes obligatorios; que tiene sus niveles de logro esperados a ciertas edades y que hay buenos indicadores para cada nivel de logro.

La tarea es, pues, la de fijar la atención en ciertos procesos del desarrollo integral de los niños y jóvenes; desglosar algunos –pero no demasiados– subprocesos; fijarse grandes logros como metas ambiciosas del desarrollo de cada uno de esos subprocesos; con respecto a cada uno de esos logros, diferenciar distintos niveles de logro, y para cada uno de ellos determinar los indicadores para ese nivel de logro, que son los indicios o síntomas perceptibles de que el alumno ya llegó a ese nivel, o al menos va avanzando hacia él. Esa es una de las más difíciles y apremiantes tareas pedagógicas del momento actual.

Afortunadamente, en esa tarea los maestros sabemos más por nuestra experiencia que los así llamados “expertos” y por ello debemos llevar la dirección del proceso; pero en esa tarea nos pueden colaborar los psicólogos, los sociólogos, los antropólogos, los médicos, las enfermeras, los lingüistas, los filósofos, los historiadores, los biólogos y demás expertos en otras disciplinas.

En particular, los profesores de educación física y deportes y los de educación artística saben mucho de subprocesos, logros, niveles de logro e indicadores de nivel, así no utilizan esos nombres. Los profesores de las áreas académicas tradicionales a veces les tenemos poca estima, y resulta que ellos saben más de esto que los otros profesores, especialmente mucho más que los de matemáticas y física, que sabemos muy poco de este tipo de evaluación.

Piénsese por ejemplo en la dificultad de desglosar el subproceso o dimensión del desarrollo moral del niño y de la niña (que pueden ser distintos, como lo propone Carol Gilligan); parece fácil fijar el gran logro de que al final de la educación media cada estudiante se comportará en forma autónoma y responsable; pero medítese en la dificultad de identificar niveles de logro intermedios y de formular indicadores de que el niño o la niña que tengo delante de mí ya haya llegado a cada uno de esos niveles o al menos va avanzando hacia ellos. Y si pasamos al desarrollo moral del adolescente, la cosa se complica todavía más, pues las oscilaciones entre niveles diferentes con frecuencia nos parecen retrocesos lamentables, y puede que sean indicadores de avance. Ese es un problema ya identificado por Piaget y desarrollado por Sydney Strauss en su libro sobre los llamados "procesos en forma de U", porque para subir al siguiente nivel, parece que los estudiantes tuvieran que retroceder antes de avanzar. Ese es el reto de la evaluación por procesos, subprocesos, logros y niveles de logro.

Necesitamos ayuda de expertos para desglosar los procesos en subprocesos o dimensiones con sus grandes logros, para proponer posibles descripciones de niveles de logro dentro de cada dimensión, y para ayudarnos a encontrar y a formular indicadores de nivel de logro e indicadores de avance de un nivel a otro. Pero la última palabra siempre la tiene el maestro, con su experiencia en acompañar y fomentar procesos de desarrollo de sus alumnos y con su finura en percibir los indicadores que le permitan conjeturar en qué nivel de logro en cada subproceso o dimensión del desarrollo se encuentra cada uno de sus ellos. Por eso se ha dicho con razón que los indicadores tienen que ser perceptibles, porque si decimos que tienen que ser observables, nos dicen que somos conductistas; tal vez nos perdonen si decimos que tienen que ser perceptibles. Claro que tienen que ser perceptibles: si son imperceptibles no pueden indicar nada, no son indicadores de nada. Ese es el problema de salirse de la camisa de fuerza de los objetivos específicos conductuales: ya no basta comprobar que se efectúa una conducta esperada y conformarse con eso. Esa misma conducta ahora sólo se puede interpretar como un indicador de algo más profundo: una señal, un índice, un síntoma de un avance en un subproceso del desarrollo integral de la persona.

Este tipo de evaluación tiene el problema de toda investigación seria: si se encuentra esa conducta específica, eso no quiere decir que el estudiante avanzó; si no se encuentra esa conducta específica, eso tampoco quiere decir que no ha avanzado. Sin embargo, los indicadores no pueden ser arbitrarios ni subjetivos; lo que es necesariamente subjetivo –y es bueno que lo sea– es el proceso de sopesar todos los indicadores que se percibieron y los que no, para tomar una decisión responsable en la evaluación.

## ¿Y LAS COMPETENCIAS?

Como indicamos arriba, el ICFES, la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá decidieron a fines de los noventa no hacer la evaluación por objetivos, ni por procesos, ni por logros, ni por estándares, sino por competencias.

Para ellos, una competencia es un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos. En otras palabras, una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

Las competencias tienen una larga historia. Se habló de ellas al menos desde hace cien años, cuando se empezó a precisar en Inglaterra y en Alemania qué exigencias se deberían hacer para la certificación oficial de los jóvenes para ejercer oficios muy específicos. Por ejemplo, se pueden fijar las competencias que debe demostrar un hábil soldador, un buen conductor de tractomulas, un ebanista de calidad. Si una persona quiere tener la certificación para conducir tractomulas, se observa cómo maneja tractomulas de distintas marcas, las cuadra en reversa, les engancha y desengancha el *trailer*, hace todos los cambios hacia arriba y hacia abajo, utiliza el freno de aire, baja, sube, pasa por un puente estrecho, etc. Si no demuestra algunas de esas competencias, el aspirante no recibe la certificación, pero sabe exactamente qué competencias tiene que practicar más en la escuela de conducción. Luego vuelve y se presenta al examen de los expertos, hasta que saque la certificación.

El Sena tiene buena experiencia en la medición de competencias para certificación en oficios específicos. Lo grave es tratar de extender esa noción de competencia de los oficios específicos a las llamadas competencias académicas.



cas. En Colombia se ha trabajado este tema por parte del ICFES, el CESU y el Consejo Nacional de Acreditación para las universidades. Para los colegios, se habla en el ICFES de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en cada área. Las competencias interpretativas tal vez sí se pueden medir con un examen de escogencia múltiple, si se le ofrecen al estudiante distintas interpretaciones de un texto, una fórmula, una gráfica, una foto, etc. que le obliguen a analizar cuál interpretación escoge como la mejor. La mejor es la que los que diseñan el examen de competencias piensan que es la mejor. Eso, por supuesto, deja por fuera a la gente más creativa, que se distingue precisamente por interpretar las cosas en forma distinta de la que les parece obvia a los que escriben las pruebas.

También parece posible juzgar algunos aspectos de la competencia argumentativa con un examen de escogencia múltiple; por ejemplo, la competencia para reconocer argumentos más o menos buenos, más o menos válidos, más o menos pertinentes a la tesis que pretenden apoyar; pero eso supone que se tiene la competencia interpretativa. Aun en ese supuesto, el examen de escogencia múltiple sólo sirve para juzgar argumentos que ya otros encontraron con el fin apoyar o refutar esa tesis. Pero la competencia argumentativa más importante es la de encontrar argumentos buenos para una tesis, y esa competencia no se puede juzgar por escogencia múltiple. Podríamos decir que esa competencia ya es parte de las competencias propositivas, y dejarla para evaluarla más tarde. Pero precisamente no veo cómo se pueden evaluar las competencias propositivas con un test de escogencia múltiple. Si se ponen cuatro opciones para elegir una, ya no hay ninguna posibilidad de medir la competencia propositiva. Y las competencias propositivas son las más importantes.

Más grave todavía, si uno es constructivista como yo creo serlo, la competencia propositiva es necesaria para la competencia interpretativa, pues las interpretaciones se generan activamente, se construyen, se inventan; no se sacan de los textos escritos. Por lo tanto, una buena competencia interpretativa no se puede separar de la propositiva, y la propositiva no se puede evaluar con los tests de escogencia múltiple. Por eso no me extrañó que los jóvenes bachilleres no hayan demostrado competencias propositivas. Como no se podían evaluar así, lo raro hubiera sido que las mostraran. Yo eliminaría de las pruebas del ICFES el intento de medir ese tercer tipo de competencias.



Sin embargo, me gustó mucho que se cambiara el examen del ICFES para ver si podía medir competencias en vez de objetivos y contenidos. Me hubiera gustado más que se hubiera cambiado a evaluar habilidades de pensamiento cognitivas y metacognitivas, pero ya se había visto que ni los profesores ni los profesionales del ICFES generábamos buenos ítems que evaluaran esas habilidades; algo se había logrado en matemáticas, un poco en física, pero prácticamente nada en biología, química, historia, geografía, lengua castellana, etc. Entonces era mejor cortar por lo sano y tratar de evaluar competencias interpretativas y al menos parte de las argumentativas.

Así se vio que muchos colegios que nunca estaban entre los cien primeros resultaron muy bien, y otros que siempre estaban muy arriba desaparecieron de esas listas de excelencia. Eso me gustó mucho. Animó el panorama educativo después de que estábamos un poco pasmados y agotados con los esfuerzos de formular los PEI y las interminables discusiones sobre los manuales de convivencia.

Claro que no dejan de tener alguna fundamentación las críticas que han hecho los colegios que no salieron muy bien parados en los exámenes de competencias. Dicen que es injusto evaluar a los alumnos en lo que no les enseñaron y pedirles competencias para las que no los prepararon. Es como poner a hacer una soldadura en estaño al pobre aprendiz que entrenaron para manejar tractomulas. Pero en el fondo no es tan injusto, porque esos colegios y sus profesores proclamaban que ellos sí estaban formando integralmente a los alumnos y que todos lograban comprensión, interpretación, pensamiento lógico, etc. Así se vio que no lo lograban.

Esos resultados por lo menos sirvieron para enviar un mensaje positivo y productivo a los directivos y profesores: convenzámonos de que interpretar bien los distintos tipos de signos, símbolos, textos, gráficos, íconos, etc. es muy importante en todas las áreas académicas y extra-académicas. Convenzámonos de que argumentar apropiadamente en favor y en contra de una tesis y no dejar pasar argumentos inválidos, sofismas y falacias es muy importante en todas las áreas académicas y extra-académicas. Si nuestros estudiantes logran una buena competencia interpretativa y argumentativa, de ahí en adelante pueden aprender solos, estudiar por su cuenta, cambiar de tema, carrera o profesión y tener éxito.

De nuevo tenemos que recordar que interpretar y argumentar son subprocesos de pensar bien, y que esos pro-

cesos no son uniformes, ni lineales, ni iguales en los distintos campos y en los distintos contextos. Tenemos que investigar los distintos niveles de logro en esos procesos en cada área, pues se interpreta y se argumenta distinto en las ciencias formales, en las ciencias naturales, en las ciencias sociales, en la historia, en cada una de las artes, en cada uno de los deportes, en la moral, en los negocios y en la política. Tenemos que buscar muchos indicadores de cada nivel de logro de esas competencias interpretativas y argumentativas que sean discernibles por exámenes de escogencia múltiple y combinarlos para saber si nuestros estudiantes van avanzando de nivel en nivel.

### ¿PERO ENTONCES, QUÉ SERÁN LOS ESTÁNDARES?

Esa es otra corriente de pensamiento educativo que viene de Europa y de los Estados Unidos, en donde existen las que antes se llamaban "Oficina de Pesas y Medidas", que tenían como fin vigilar que los tenderos no lo engañaran a uno poniendo pesas que pesaran menos de lo que decían y medidas con varilla de metro o yarda más cortas de lo estipulado. Esas oficinas tenían, pues, el cometido de uniformar los patrones de pesas y medidas, asunto muy importante para el comercio.

Como recuerdan los lectores ya mayores, en nuestros tiempos nos decían que el metro estándar (o el estándar del metro, o el metro patrón) era una varilla de platino iridiado en la Oficina de Pesos y Medidas de Sèvres, cerca de París.

El estándar para el metro o metro patrón tenía exactamente un metro de largo; usted iba allá, lo comparaba con la varilla que había llevado de aquí y podía certificar que su metro de acá de Bogotá sí estaba bien calibrado.

Hoy día todavía hay un estándar del kilogramo o kilogramo patrón en la Oficina de Sèvres, porque no se ha podido reducir el mol y el número de Avogadro a procesos reproducibles, como decir por ejemplo que un kilogramo es 500 veces el número de Avogadro de moléculas de hidrógeno puro, o sea 300 cuatrillones de moléculas. ¿Pero quién las cuenta?

Algo queda claro: los estándares buscan uniformidad. Al que no le guste la uniformidad, no le gustan los estándares.

En los Estados Unidos, esas oficinas de pesos y medidas fueron evolucionando según el modelo industrial a lo que se llamó la Oficina Nacional de Estándares, "National

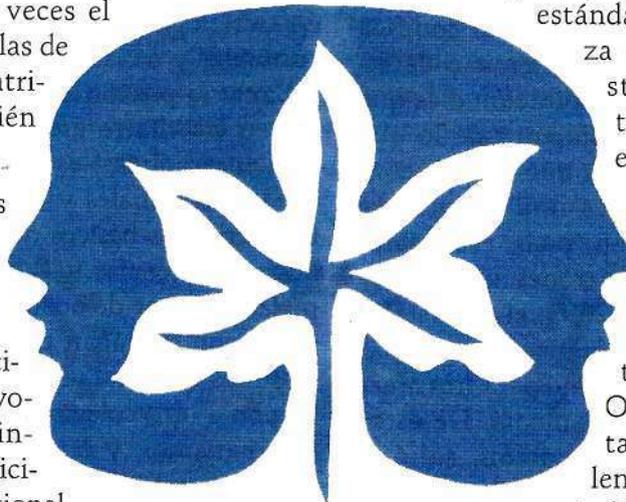
Bureau of Standards" (de *bureau* viene "burócrata"), que ya no solamente hacía la calibración de pesos y medidas sino que también producía los criterios de calidad para los productos industriales.

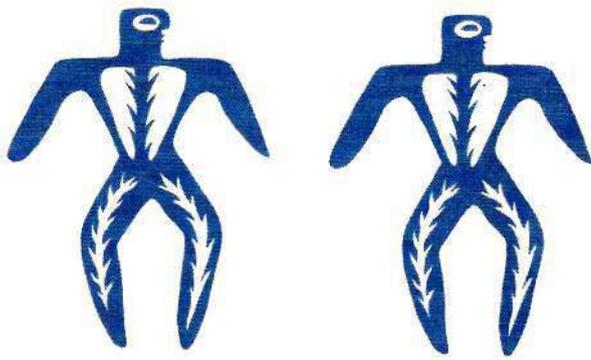
Aquí en Colombia la oficina paralela se llama el Icontec (Instituto Colombiano de Normas Técnicas) y si usted ve que un aparato tiene el sello de Icontec, usted dice: "Bueno, por lo menos lo revisaron a ver si cumplía los estándares de calidad del Icontec". Por ejemplo, si tiene que comprar un tubo para el agua, usted va a la ferretería y dice: "Por favor un tubo de media", y le dan un tubo. Usted confía que ese tubo de media tenga exactamente media pulgada de diámetro, si acaso con un par de milésimas de pulgada más o menos, pero no con un dieciseisavo más, porque entonces no le entra el codo. El Icontec revisa algunos tubos al azar, y si todos están dentro del estándar o norma de tolerancia máxima permitida, le da el sello de calidad a esa marca de tubos.

De allí se pasó a decir que la calidad de la educación también se debe medir como la de los tubos: fijando estándares. No es nada fácil extender los estándares para los pesos y medidas o para la producción de partes a la educación. Pero también es claro que hablar en abstracto de mejorar la calidad de la educación se suele quedar en palabrería.

En la educación matemática, el trabajo con estándares se inició a mediados de los años ochenta por parte del NCTM, "National Council of Teachers of Mathematics", que es la Asociación o Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas, con sede en Reston, Virginia, cerca de Washington. El primer documento de trabajo del comité de estándares que tengo en mi archivo es de octubre de 1987. Se publicaron finalmente en marzo de 1989 los estándares de currículo y evaluación ("Curriculum and evaluation standards"). Este documento fue traducido al castellano en Sevilla por la sociedad andaluza de profesores de matemáticas.

Luego se publicaron otros dos documentos: los estándares profesionales para la enseñanza de las matemáticas ("Professional standards for teaching mathematics") en 1991, y los estándares de evaluación para las matemáticas ("Assessment Standards for mathematics") en 1995. Luego salió una segunda edición de los estándares de Matemáticas en abril de 2000, que se puede consultar en la página web del NCTM. Otras asociaciones de profesores también publicaron estándares para lengua inglesa, ciencias naturales y estudios sociales.





El NCTM define así lo que es un estándar: “Un estándar es una proposición que puede ser utilizada para juzgar la calidad de un currículo de matemáticas o de unos métodos de evaluación. Por ello, los estándares son proposiciones acerca de lo que se valora.” No es pues propiamente “lo que se evalúa”, sino “lo que se valora”, “lo que se tiene por valioso”.

Indica el NCTM que hay tres razones para que un grupo se proponga formalmente la adopción de estándares: (1) para asegurar la calidad, (2) para indicar metas, y (3) para promover el cambio. Respecto a lo primero, pone el ejemplo de los estándares rígidos que tienen que cumplir los laboratorios que producen drogas para consumo humano. Para lo segundo, el ejemplo de los tests psicológicos, que deben cumplir estándares de confiabilidad y de validez, como los propuso la APA desde 1974, al menos como metas que hay que tratar de alcanzar, así ningún test pueda ser totalmente confiable ni perfectamente válido. Para lo tercero, pone el ejemplo de las sociedades médicas, que van cambiando los estándares para conceder la licencia de práctica a los médicos según van avanzando las tecnologías y la investigación en salud para que las facultades de medicina y los hospitales universitarios vayan cambiando sus equipos y sus maneras de enseñar.

Hay un libro del ICFES del año 2001, escrito por un equipo de profesores universitarios coordinado por Mario Díaz, sobre estándares mínimos de calidad para programas de pregrado. En ese libro se cita una definición de C. K. Tittle que dice que “un estándar codifica la práctica aceptable en un campo de ejercicio determinado”. El Consejo Nacional de Acreditación dice que un estándar de calidad es “el señalamiento de lo que la comunidad especializada considera que son las condiciones básicas para que se merezca una investidura o un título universitario”. Éstos son, pues, estándares mínimos o básicos para las instituciones universitarias. Pero durante los años 2001 y 2002; el Ministerio de Educación se propuso designar equipos de personas que diseñaran estándares grado por grado para tres áreas curriculares de la educación básica y media. De estos equipos, contratados por Corpoeducación, salió el documento de trabajo de estándares –mal llamados de excelencia– en mayo de 2002.

Ante las críticas a ese documento de trabajo, que representaba un retroceso de treinta años para la básica secundaria y la media y de cuarenta años para la básica primaria, actualmente el Ministerio de Educación se ha propuesto la fijación de nuevos estándares nacionales para cuatro áreas: lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, de tal manera que se puedan hacer evaluaciones por medio de pruebas censales o por muestreo en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, y por medio de los exámenes de Estado en grado once.

Habría que ver si los nuevos estándares se determinan de manera que estén de acuerdo con las pruebas ya elaboradas o para elaborar nuevas pruebas de acuerdo con los estándares. Esos estándares se deben reducir por ahora a ciertos criterios básicos de calidad sobre los cuales se logre un consenso amplio. Esto no es tan difícil en algunas áreas. No podemos aceptar, por ejemplo, que nuestros alumnos de sexto grado sepan sumar, restar y multiplicar con más del 80% de éxito, pero que al proponerles una situación problemática de su vida real en la que tengan que combinar esas tres operaciones, ya baje el porcentaje de éxito al 4%. No podemos aceptar que un alumno de noveno grado no pueda calcular el valor con IVA de un producto que cuesta \$20.000 sin IVA, ni siquiera con calculadora. (Otra cosa es que no podamos aceptar el IVA tan alto que rige para tantos productos).

No podemos, pues, oponernos sin más a los estándares. Tienen una funcionalidad propia, potencialmente muy provechosa, y pueden utilizarse adecuadamente para incrementar la equidad, para influir en los currículos, en la formación de maestros, en las técnicas de evaluación y en el diseño de nuevas pruebas, cuyos resultados permitan obtener la información conveniente para tomar decisiones responsables en la educación. Pero sí es necesario advertir el peligro de que las áreas que no van a tener estándares ni van a ser evaluadas por las pruebas censales y de Estado, como la educación artística, la educación ética y moral, la educación religiosa, la educación en tecnología y la educación física, desaparezcan de los currículos y de las preocupaciones de directivos y docentes ante la presión de obtener puntajes cada vez más altos en las cuatro áreas que sí van a evaluarse. Aun en esas cuatro áreas, es necesario también adelantar serios debates regionales y nacionales sobre aquellos estándares o criterios básicos de calidad en matemáticas, en lenguaje, en ciencias naturales y sociales, en los que todos podamos estar de acuerdo. Estos estándares pueden permitir que se hagan evaluaciones externas de nuestros alumnos que sean un poco más fiables; facilitarles el paso de uno a otro colegio y de una a otra ciudad sin muchos traumatismos, y orientar a estudiantes, maestros y padres de familia, editores de textos y otras ayudas didácticas, formadores de docentes y funcionarios responsables

de la educación para que colaboren mancomunadamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país.

## CONCLUSIÓN

No es necesario pues oponer los distintos tipos de evaluación. Ya vimos que la evaluación por procesos se compagina muy bien con la evaluación por subprocesos, logros y niveles de logro. En forma parecida, se puede considerar que las competencias interpretativas y argumentativas son grandes logros; por lo tanto, se pueden identificar los grandes logros con las competencias respectivas, se pueden proponer niveles de logro de esas competencias y buscar los indicadores de cada nivel; así queda claro que la evaluación por niveles de logro e indicadores de nivel se compagina muy bien con la evaluación por competencias.

Los estándares pueden considerarse como la selección que hace el Ministerio de Educación del nivel de logro que considera básico para una calidad aceptable en cada grupo de grado. Los estándares necesitan una determinación previa de los niveles de logro, y sólo entonces se puede fijar uno de esos niveles como estándar básico para cierto grupo de grados, otro para el siguiente grupo, y así sucesivamente.

Por eso no me parece apropiado separar esfuerzos; no estuve de acuerdo con que se hubiera contratado un grupo pequeño de expertos o inexpertos para elaborar estándares, mientras otro grupo elaboraba las competencias que se iban a intentar medir en las pruebas del ICFES o en las pruebas censales de la Secretaría de Educación de Bogotá; al mismo tiempo, un tercer grupo trabajaba en revisar los lineamientos generales de cada área curricular y otro en mejorar la lista de indicadores de logro de la Resolución 2343, sin saber que pronto iba a ser derogada y sin comunicación ninguna entre los cuatro grupos.

Hubiera sido mucho mejor integrar todos esos trabajos, para que dentro de cada competencia elegida como importante en cada área curricular se refinaran los niveles de competencia y se escogiera uno de esos niveles como estándar básico para un grupo de grados de la educación básica y media.

Ya no se hizo así, y el menor de los males sería que los grupos que están elaborando los nuevos estándares básicos de competencias para las cuatro áreas curriculares tradicionales tuvieran en cuenta los lineamientos curriculares de esas áreas y las pruebas que ya se están aplicando, para ubicar un punto de partida que permita revisar los lineamientos y las pruebas en ciclos de tres a cinco años.

Después de analizados los resultados de las pruebas elaboradas según los estándares, se podrían tomar decisiones para apoyar a las instituciones que no hayan salido muy bien libradas y dar oportunidades de formación continuada a sus docentes y, si es el caso, cambiar los estándares de acuerdo con las experiencias de los educadores, las sugerencias de los expertos y las recomendaciones surgidas de los análisis de los resultados.

Se pueden independizar las pruebas y los estándares de las tomas de decisión sobre promoción, graduación o permanencia de un alumno en particular en una institución. Por ejemplo, es posible hacer pruebas censales o por muestreo en todo el país para que los exámenes provean información suficiente, sin que se sepa qué estudiante en particular tuvo qué puntaje en unas pruebas de competencia. Esos puntajes no tienen por qué influir en decisiones de promoción al grado siguiente, graduación o exclusión escolar. Pero sí pueden dar mucha información sobre lo que necesitan ciertos componentes del sistema educativo y lo que no necesitan. En ese caso, los estándares básicos de calidad se utilizarían también para apoyar y cualificar a los docentes y directivos de las instituciones que no alcancen esos estándares, sin publicar el orden en el que quedaron.

Hace falta en todo el país mucho trabajo de reflexión, discusión, experimentación y reformulación sobre la evaluación, los objetivos, los procesos, los logros, los niveles de logro, los indicadores, las competencias y los estándares, y sobre las relaciones de todos ellos con los cambios curriculares, las pruebas, la formación inicial y continuada de los docentes y los planes de mejoramiento de las instituciones, así como los planes de apoyo a las que más lo necesitan. Impulsar este trabajo fue mi principal propósito al escribir este artículo.



# INSCRÍBASE Y PARTICIPE



## CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

**MAYO 8, 9 y 10 de 2003**

**BOGOTÁ D.C.**

**CENTRO DE CONVENCIONES  
GONZALO JIMÉNEZ DE QUESADA**

**INFORMES:**



**IMAGEN & MERCADERO**

**Teléfonos:** Bogotá D.C. (091)526 80 40  
Cali (092) 331 74 03 **Telefax** 330 02 36

**E-mails:** congresoeducación2003@yahoo.com  
imagenymercadero@hotmail.com

*Los asistentes participarán de Conferencias Plenas, Simultáneas, Talleres  
y del Foro con el Escritor Colombiano Gustavo Álvarez Gardeazabal.*

Algunos de los conferencistas que participaran y los temas que tratarán se detallan a continuación:

CONFERENCISTAS	CONFERENCIAS
PETER SENGE. Estados Unidos	• "La Quinta Disciplina: el Arte y la Practica de la Organización Abierta al Aprendizaje". Autor del Libro.
JOSÉ GUILLERMO BRITO A. Ecuador	• Pensamiento Conceptual y Pensamiento Científico. Taller: Desarrollo del Pensamiento Conceptual
MIGUEL GARAY GARCELL. Cuba	• Sistemas Inteligentes: Aplicación
CECILIO SILVEIRA. Cuba	Taller: Didácticas de la Educación Superior.
JULIAN DE ZUBIRÍA. Colombia	• Conclusiones del Seguimiento Longitudinal a una Población de 1000 niños de Capacidades Intelectuales Muy Superiores. Taller: ¿Cómo identificar el tipo de Enseñanza de un Maestro?
GERMAN ROBERTO PILONIETA. Colombia	- Evaluación de Procesos de Formación, Competencias y Estándares. Taller: Programación y Evaluación de Procesos de Formación.
MIGUEL DE ZUBIRÍA. Colombia	Pedagogía Conceptual y la Re-evolución Afectiva.
DIEGO VILLADA. Colombia	"Las Competencias en la Docencia"
NHORA MEJIA VALENCIA. Colombia	Programación Neurolingüística y sus Aplicaciones en la Pedagogía Taller: "Aplicación de la PNL en la Pedagogía"
GUILLERMINA MESA. Colombia	Taller: "La Recreación como instrumento semiótico"
WILMER DE JESÚS TORO. Colombia	Taller: La Cartografía Mental: Un Camino hacia Nuevos Paradigmas en Educación.

FUNDACIÓN CINDE

### FORO LAS DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

Moderador Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual ALBERTO MERANI

Se presentan y discuten los principales enfoques y paradigmas de enseñanza actuales a nivel mundial. •Didácticas activas  
•Enseñanza basada en problemas •Modificabilidad cognitiva •Aprendizaje significativo •Cambio cognitivo-axiológico  
•Pedagogía Problemática •Enseñanza para la comprensión •Pedagogía Conceptual

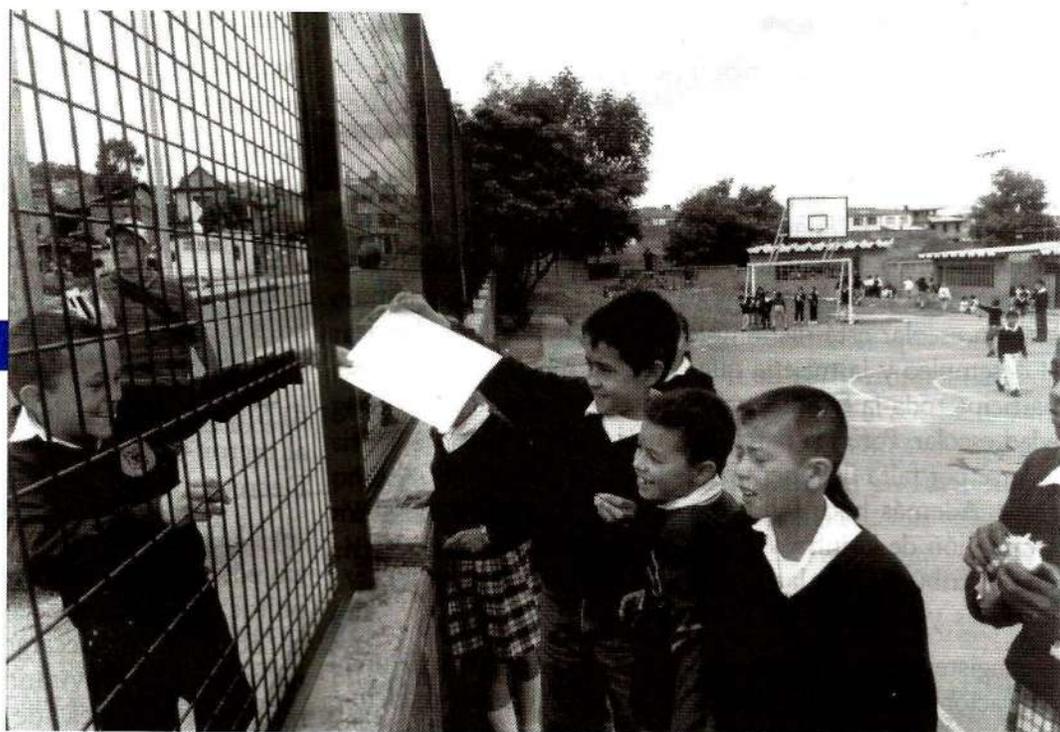
**NOTA:** Si Usted maneja una metodología de aprendizaje con éxito entre sus alumnos, inscribese sin costo en el PROGRAMA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS y expóngalo en el Congreso.

**CUPO LIMITADO**

# Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral

A propósito de los decretos 1850 y 3020<sup>1</sup>

CEID-FECODE



## IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Con la aprobación del Acto Legislativo 01 y de su norma reglamentaria, la Ley 715 de 2001, se busca imponer en el país una contrarreforma educativa sumamente regresiva que viene dando un giro total a la educación pública. El gobierno de Álvaro Uribe Vélez a través del Plan Nacional de Desarrollo, impulsa una política denominada Revolución Educativa, la cual básicamente da continuidad a las estrategias del gobierno anterior, que en esencia, no son más que un plan de ampliación de cobertura a costa de la calidad de la educación y los derechos de los educadores. En el fondo, la Revolución Educativa es una versión actualizada del plan de ajuste macroeconómico, en el que durante una década viene empeñado el Estado respondiendo a los lineamientos internacionales de los organismos multilaterales y del FMI, con graves consecuencias para la preservación de elementos progresivos conquistados en la educación pública.

En este sentido, los decretos 1850 y 3020 se inscriben justamente en el Plan de Reorganización Institucional que el gobierno nacional impulsa para garantizar su política de ajuste. La estrategia se apoya en una serie de supuestos marcadamente fiscalistas, verticales y administrativistas. De manera severa, el saber ha sido despojado de su objeto formativo; la pedagogía, reducida cada vez más a una relación instructorista y homogeneizante hacia un currículo único, cuya meta es responder a cierto

<sup>1</sup> Esta versión que se publica es el resultado final de un trabajo colectivo del CEID nacional encomendado por el Comité Ejecutivo de FECODE con el fin de presentar unos elementos de análisis en torno a los decretos 1850 y 3020. Esta versión fue enriquecida por los comentarios de la Junta Nacional de FECODE realizada el 19 y 20 de febrero del 2003, a partir del "borrador de trabajo" presentado por el director del CEID, Jorge Gantiva Silva, el secretario ejecutivo, William René Sánchez y el profesor Isidoro León.

tipo de visiones como la educación por competencias y la enseñanza según "Normas Técnicas Curriculares" (Decreto 230).

Ahora bien, de acuerdo con las tendencias de la política neoliberal se ha ido construyendo un conjunto de formulaciones contrarias al propósito nacional de formación de calidad. Entre otras, la desprofesionalización de la carrera docente, la pérdida de significativas conquistas laborales, el retiro masivo de educadores de los centros educativos, producto de la política de ajuste, después de participar en el proceso señalado por la Ley 115 en casi una década, sin importar su aporte a la educación y la cultura del país, sacando a los hacedores de patria por la puerta de atrás en medio del desprestigio; como si eso no tuviera consecuencias para la calidad de la educación y la sociedad. Por eso decimos que la idea según la cual los responsables de la crisis de la educación son los maestros, resulta no sólo exagerada, sino, desde el punto de vista sistémico, perversa.

En el contexto de la política de racionalización conviene desenmascarar la falacia según la cual en el sistema educativo público sobran maestros. Los hechos demuestran lo contrario: la cobertura global no está satisfecha y la población escolar está disminuyendo a causa de la violencia, el desempleo y la miseria que obliga al rebusque en el que participa toda la familia incluyendo los niños y jóvenes en edad escolar. Por otra parte, los niños no acuden a matricularse por falta de dinero para el pago de los costos educativos. Además hace falta una política de construcción y ampliación de la infraestructura para extender cobertura y una distribución de las plantas docentes según los PEI y los fines y objetivos de la educación.

El magisterio colombiano, empeñado en el desarrollo de una educación pública de calidad y la preservación de sus derechos, reafirma su voluntad de liderar un proceso de mejoramiento y fortalecimiento de la enseñanza articulado con la obtención de conquistas sociales y culturales que fundamenten dicho proceso de transformación. En este sentido, impulsa desde hace varios lustros un Movimiento Pedagógico tendiente a realizar en la escuela un liderazgo educativo por lo social, intelectual y cultural; el cual sigue siendo vigente como alternativa a estas políticas.

## ASPECTOS REGRESIVOS DE LOS DECRETOS 1850 Y 3020

### 1. Incoherencia y contenido

La fundamentación del Decreto 1850 se apoya en la Constitución Política (numeral 11 del artículo 189); el Decreto 2277 de 1979; la Ley 715 (Arts. 5.1 y 5.2; y el Decreto 1278 (literal b, Art. 41). Tomando como referencia la parte de la fundamentación de la norma y la parte resolutive, resulta incongruente, entre otras razones, porque la regulación establecida en los decretos en men-

ción, atiende básicamente el régimen laboral de los servidores públicos y no propiamente el servicio educativo. De hecho, se trata de una modificación regresiva del régimen laboral, el cual abarca los siguientes aspectos:

a) Régimen de vacaciones, que se recorta en tres semanas, correspondiente a la Semana Santa y dos en mitad del año.

b) La jornada laboral docente se cambia para establecer el Régimen Laboral Docente, que pasa de cinco a ocho horas: seis permanentes en el establecimiento y dos dentro o fuera de él, regularmente bajo el capricho del rector; generando un incremento de trabajo de 600 horas adicionales anuales, de sesenta minutos, por el mismo salario, con las consabidas contradicciones y arbitrariedades en el interior de los planteles. Así pues, se pasa de:

De 5 a 6 diarias = 5 horas adicionales semanales x 40 semanas anuales = 200 horas

De 6 a 8 diarias = 10 horas adicionales semanales x 40 = 400 horas

Para un total de 600 horas adicionales anuales.

c) Elimina la flexibilidad del calendario y jornada de acuerdo a elementos de interés pedagógico y social (Ley 115, Título IV, Dec. 1860, Arts. 57 y 58).

d) Suprime facultades al consejo directivo y las traslada al rector, al ente territorial o al MEN (Arts. 2 y 15 del Decreto 1850).

e) El Decreto 1850 no busca el mejoramiento del servicio educativo, ni su calidad, por el contrario, aplica una política de racionalización de tiempos, buscando ampliar la cobertura con recargo de trabajo en la planta de personal existente y evitando nuevos nombramientos. Veamos las relaciones de incremento de la carga laboral, resultante de comparar el número de horas y los tiempos antes y ahora con el 1850:

**Preescolar:** 20 h.s X 45' = 900 minutos X semana

Con el 1850: 20 h.s X 60' = 1.200 minutos X semana

Incremento de carga laboral = 33.3%

**Primaria:** 25 h.s X 45' = 1.125 minutos X semana

Con el 1850: 25 h.s X 60' = 1.500 minutos X semana

Incremento de carga laboral = 33.3%

**Secundaria:** 20 h.s X 45' = 900 minutos X semana

Con el 1850 : 22 h.s X 60' = 1.320 minutos X semana

Incremento de carga laboral = 46.6%

La disposición anterior asignaba 20 horas/clase de 45 minutos con dirección de grupo y 24 horas/clase de 45 minutos sin dirección de grupo, se pasa ahora a 22 horas/clase de 60 minutos por docente. El incremento de la asignación académica conduce en general a un mayor aumento del trabajo docente, apunta a la reducción de la planta docente, deja muchos maestros y maestras flotantes y recarga el trabajo de los profesores ya vinculados.

f) La distribución de la carga académica ha generado una regresión en la enseñanza y el desarrollo de los PEI, toda vez que la preocupación no se centra en lo educativo y pedagógico, sino en la aplicación de las metas de ajuste fiscal, que reducen de manera drástica las plantas docentes. Se le resta importancia a asignaturas como la enseñanza de las lenguas extranjeras, informática, educación física, artes y deportes. Los Proyectos Educativos Institucionales ahora son una caricatura y la Autonomía Institucional queda diluida. Con el criterio racionalizador y fiscalista, primero, se determina la planta docente en relación con las 22 horas, y luego, define lo que se puede hacer con los profesores que logran sobrevivir a la exclusión. Es decir, ya no son los PEI los que determinan la planta de especialistas y docentes, y se contraría lo dispuesto en el parágrafo del artículo 73 de la Ley 115 que dice: "... debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país...". Cambió el criterio, cambió la política.

## 2. Relación técnica: alumnos por docente

El Decreto 3020, que complementa el 1850, establece el promedio de relación de alumnos por docente, generando hacinamiento y despersonalización del proceso educativo. Asigna para la zona urbana 32, zona rural 22. Este promedio en las zonas rurales obliga a los estudiantes a la deserción, al desplazamiento a largas distancias o al cierre de escuelas, y por lo tanto a la reducción del número de maestros o los traslados. En las zonas urbanas genera hacinamiento, falta de aulas o asignación de cupos en lugares muy distantes del lugar de residencia. El caso de Bogotá, con cursos por encima de 45 estudiantes, es un factor negativo para el desarrollo de un proceso educativo de calidad.

La relación técnica establecida por los organismos internacionales de crédito resulta de una media aritmética basada en el número de profesores por estudiantes, desconoce factores, tales como la densidad demográfica de los entes territoriales, el grado de desarrollo de las regiones y los nuevos departamentos, las distancias de desplazamiento para los estudiantes y las particularidades formativas de las instituciones.

## 3. Coordinadores

La designación de coordinadores por el número de alumnos es una relación demasiado alta que cambia el carácter de sus funciones, diluye su actividad académica y atenta contra los Proyectos Educativos Institucionales y los intereses de los estudiantes. Antes de estos decretos, con un promedio de 500 estudiantes se asignaba un coordinador, con un número de 600 se lograban dos coordinadores; ahora, con el Decreto 3020, para un promedio de 1.000 estudiantes se asigna solo un coordinador.

La relación impuesta agrava las ya difíciles condiciones de trabajo en las escuelas y colegios con menos de 500 alumnos por falta del coordinador, y en las grandes, por número excesivo de estudiantes para ser atendidos por uno solo de ellos. En este sentido, si de verdad se promueve una política de mejoramiento de la calidad de la educación debe establecerse el principio según el cual toda planta física debe contar como mínimo con un coordinador.

## 4. Rectores gerentes

Se transforman las funciones de los actuales rectores en cumplidores de órdenes de la administración y se dispone a reemplazarlos con unos nuevos personajes que tienen la categoría de rectores-gerentes, con un perfil empresarial y de gestión, sin ningún carácter pedagógico y académico. Esta situación agrava las relaciones con los docentes, deforma el proceso educativo al colocar su dirección en función del mercado, y termina por convertir la institución educativa en una empresa de producción capitalista.

## 5. Los Orientadores

El Decreto 1850 dejó a merced de las entidades certificadas y de los directivos de las instituciones la correspondiente designación de los orientadores, de acuerdo con las necesidades del plantel y de la entidad territorial. Elimina su carácter docente y los convierte en administrativos, con ocho horas de jornada laboral y sin ningún reconocimiento adicional. Se desvirtúa el carácter de la orientación escolar y esta función se asigna a docentes sin esa formación específica.

Hoy día, en medio de la violencia que vive Colombia, con millones de desplazados y una población (padres de familia, estudiantes y maestros) con problemas serios de salud mental, estrés, conflictos emocionales y desequilibrios psíquicos, se requiere más que nunca la ayuda profesional de los orientadores escolares.

Si se tiene en cuenta que en los organismos estatales el gobierno ha venido aniquilando las instituciones de beneficencia, educación especial, rehabilitación y reeducación, por efectos de la privatización y la aplicación del modelo neoliberal, el único lugar de atención a niños, pa-

dres y madres en las problemáticas enunciadas es la escuela, a través de las funciones de la orientación escolar (Decreto 1860, Art. 40).

## 6. Escuelas Normales

Al aplicar los parámetros del 1850, se niega a estas instituciones su especificidad en la formación inicial de docentes normalistas superiores. Se pasa de un parámetro de 2.0 en la formación básica y media, a 1.36 en la básica, de 6° a 9°, y 1.7 en la media, 10° y 11°, y se aumenta a 22 horas la carga académica, dejando por fuera a profesores que atendían proyectos del PEI relacionados con la formación de los nuevos docente.

El Decreto 3012/99, reglamentó la organización y el funcionamiento de las escuelas Normales Superiores en todo el territorio nacional, pero al asignar un número menor de docentes al desarrollo de proyectos relacionados con los núcleos de formación docente, sólo se busca asimilar las Normales al ciclo de formación en básica y media, con lo cual pierda su especificidad y su carácter. Afectar la calidad de la formación de los normalistas, el desarrollo de los proyectos, así como las condiciones de los profesores de planta, no contribuye con ello, al saber, la motivación y el estímulo para el desempeño de los futuros maestros, en una profesión de tanta responsabilidad con el país.

## 7. Los Colegios técnicos y los INEM

El 1850 y el 3020 convierte los Institutos Técnicos con formación técnica de 6° a 11° en formación Media Técnica en 10° y 11°, desapareciendo la formación especializada en la básica. Estos colegios tenían un parámetro que oscilaba entre 2.0 y 2.8, dependiendo de modalidades, talleres, recursos y materiales; y al colocar parámetros de 1.36 en la básica (desaparecen profesores de Técnica y la Formación Técnica), y 1.7 en la Media, representa menos profesores para las modalidades técnicas. Con lo cual se afecta el mantenimiento de máquinas y talleres, el manejo de inventarios, aumenta el número de estudiantes por curso, no permite mantener la seguridad industrial con grupos grandes de estudiantes y recarga el trabajo en los docentes restantes, generando desestímulo y desmotivación.

La aplicación de los parámetros repercute en la calidad de la formación técnica para los estudiantes con título de Bachiller Técnico Industrial, que capacita para el mundo laboral.

## 8. Educación Especial

En educación especial se traslada a los docentes que venían atendiendo estos centros a instituciones educativas no especializadas, lo que significa perder un potencial humano con dedicación profesional específica. Y pre-

tender ingresar a las aulas regulares, como regla general, a los niños con dificultades y problemas de aprendizaje, comportamiento y síndrome de Dawn, es condenarlos a continuar con sus problemas sin la atención debida; pues, por mejor voluntad de los docentes, si carecen de la especialidad, no podrán hacer nada por ellos.

## 9. Los colegios nocturnos

La situación de los colegios nocturnos y la jornada nocturna en todo el país se caracteriza por la persecución y el aniquilamiento. Se trata de hacer desaparecer del sistema educativo la educación de los colombianos más desfavorecidos: aquellos excluidos del sistema diurno por falta de atención a sus problemas particulares, o que por necesidades económicas deben trabajar de día y estudiar de noche; los jóvenes y adultos, de las familias más pobres, los de extraedad, madres cabeza de hogar, los desplazados, o simplemente aquellos que el sistema diurno rechaza y margina por diferentes causas. Es decir, millones de colombianos que quedan obligatoriamente por fuera del sistema y sin ninguna oportunidad, condenados a su propia suerte.

Pero a los colegios de la jornada que aún logran funcionar, se les vienen quitando sus profesores de tiempo completo, con las debidas consecuencias para el PEI: educación pobre para pobres, y son reemplazados por profesores por horas y por contrato en condiciones que no superan el salario mínimo integral mensual.

Al aplicárseles a estos colegios el 1850 y el 3020 se aumenta la jornada académica y laboral de los docentes y se decretan los docentes sobrantes para ser trasladados. Se pretende imponer una jornada que va de 4 p.m a 10 p.m., y se obliga a dictar 22 horas de 60 minutos que son imposibles de dictar, cuando los estudiantes por sus compromisos laborales sólo ingresan a partir de las 6 y 15' P.M., o se promueven actividades los días sábados o en jornadas contrarias, modificando con ellos las condiciones, los derechos de los educadores y lo reglamentado para la jornada nocturna en los decretos 3011 de 1977 y 2277 de 1979.

## 10. Verticalismo de las competencias

En el Decreto 1850 se fortalece el centralismo y el verticalismo en la definición de las competencias y decisiones que se toman en los distintos niveles de la educación.

Así, por ejemplo, la competencia para la fijación del calendario académico o modificación de la jornada escolar (trabajo con los estudiantes), queda en manos del MEN. El Consejo Directivo pierde dicha facultad y al directivo docente sólo se le faculta la organización interna del tiempo. La modificación de la planta de

personal y de la jornada laboral es competencia del MEN según la Ley 715, Art. 5.14 (tasas de asignación de personal), y Art. 5.16 (Criterios de planta docente según la relación técnica).

La competencia para la distribución de docentes por establecimiento educativo corresponde a los distritos, a los departamentos o municipios certificados (Art. 74 y 79, competencia de los distritos para la asistencia técnica y administrativa). La distribución de la asignación de la carga académica queda bajo la responsabilidad del rector.

## 11. Regresiones académicas y pedagógicas

El Decreto 1850 modifica el calendario académico. Se aumentan las semanas de planeación institucionales que pasan de 4 semanas a 5, se reducen las vacaciones en 1 semana (receso de Semana Santa). Se mantiene las 40 semanas lectivas.

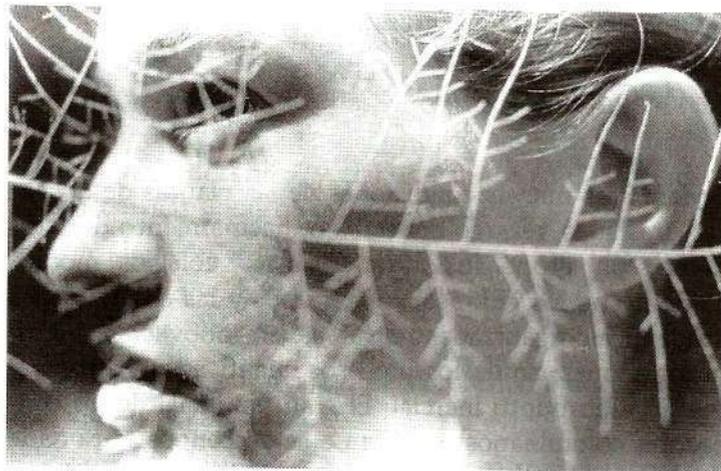
Es de anotar que considerar el periodo de Semana Santa como vacaciones, disminuye una semana de vacaciones en el periodo en el cual los docentes requieren de mayor espacio, mientras se amplía una semana de planeación en diciembre, que es precisamente la menos productiva.

Los docentes trabajarán con los estudiantes dentro de las 40 semanas así:

Preescolar 800 horas, primaria 1.000 horas, secundaria y media 1.200 horas; y las 5 semanas de trabajo institucional son 150 horas más para todos.

La pérdida del carácter del Consejo Directivo como cuerpo colegiado es un golpe al gobierno escolar regulado por la Ley 115. Se lesiona gravemente la autonomía escolar. Se regresa al poder omnímodo de los rectores gerentes. Se suprime el papel de los coordinadores de Convivencia y Académico, reduciéndose a un solo tipo de coordinador. Los orientadores escolares pierden su condición docente y tienen la jornada laboral de 8 horas de dedicación.

La jornada laboral de 8 horas diarias; de las cuales 6 horas diarias para atender actividades académicas en función de las áreas básicas y optativas, implica una disminución de docentes y una sobrecarga de trabajo. En lo académico, la imposición de las "normas técnicas curriculares" (Decreto 230), centra el proceso formativo en la enseñanza de competencias y la aplicación de los estándares curriculares. Las horas de 60 minutos generan una nueva estructura del plan de estudios. Para ajustar las cargas académicas de 30 horas se obliga a los docentes a extender su trabajo en áreas y disciplinas que no corresponden a su especialidad, desconociendo la disposición legal (Ley 115, Ar. 117) que obliga al educador a desempeñarse en su disciplina de formación.



Por curso se pierden 4 horas para la dirección de grupo, trayendo como consecuencia desatención del trabajo pedagógico con los alumnos. En el fondo se vulnera la formación integral, toda vez que se hace énfasis en la formación en contenidos, en detrimento de los distintos componentes.

Las actividades desarrolladas por los docentes: las tareas escolares, programas de formación y capacitación dentro de una política de formación integral de docentes, fortalecimiento de los procesos de cooperación con las comunidades educativas y demás actividades complementarias han venido ocupando su tiempo mucho más de 2 horas diarias adicionales, dentro o fuera de la institución, sin necesidad de la imposición por decreto.

La política de Revolución Educativa focaliza la prestación del servicio en los estratos 1 y 2, vulnerando el principio constitucional del derecho fundamental a la educación. Se insiste en ofrecer cupos y más cupos por curso en detrimento de la calidad. En particular, el Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002 responde a la política de racionalización: según la capacidad instalada se busca la ampliación de la cobertura, para atender "preferentemente" el grado obligatorio de preescolar, legitimando sólo un año de preescolar con graves consecuencias para la formación integral.

Los parámetros de ubicación del personal docente son igualmente regresivos. En educación básica secundaria y media académica: 1,36 por grupo; en educación media técnica: 1,7 docentes por grupo.

**Parámetros (P) de grupo por docente:** en preescolar y primaria, pasa de 1.1 a 1. En básica secundaria y media de 1.6 ó 1.7 a 1.36.

Por ejemplo, en una institución de 50 grupos, veamos como hacen sobrar maestros:

**Preescolar y primaria:** 18 grupos

**P (1.1)** = 20 docentes

**P (1.0)** = 18 docentes

**Básica secundaria y media:** 32 grupos

**P** (1.7) = 54.4 docentes

**P** (1.36) = 43.5 docentes.

Todas estas nuevas condiciones de las plantas de docentes, traslados, recargo del trabajo, hacinamiento de estudiantes por grupo, fusión de escuelas y colegios, modificación de hecho los PEI, acaba los grupos y las comunidades académicas organizadas por áreas, en innovaciones e investigaciones; anula los procesos cualificados grupales y los sitúa en punto inercial. El gran potencial de los educadores colombianos se ignora o se desconoce, para darle curso a una política por competencias.

## 12. Modificación del régimen laboral

La inestabilidad de los docentes se acentúa con el Decreto 3020 al reafirmarse la política de reubicación por necesidades del servicio de los docentes en otras instituciones o centros educativos. Se suprimen los cargos vacantes, si se carece de recursos, o el servicio educativo no los requiere o simplemente el Decreto 1278, Estatuto de "desprofesionalización" Docente, no los contempla, y se pierden estos cargos, como es el caso de los orientadores.

Se establece la política de conversión de cargos mediante la cual se puede cambiar un cargo por otro o unir dos o más cargos vacantes para dar origen a uno nuevo de igual, menor o superior categoría, supeditado a la disponibilidad presupuestal.

La posibilidad de crear nuevos cargos es remota, porque queda supeditado a la disponibilidad presupuestal del Sistema General de Participaciones y al esquema fiscalista contemplado en la contrarreforma educativa de la Ley 715 y el Decreto 3020.

En efecto, los derechos de los maestros colombianos han sido duramente castigados. Se ha legalizado la inestabilidad, mermado la capacidad de los salarios reales, y se han agravado las condiciones de vida y trabajo. Por la vía de la intensificación de la jornada académica y laboral se ha impuesto un régimen de control rígido a los maestros que afecta sus derechos, incrementando la injusticia social e implantando traslados que al amparo de la aplicación de los parámetros han generado todo tipo de arbitrariedades.

El Art. 15/1850 restringe la actividad sindical en la medida en que se elimina la posibilidad de hacer reposición del tiempo. Es evidente el cercenamiento de las libertades sindicales mediante la prohibición de los derechos constitucionales a la movilización y la protesta.

La aplicación de estas normas son un desacato a la sentencia C-617 del 8 de agosto de 2002, de la Sala Plena

de la Corte Constitucional, que con ponencias de los magistrados ponentes, Dr. Alfredo Beltrán Sierra y Dr. Jaime Córdoba Triviño, declaró exequible el numeral 2 del Art. 111 de la Ley 715 de 2001, que entre sus consideraciones dice:

"Los docentes, directivos docentes y administrativos que ingresaron a la carrera docente bajo el régimen del situado fiscal y participaciones de las entidades territoriales en los ingresos corrientes de la nación no se encuentran en la misma situación en que se hallan los docentes, directivos docentes y administrativos que ingresen a la carrera bajo el Sistema General de Participaciones y de la promulgación de la ley que dictó normas orgánicas de recursos, competencias y que dictó disposiciones sobre los servicios de salud y educación. Así, ante una nueva regulación constitucional y legal de la participación de las entidades territoriales en los ingresos de la nación para la prestación de los servicios que le corresponda de acuerdo con la ley, y entre ellos salud y educación, es legítimo que se conciba un nuevo régimen de carrera para el personal docente, directivo docente y administrativos.

En el mismo sentido, es legítimo que ese régimen no se aplique a quienes se vincularon antes de la promulgación de esa ley, pues la expedición de nuevo régimen de carrera docente no habilita ni al legislador ordinario, ni al legislador extraordinario para desconocer los derechos adquiridos por personal cobijado por el actual Estatuto Docente. De allí que, con buen sentido, la norma acusada disponga que el nuevo régimen se aplicará únicamente a los docente, directivos docente y administrativos que ingresen a partir de la promulgación de la ley"

El pronunciamiento de la honorable Corte Constitucional es claro: la Ley 715 y las reglamentaciones que de ella emanen no son aplicables a los docentes vinculados antes de la expedición de la ley y aclara además que a los docentes vinculados antes de la expedición de la ley, se nos debe aplicar el Estatuto Docente actualmente vigente, es decir: el Decreto extraordinario 2277 de 1979 y sus decretos reglamentarios, y en especial el atinente a la jornada laboral: el Decreto 179 de 1982.

## ORIENTACIONES Y PROPUESTAS

■ Exigir respeto por la jornada laboral de seis horas, incluido el descanso, tanto para estudiantes como para profesores y orientadores. Asignación académica máxima de 22 horas de 55 minutos y dirección de grupo con reducción de carga académica.

■ Hacer respetar el principio democrático del gobierno escolar, en particular las funciones del Consejo Directivo como cuerpo colegiado.

- Respetar el principio pedagógico según el cual la asignación académica del educador debe ceñirse a la formación específica por áreas, disciplinas o especialidades, en relación directa con las necesidades del PEI, para un mejor desempeño de los docentes.
  - Buscar la disminución del promedio del número de estudiantes por docente, sobre la base de la relación maestro por aula, los planes de estudios, los proyectos pedagógicos y la naturaleza de las instituciones.
  - Exigir el cumplimiento de los tres niveles del preescolar (prejardín, jardín y transición) como soporte estratégico para el mejoramiento de la calidad.
  - Reconocer que las 2 horas adicionales de la jornada laboral según el decreto, han respondido siempre a la autonomía del docente como parte del tiempo en favor de su formación y el desarrollo de las actividades curriculares.
  - Reconocer que los tiempos de descanso (recreo) de los estudiantes, el seguimiento del proceso de desarrollo, las direcciones de grupo, las salidas pedagógicas, las semanas culturales, los deportes, la recreación y demás actividades lúdicas, hacen parte del proyecto de formación integral de los estudiantes y por tanto, del tiempo laboral y académico de los docentes.
  - Designar que el horario y tiempo correspondientes para los orientadores debe ser igual a los demás docentes, manteniendo el parámetro de 250 estudiantes por orientador y el nombramiento de coordinadores en todas las plantas físicas.
  - Defender la función del Proyecto Educativo Institucional, como componente fundamental, para el desarrollo de la autonomía curricular y rechazar las fusiones donde aún no se han efectuado.
  - Reestablecer el significado formativo de las lenguas extranjeras, los proyectos pedagógicos y de la artes y la cultura
  - Restituir la función académica y pedagógica de los rectores y de los coordinadores, y rechazar con la comunidad educativa el nombramiento de rectores gerentes en las instituciones educativas.
  - Descongelar la planta docente para atender las necesidades de cobertura y calidad de la educación. Impedir el nombramiento de docentes por contrato-horas y temporales.
  - Rechazar la conversión y la eliminación de cargos en las plantas docentes y administrativas, toda vez que suprime la planta nacional docente.
  - Defender el salario profesional de los docentes como fundamento para el mejoramiento de la educación.
  - Concertar con el gobierno nacional la reglamentación de los traslados.
  - Empezar un estudio, convenido entre el MEN y FECODE, sobre las necesidades nacionales en política de formación de docentes, y elaborar un programa nacional con la participación de las universidades.
  - Defender la estabilidad de los docentes y sus derechos adquiridos, con base en la sentencia C-617 de la Corte Constitucional.
  - Exigir el respeto del régimen profesional docente consagrado en el Decreto 2277.
  - Promover una campaña nacional por el respeto y reconocimiento de los educadores y el papel de comunidad educativa en la dirección y desarrollo de la educación.
  - Defender la planta docente especializada y los derechos de los educadores y estudiantes de las Normales, Colegios Técnicos, INEM, de Educación especial y Colegios Nocturnos y hacer respetar los parámetros anteriores que hacen posible su normal funcionamiento. Los Institutos Técnicos dedicarán no menos del 20% de la asignación académica a las asignaturas y áreas propias de la especialidad desde el grado 6° al 11°, acogerse a lo dispuesto en la Ley 115, y exigir criterios técnicos pedagógicos como las normas Icontec 4595, que señalan el área por estudiante en un aula de clase.
- Abrir un debate sobre las consecuencias negativas en la intensificación de la jornada laboral y académica en las condiciones que señalan el 1850 y el 3020 para la salud mental de los docentes y la calidad de la educación y exigir que la Semana Santa continúe siendo de vacaciones, adicional a las siete restantes.

Federación Colombiana de Educadores –FECODE–

Jorge Guevara  
Presidente

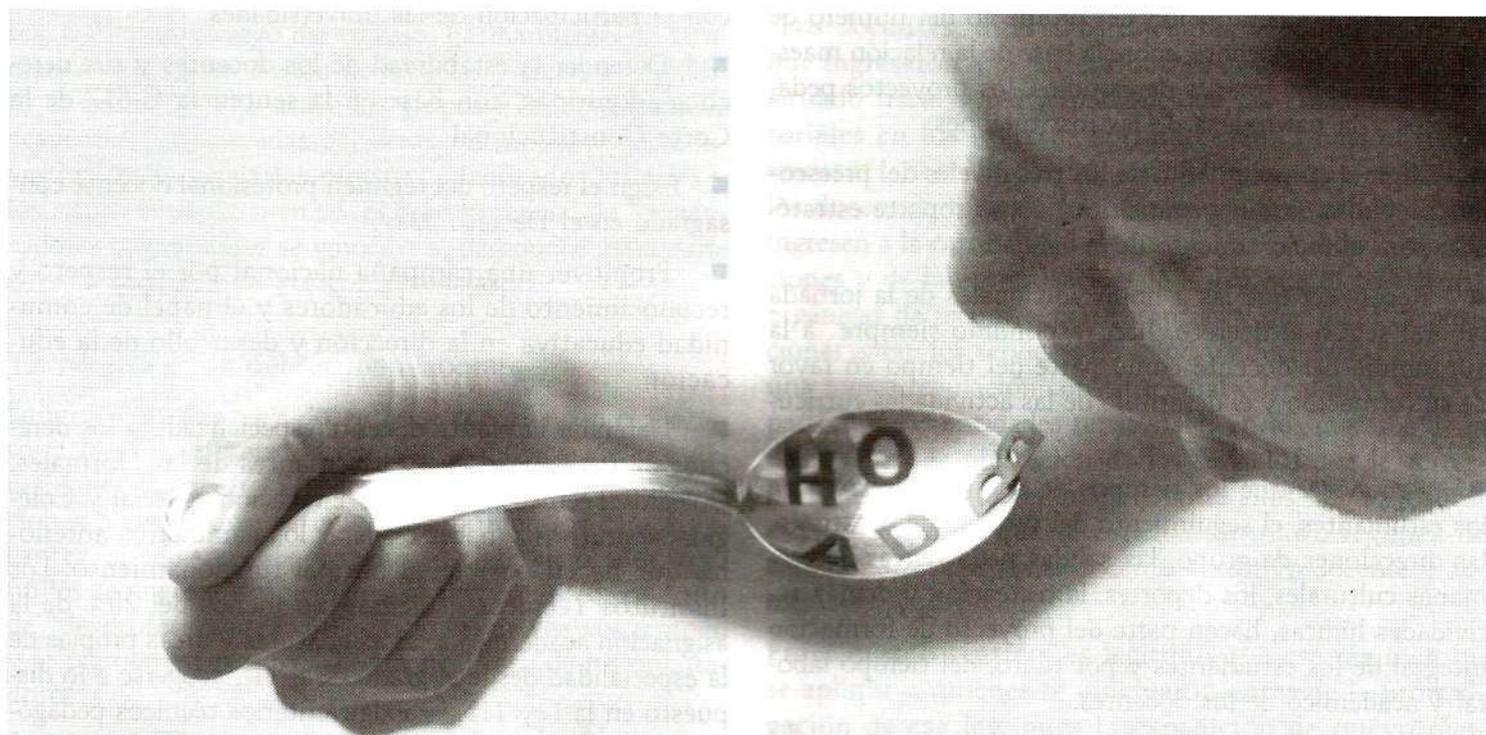
Witney Chávez  
Secretario General

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes  
CEID–FECODE

Jorge Gantiva Silva  
Director

William René Sánchez  
Secretario Ejecutivo

Bogotá, D.C., marzo de 2003



## Sentido y pertinencia del Movimiento Pedagógico\*

JORGE GANTIVA SILVA – WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ

Director y Secretario Ejecutivo del CEID-FECODE

*“La historia comienza cuando los hombres  
empiezan a pensar en el transcurso del tiempo”  
Edward H. Carr, ¿Qué es la historia?*

### APROXIMACIONES Y REVALORACIÓN

El Movimiento Pedagógico como acontecimiento histórico vigente durante estos veinte años invita a repensar el “transcurso del tiempo” como presente y porvenir de la educación pública y la pedagogía. A pesar del oscuro panorama social y político que el país ha vivido; y ensombrecido por la aplicación de políticas educativas regresivas que cambiaron el mundo de las relaciones entre

la educación y la sociedad, modificaron el ordenamiento jurídico de la educación colombiana, alteraron las reglas de juego de la enseñanza y las condiciones para el ejercicio de la profesión docente; este acontecimiento interpela el final del ilusionismo funcionalista del precario Estado de bienestar y los inicios de la onda expansiva de la globalización neoliberal o época de la “subsunción real del capital”.<sup>1</sup> En este lapso, distintas miradas y enfoques se proyectaron sobre la educación, lo público, las prácticas pedagógicas, la función de las escuelas, el papel de los educadores y del conocimiento.

\* El presente artículo es de responsabilidad exclusiva de sus autores y no compromete la opinión institucional del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID– de Fecode.

<sup>1</sup>Para una contextualización del significado de esta hipótesis, véase Frederic Jameson, *La lógica cultural del capitalismo*, Barcelona, Paidós, 1996, y Toni Negri, *Fin de siglo*, Barcelona, Paidós, 1991.

En este escenario complejo, surgió el Movimiento Pedagógico como afirmación de la condición de los educadores como sujetos de saber y poder. La realización del Congreso de Bucaramanga en 1982, la publicación de la revista *Educación y Cultura* en 1984, la realización del Congreso Pedagógico de 1987, la promulgación de la Ley General de Educación de 1994 y el inicio de la contrarreforma educativa 1998-2003, marcan los escenarios complejos del Movimiento Pedagógico. Cada uno de estos momentos articula las condiciones y particularidades de las dos épocas históricas que signan el transcurrir del Movimiento Pedagógico. En particular, cabe señalar que la primera estuvo sellada por el entusiasmo y el optimismo de las promesas democratizantes del Estado de bienestar, y la segunda signada por el ocaso del ideal demoliberal y la extensión del modelo gerencial-privatizador. En particular, en la última etapa se impone en el país una *contrarreforma educativa* que acelera el desmonte de los elementos progresivos de la Ley 115 y las conquistas históricas del magisterio<sup>2</sup> e implanta la empresarización de la escuela pública, la gerencia educativa, la desprofesionalización de los educadores, el opacamiento de la pedagogía, y extiende el *pensamiento único*, la ideología del éxito, la competitividad y la meritocracia como *principio educativo* en el marco de la reestructuración global del capitalismo.<sup>3</sup>

En este sentido, interrogarse sobre la pertinencia del Movimiento Pedagógico obliga necesariamente a dar cuenta del proceso histórico de las transformaciones en la escuela, la legislación, la administración pública, la gestión, la financiación de la educación, la reorganización institucional, la modificación de las prácticas pedagógicas, la calidad de la educación y la creación de un proyecto alternativo. Como se comprenderá, son distintas las valoraciones, las apreciaciones y las perspectivas que sobre estos tópicos han surgido, y en los cuales, las conclusiones son diversas y dispares. El entendimiento sobre este transcurrir histórico compromete de hecho la vida, las prácticas y discursos. El magisterio asume entonces este reto para reencontrar el camino y potenciar la fuerza creadora de la educación en un ámbito de lucha por la democracia y la justicia social. Considera que una nueva educación pública renace mediante la deliberación, la participación ciudadana, la movilización y el entusiasmo por el saber y el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-FECODE, constituido como uno de los espacios de reflexión y orientación del Movimiento Pedagógico, valora este proceso de reafirmación en torno al propósito de persistir en su reconstrucción y consolidación. De suyo, reconoce la magnitud de las transformaciones epocales, la pluralidad de los actores y discursos y la complejidad de los saberes y procesos de

conocimiento. En los tiempos que corren de globalización neoliberal, la educación pública pretender ser cambiada a favor de la privatización y los sistemas gerenciales y privatizadores. En particular, la pedagogía, lejos de alcanzar su anhelado estatuto de saber y su correspondiente reconocimiento social, universaliza su función bajo los parámetros del mercado, las multinacionales y la Mcdonalización.

Sin lugar a dudas, la educación, el trabajo y la sociedad contemporánea se encuentran en medio de las más profundas transformaciones de la historia. En este contexto el Movimiento Pedagógico comprende la complejidad de los nuevos tiempos y asume la responsabilidad de contribuir a la construcción de una educación pública que reafirme los logros y perspectivas del democratismo educativo y reinterprete los desafíos de las transformaciones epocales en el ámbito de la escuela y el conocimiento. En esta etapa de revalorización y potenciamiento, el Movimiento Pedagógico empeña su compromiso por el saber, la cultura y la democracia.

<sup>2</sup> La Ley 115, la Ley 60, el Decreto 1860 y otras disposiciones, regularon aspectos fundamentales de la educación colombiana. Cabe resaltar que dicha legislación contó con el aval y la participación del magisterio y de importantes asociaciones académicas y sociales. No obstante, es preciso anotar que dichas orientaciones y disposiciones legales generaron serios reparos y distancias por parte de importantes sectores de la educación, núcleos de intelectuales y expresiones de la sociedad civil que indicaban serias limitaciones y objeciones a la postura "oficial" de Fecode. Quizá la más grave confusión política y pedagógica que se instaló en la conciencia y visión de los maestros en relación con la valoración y compromiso acerca de esta legislación radica en la creencia según la cual dicho ordenamientos institucional constituía "la revolución más comprensiva de la historia de la educación de Colombia", diluyendo de esta manera las posibilidades de construir un proyecto alternativo en educación y reduciendo el alcance de la reforma a la regulación del "servicio educativo" y a la protección de los derechos de los maestros. Los grupos gobernantes sepultaron, por otra parte, esta reforma educativa, sin pena ni gloria; mientras que el magisterio, aferrado a sus principios y alcances progresivos, oscilaba, ante la ofensiva neoliberal entre la defensa de un corporativismo contestatario y la construcción de una propuesta alternativa.

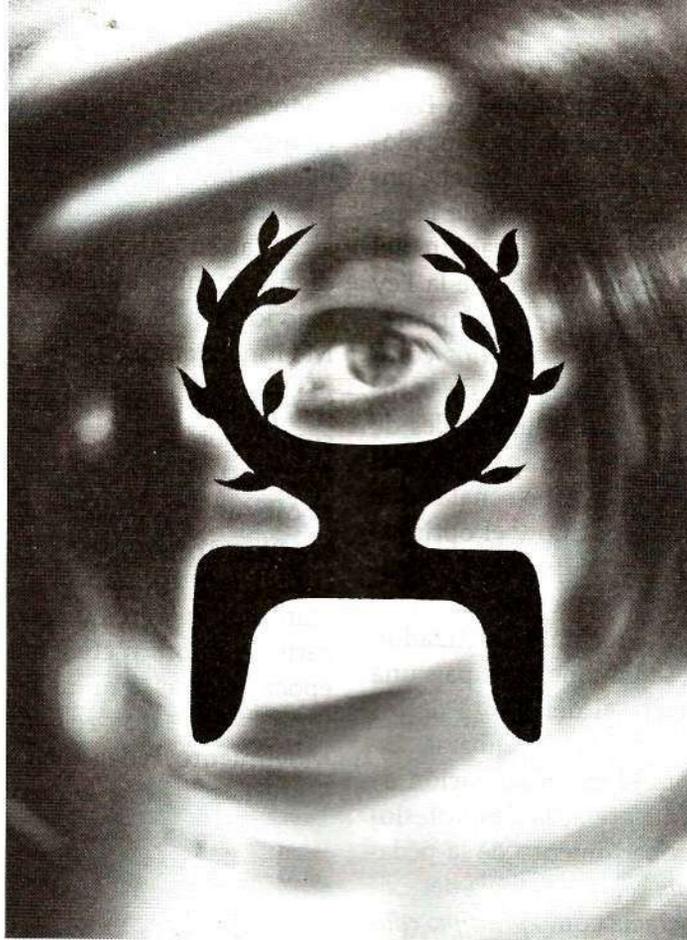
<sup>3</sup> Cualquier valoración sobre el Movimiento Pedagógico que desconozca, olvide o desprece el análisis histórico corre el riesgo de ser a lo sumo una pretensión abstracta y carente de sentido. En efecto, no se puede pensar la comprensión de las etapas del Movimiento Pedagógico sin considerar la impronta y las determinaciones de las épocas históricas. Por ejemplo, conviene analizar los distintos procesos de entusiasmo y decaimiento del Movimiento Pedagógico atendiendo las huellas de la cultura dominante y los determinantes del modelo y la hegemonía del *pensamiento único* que acabaron el optimismo y la ilusión democratizante.

## ENTRE DOS ÉPOCAS

En el transcurso de estos 20 años, Colombia entró en el túnel de la guerra, la exclusión social y la extensión de la pobreza absoluta. Las pulsaciones del *espíritu del tiempo* marcaron los múltiples avatares internos y externos generados por el conflicto interno, la precaria cultura democrática, el autoritarismo y la violencia como modos de ejercer el poder y la hegemonía, la globalización y la dominancia de las orientaciones internacionales en materias de políticas públicas, el abandono por parte de los grupos gobernantes y del Estado, las limitaciones del viejo sindicalismo anclado en el corporativismo, dibujaron el mapa sociopolítico que delimitaron las posibilidades, alcances y perspectivas del Movimiento Pedagógico.

Desde sus inicios, se desplegó el mayor entusiasmo a través de centenares eventos, vivencias y trabajos colectivos, aportes y escrituras diversas, ensayos y discursos, la mayoría de ellos publicados en la Revista *Educación y Cultura* y en las Memorias de los dos congresos pedagógicos, lo que testimonia la voluntad y la creación del magisterio y la pedagogía. En este período han sido significativas las reflexiones, los debates, las experiencias, las investigaciones y los procesos de innovación que influyeron en el mundo de las escuelas, los colegios y las universidades. En los círculos intelectuales se produjo una reanimación teórica y académica de enorme repercusión.

En efecto, se trata de reconocer las dimensiones de este acontecimiento histórico que bien puede caracterizarse por un singular *entusiasmo por el saber* que despertó la vida y las conciencias de las maestras y de los maestros, así como de muchas instituciones educativas. Esta alegría por el saber recorrió el territorio de la escuela, el mundo de la vida de las aulas y la nación entera, pese a la honda brecha social, el predominio de la cultura autoritaria que refrendaba las negaciones, las exclusiones y los resentimientos.



En el cruce de estas dos épocas históricas, la educación pública ha sufrido profundas transformaciones signadas por la lógica del mercado, el discurso de las competencias y la macroeconomía privatizadora. Lo que, hoy, se conoce con el nombre de globalización neoliberal, ya en los años ochenta dominaba la escena mundial, extendiéndose como onda expansiva, trastocó los precarios referentes democráticos, públicos y educativos alcanzados por la

sociedad colombiana. Así pues, mientras el país aún declaraba un cierto compromiso por el "pleno empleo", la universalización de la educación, y se acogía por lo menos, formalmente, a los principios del Estado social de derecho, el mundo entraba en la lógica del totalitarismo del mercado, o como dice Armand Mattelart, "la filosofía neoliberal del consumidor libre y el mercado libre, del zorro libre en el gallinero libre", o lo que Franz Hinkelammert llama "*el utopismo neoliberal*" o la "mística del suicidio colectivo", esto es, "el mundo rodante es un objeto de cálculo, hacia el cual siente inclinaciones sin necesitar de él. Este sujeto-billetera con mente de calculadora se imagina que existirá aunque este mundo no exista. Es un ángel que se dejó seducir por los esplendores de este mundo y que gime por volver a su estado puro. Es un *homo economicus*".<sup>4</sup>

En Colombia, este espíritu regresivo tomó un vuelo inusitado. Los grupos gobernantes dieron marcha a los proyectos sociales democratizantes y encaminaron sus políticas hacia un nuevo modelo de gestión y administración de los recursos e impusieron un sistema de educación basado en la desregulación, la flexibilización mediante programas y estrategias que a la postre han minado la educación pública, la profesión docente, la calidad de la educación y el saber pedagógico. Durante los años se-

<sup>4</sup> Franz Hinkelammert, *El utopismo neoliberal y la "guerra de palabras"*.

senta estas políticas y programas se hallaban también imbricadas con las decisiones e imposiciones de los organismos multilaterales. Cabe recordar, entre otros, el *Mapa Educativo*, la *Reforma Curricular* y la *tecnología*

os cuales desencadenaron un proceso de "racionalización" del sistema educativo y de control sobre el quehacer pedagógico del maestro. No obstante, estas orientaciones educativas aún se enmarcaban dentro del optimismo funcionalista y desarrollista del precario Estado liberal. Consciente de la magnitud de esta ofensiva multinacional, el magisterio colombiano y amplios círculos de la intelectualidad, opusieron una poderosa resistencia a estas políticas—acompañada de una participación colectiva—, y suscitaron la creación del Movimiento Pedagógico.

Tras el agotamiento de la fase de desarrollo del modelo keynesiano y del Estado de bienestar, se instaló planetariamente el modo de pensar, hacer y vivir según la globalización neoliberal, y se impuso el imperio de la lógica del mercado y el sistema gerencial y privatizador. En los años ochenta del siglo XX y en los inicios del XXI la "revolución conservadora" inauguró un nuevo sistema "público" de educación según la visión empresarial, el modelo de la pedagogía de las competencias y el sistema de gestión y desregulación. Desde distintos escenarios se instalaron estas estrategias, como el Consenso de Washington, las conferencias mundiales de educación, los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio, que sin consideración sobre el respeto, el reconocimiento de las tradiciones democráticas y los derechos adquiridos, aceleraron el proceso de desmonte de la educación pública.

En lo fundamental, estas orientaciones imponen una "disciplina fiscal" que redefine las funciones sociales del Estado a favor del mercado, focaliza el gasto público en detrimento del derecho fundamental a la educación, establece un régimen severo de tributación, liberaliza el sector financiero, mantiene las tasas de cambio competitivas, abre el proceso de empresarización del mundo de



lo social, privatiza las empresas estatales, desregula el trabajo y la economía, entre otros. De otra parte, esta política reduce progresivamente las plantas de personal, descarga las responsabilidades financieras del Estado en las familias y establece un sistema de privatización directa e indirecta y crea el Sistema General de Participaciones que castiga la inversión en educación e impide el acceso a la educación a amplios sectores sociales deprimidos y excluidos.

De hecho, este esquema macroeconómico imposibilita llevar a cabo la universalización de la educación y la gratuidad y menos aún permite alcanzar el propósito de una educación de calidad. Por el contrario, se reducen las oportunidades para la gente; las escuelas se convierten en modelos de gerencia y de racionalidad empresarial; se regresa al discurso instruccional y tecnocrático a través de la pedagogía de las competencias y la estandarización del currículo; se erosiona la función formativa de la pedagogía y la educación; y se impone como relación discursiva dominante la evaluación. Según este catecismo fondomonetarista, las políticas educativas se orientaron a aplicar el paquete de ajuste macroeconómico que implica una transformación del Estado, de las funciones sociales y culturales de la educación y el rol de los educadores; así mismo, se legitima la desestructuración del mundo de la pedagogía. En los nuevos tiempos de la globalización y el neoliberalismo, estas decisiones condujeron al desmonte de la educación pública por la vía de la privatización, la "focalización", el "subsidio a la demanda", los colegios en concesión, el sistema de contratación temporal, el control autoritario del quehacer pedagógico y la estandarización de los currículos y los planes de estudio.

<sup>5</sup> Véase Revista *Educación y Cultura* No. 4, Ceid-Fecode, 1985.

Al propagarse esta onda expansiva neoliberal el sistema de educación pública y el saber pedagógico se debilitan significativamente. Los viejos males de la educación la habían convertido en un sistema paquidérmico, carente de compromisos nacionales y distante de las necesidades sociales de la población, que ahondaban la brecha social y desatendían la tarea de construir una educación de calidad, de carácter formativo, con visión de nación y portadora de altos niveles de cultura científica y técnica. Como sistema superestructural era evidente la tendencia hacia la pérdida de reconocimiento social y abandono por parte del Estado y de los grupos gobernantes, quienes encontraron en el sistema educativo privado el soporte de su hegemonía. Por lo tanto, las posibilidades de contribuir con el desarrollo social, económico y científico son muy limitadas. En particular, desde los años sesenta se pregonó como tabla de salvación el impulso de la estrategia de "mejoramiento de la calidad" que pretende reemplazar la política de expansión de la matrícula escolar por la vía de la "calidad" y, para ello, se apoyaron en las corrientes psicológicas y pedagógicas, a la sazón dominantes en los círculos norteamericanos. A la postre, ambas tendencias han sido incapaces de realizar plenamente el cometido democrático de la educación. Las "promesas incumplidas" continúan la lógica de los grupos gobernantes que ahora, mediante la privatización, convirtieron la educación en una mercancía.<sup>6</sup>

#### LA PEDAGOGÍA Y EL MUNDO DE LA VIDA DE LA ESCUELA

La característica esencial que inauguró una nueva época en la educación colombiana, de la vida magisterial y sindical, fue la preocupación intelectual, social, política y teórica por la pedagogía. Nunca antes había habido semejante interés y entusiasmo por el saber, el estudio y la discusión pedagógica. Los cánones y parámetros con los cuales se consideraba su condición, no pasan más allá de ser la consejera de la moral religiosa, el control de los poderes de la administración y legislación o la obediente *famula* de las ciencias. En general, la pedagogía —con debidas excepciones de Agustín Nieto Caballero y algunos pensadores de la República liberal—, carecía de reconocimiento social y teórico. El aporte más significativo se halla vinculado a la efímera experiencia de la Escuela Normal Superior que llevó adelante el proceso de normalización de los estudios de filosofía, psicología, pedagogía, y de las ciencias sociales en Colombia.

Desde entonces la pedagogía recorrió un camino de sumisiones y distracciones que durante el período del Frente Nacional reforzaron su condición de subalternidad. A través de los proyectos multinacionales, se impuso la hegemonía del conductismo y la tecnología educativa que orientaron la "reforma curricular", el "mapa educativo" y otras políticas que o bien instrumentalizaban la

pedagogía o despreciaban su ámbito social, estatuto epistemológico y alcance crítico-emancipador. Desde distintas perspectivas se formularon importantes y decisivos discursos. A través del movimiento social de los maestros y de manera decisiva mediante el impulso del Movimiento Pedagógico, el saber pedagógico logra recolocarse críticamente. Animado por el debate epistemológico y filosófico, se organizaron grupos de investigación y reflexión, los cuales presentaron importantes estudios, análisis críticos y líneas de investigación. Algunos de ellos continúan su labor de pensamiento, otros, tras una temporal suspensión de sus proyectos han retomado su trabajo colectivo de producción intelectual. Sin parangones en la historia de Colombia, la pedagogía volvía por sus fueros, gracias al proceso de apropiación, interpelación y creación del saber pedagógico por parte de los maestros que, en efecto, persistían en la idea de constituirse en sujetos de saber y poder. La Federación había abierto su mirada hacia este proceso de recuperación de la pedagogía y propiciaba los más diversos espacios de trabajo, socialización y reflexión. La Revista *Educación y Cultura* ha sido la catalizadora, en buena parte, de la creación de este pensamiento pedagógico.

Ahora bien, la pedagogía, vista a través de la diversidad de lecturas y experiencias, despertaba el encanto de un singular rejuvenecimiento. El grupo de la Universidad Nacional de Colombia que dirigía Carlo Federici centraba sus preocupaciones en la acción comunicativa, tematizadas por la reflexión del filósofo alemán Jürgen Habermas. Sus aportes a la crítica radical al cientifismo en educación, la oposición al modelo taylorista basado en la tecnología educativa y el diseño instruccional, los estudios acerca de la argumentación y la valoración del lenguaje como criterios de calidad de la educación, la teoría de la pedagogía comprensiva, la cual reconoce la transformación de las fronteras de la escuela y el persistente compromiso de recuperar el liderazgo intelectual y social de los maestros. El grupo Historia de la Práctica Pedagógica que orientaba Olga Lucía Zuluaga, formuló importantes con-

<sup>6</sup> Tras el estallido del 9 de abril de 1948, se da inicio a un período histórico, caracterizado por el desprecio y el olvido de la educación pública por parte de los grupos gobernantes. Después de una centuria de agudas controversias y profundos cambios —entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX— la suerte de la educación pública ha estado marcada por el control burocrático, la privatización y la pérdida de su función social y democrática. El ideal demo-liberal que Agustín Nieto Caballero condensó en el aforismo "educar es formar una nación", fue prácticamente abandonado y reemplazado por la fragmentación de la educación en dos sistemas educativos paralelos: uno privado —regularmente para formar las élites gobernantes y otro público — para atender a los trabajadores y a las clases medias — que a la postre trastocó las posibilidades del segundo, agravadas por la imposición del modelo neoliberal, el cual privilegió el fortalecimiento del primero.

tribuciones, particularmente, sobre el saber pedagógico. Planteó una recuperación de la pedagogía a partir del reconocimiento de su estatuto de saber, discutió los términos clásicos entre educación y pedagogía, desarrolló la formulación foucaultiana del saber y el poder en la institución escolar, criticó el discurso del currículo, investigó varios temas relacionados con los reglamentos, la memoria y los maestros.

Los grupos de Nueva Escuela, Cepecs, los centros de educación popular (Cinep, Dimensión Educativa), Ongs como Foro Nacional por Colombia, entre otros, animaron distintos tópicos que enriquecieron el universo de la pedagogía. Con los respectivos matices y énfasis, estos grupos situaron la pertinencia de la política en términos de hegemonía moral e intelectual, criticaron de manera radical el tipo de institucionalidad educativa, emprendieron procesos alternativos de enseñanza vinculados a la alfabetización, los proyectos comunitarios, la formación política y pedagógica de sectores populares y la capacitación de organizaciones obreras y sindicales. Participaron de manera activa en la discusión teórica sobre el estatuto de la pedagogía y desempeñaron un papel importante en el impulso y desarrollo del Movimiento Pedagógico. En particular, estas experiencias fueron más sensibles a los procesos de repolitización y constitución de sujetos sociales y, como tal, interpelaron los nuevos tiempos de la globalización neoliberal.

En el último período, el capitalismo globalizado busca transformar radicalmente el mundo de la vida de la escuela y del conocimiento. Pretende suprimir la dimensión crítica, el carácter formativo y la relación social de la pedagogía. La enseñanza, las prácticas pedagógicas, los procesos de aprendizajes, la calidad de la educación, la vida de aula y el papel de los educadores tienden a ser recolocados en un horizonte según la lógica del mercado, la privatización y la competitividad empresarial. Los procesos se tornan funcionales a las leyes del mercado y al mundo de las empresas capitalistas. Con este giro conservador que impone el neoliberalismo la preocupación de construir un proyecto nacional de educación queda completamente desmantelada. Así mismo, los fines y objetivos contemplados en la Ley General de Educación de 1994 que los enfocaba desde la perspectiva de la educación integral, tratan de ser abandonados. La conquista de la democracia escolar queda desbaratada. La posibilidad de ejercer la autonomía curricular está seriamente amenazada por la imposición de la evaluación de competencias y la aplicación de estándares.

En particular, los rumbos que se quieren imponer para la enseñanza y las prácticas pedagógicas se dirigen hacia el reforzamiento de los procesos industrializados, la medición y el control del gasto, el retorno a la curricularización posfordista de la enseñanza, la expansión de los modelos de evaluación masiva, censales y por compe-

tencias, la fragmentación del quehacer docente, la desvalorización del saber pedagógico y la desprofesionalización de la carrera docente. De este modo, la pedagogía sufriría un giro regresivo y, con él, el valor de enseñar y formar una nación quedan postergados.

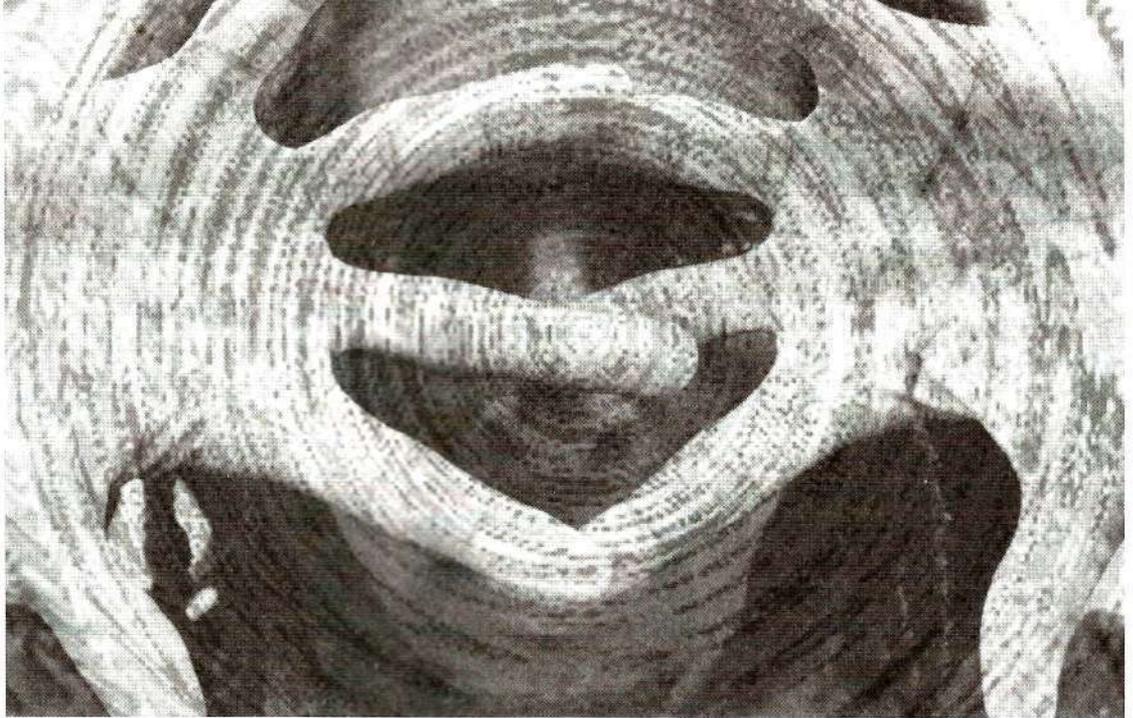
Recientemente, el CEID y la revista *Educación y Cultura* señalaron las consecuencias para el ejercicio de la carrera docente, a propósito de la expedición del nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278), el cual modifica las condiciones laborales del magisterio según los criterios de flexibilización, racionalización y control, establece la desprofesionalización de la carrera docente, institucionaliza la evaluación punitiva, recorta los derechos adquiridos y erosiona el estatuto de saber de los educadores. A través de este modelo, las nuevas generaciones de maestros serán sometidas a severas restricciones académicas y profesionales, sin poder 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.

A pesar de la regresión que ha significado los procesos que dieron lugar al Acto Legislativo 01 y su pieza maestra la Ley 715 de 2002 y demás decretos reglamentarios, los maestros han opuesto una resistencia activa y propositiva que desde las aulas se manifiesta a través de sus innovaciones, prácticas pedagógicas y conocimiento acumulado mediante el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales que buscan la formación integral de los estudiantes.

## PROCESO Y TENSIONES

En este escenario de cambio de modelo económico y social, de agudización del conflicto interno, de creciente empobrecimiento de la población y desvalorización de la pedagogía, el Movimiento Pedagógico -liderado por FE-CODE- persiste en su empeño de reconocer la condición de sujetos creadores de saber y poder, asume las responsabilidades sociales de la escuela en un mundo cambiante, plantea los procesos de creación de la pedagogía, redimensiona el Movimiento Pedagógico en perspectiva de potenciar el pensamiento crítico, la autonomía, la democracia, el conocimiento y el porvenir de las escuelas. En general, durante este período histórico el Movimiento Pedagógico presentó propuestas alternativas a la crisis nacional de la educación. Desde sus albores desplegó una fuerte iniciativa de renovación pedagógica, de discusión educativa, de acciones colectivas de reflexión, de iniciativas democráticas en la escuela y la enseñanza que abrieron nuevos horizontes a la educación y despertaron en

La defensa de la educación pública y el logro de una Ley Estatutaria del Derecho a la Educación constituyen objetivos esenciales del Movimiento Pedagógico y el magisterio colombiano en la presente etapa



el magisterio y en la comunidad educativa nacional entusiasmo y reconocimiento.

Los maestros advirtieron –tras un largo período de ricas experiencias de luchas sociales y políticas–, que su condición de ciudadanos y trabajadores de la cultura los comprometía como sujetos de saber y poder, creadores de conocimiento y cultura. Aunque en la época de gestación del Movimiento Pedagógico, los tiempos estaban marcados por la guerra Fría y la polarización ideológica, no obstante, se abrió paso en 1982 un nuevo horizonte renovador para la pedagogía y el sindicalismo magisterial. Pese a la cultura refractaria de posturas corporativistas, se logró despegar con un movimiento social de los educadores en defensa de la educación pública, el cual alcanzó a obtener un poderoso reconocimiento político-pedagógico con la realización del Congreso Pedagógico en 1987 y la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, aportando significativamente a la creación de una corriente de pensamiento educativo y pedagógico.

En su *postura crítica y de creación alternativa*, el Movimiento Pedagógico forjó su propio pensamiento y presentó importantes propuestas e iniciativas, algunas de las cuales fueron incorporadas a la Ley General de Educación de 1994 y ya hacen parte de la memoria colectiva de la educación colombiana. Aunque este proceso ha sufrido sobresaltos, sus ideas y propósitos en lo fundamental con los cuales se dio inicio, se mantienen vigentes. Su pertinencia y sentido están fundamentados en la búsqueda de una nueva educación pública, que reinterprete lo público, interpele las transformaciones del conocimiento y la cultura, garantice el derecho fundamental a la educación, reconozca los derechos de los educadores, potencie el papel de las instituciones educativas y se encamine hacia la creación de saber pedagógico y valore el significado del conocimiento y de las nuevas tecnologías.

En esta historia, no obstante, es preciso reconocer momentos de flujos y reflujos, ascensos y crisis. Como acontecimiento ha sufrido un sinnúmero de dificultades, conflictos y tensiones de diversa índole. Se podrían clasificar algunas de estas tensiones como políticas, otras pedagógicas, algunas de carácter teórico y epistemológico y no pocas, a la diversidad de enfoques y experiencias. La más general de estas tensiones surgió a raíz de la franca oposición de algunos sectores que veían en la pedagogía el adversario para el cometido de la defensa de las reivindicaciones gremiales y la participación política. Con el transcurso de los años, quienes se oponían, no dejaron de instrumentalizarlo según determinados intereses y enfoques. También, ocurrió que varios de los críticos más radicales a cualquier tipo de institucionalización, trasladaron su campo de operaciones a los ámbitos del Estado. En ambos casos, el Movimiento Pedagógico sufrió enormes tensiones.

Internamente, quizá, la mayor tensión se generó en el traslado mecánico e instrumental de la lógica política al ámbito de la pedagogía, sin considerar las mediaciones, los espacios y procesos del saber y el conocimiento; tornándose, en algunos momentos de modo agudo con el tipo autoritario de hacer política, lo cual desdibujó el propósito democrático y pluralista del Movimiento Pedagógico, y enrarecieron las relaciones entre la pedagogía y la política, entre los intelectuales y las organizaciones sociales. Aunque no siempre florecieron estas tensiones, hubo durante este significativo tiempo respeto por la libertad de pensamiento, el reconocimiento de la diversidad de perspectivas, y se abrieron importantes espacios de discusión y creación colectivas. Los intelectuales de la pedagogía lograron, por otra parte, lo que ninguna de sus instituciones –sobre todo universitarias–, garantizaban, ni producían, ni menos reconocían. Las páginas de

la Revista *Educación y Cultura* se convirtieron en un foro abierto al pensamiento y permanecen en la actualidad como fuente de riqueza intelectual y de deliberación pública. En cierto modo, el Movimiento Pedagógico ha hecho por la intelectualidad de la pedagogía lo que ninguna institución de educación superior ha podido prologar en reconocimiento y espacios de deliberación.

Ahora bien, en períodos muy cortos y en expresiones particulares, se manifestaron prácticas de intolerancia y de insolencia autoritaria, las cuales alteraron las relaciones entre la política y la pedagogía, de un lado; y, entre los intelectuales y los sindicatos, de otro. Un cierto tipo de cultura sindical coadyuvó a propagar este estilo y método de trabajo que por poco arruina los logros del Movimiento Pedagógico. También, este modo de concebir la pedagogía y el mundo del saber y de los intelectuales, fue alimentado por el tradicional desprecio por la teoría, el estudio y la investigación, alcanzando a lo sumo un mero apoyo instrumental.<sup>7</sup> Por supuesto, disímiles paradojas y tensiones han surgido en su transcurrir, enriqueciéndolo y potenciándolo creadoramente. A decir verdad, estas tensiones han marcado el "destino" del Movimiento Pedagógico. En términos generales, la política ha mirado con desprecio la pedagogía, o cuando no, la relega, la instrumentaliza o la descarta; de igual manera, se advierte el menosprecio o la caricaturización de la política por parte de la pedagogía. Aunque histórica y epistemológicamente existen profundas identidades y lazos comunes entre ambas, en Colombia tienen fuertes tensiones y se mantienen separadas.

A su vez, algunos intelectuales inclinados al proverbial desprecio por la política, asumieron distintas posturas, aunque a decir verdad, siempre actuaron de conformidad con las reglas de juego de las organizaciones sindicales, trabajaron con generosidad y en consonancia con los propósitos de FECODE y de los educadores. La ironía de la vida, no obstante, llevó a algunos de ellos, a tomar el camino de la política, obteniendo un relativo éxito y ocupando altas posiciones de la institucionalidad del Estado. También sucedió el caso de algunos opositores del "estatalismo" que terminaron asumiendo compromisos y desarrollando las políticas del Estado. De otro lado, son relativamente escasos los casos, en los cuales, se hace tránsito de la política a la pedagogía,

Por supuesto, desde los inicios del Movimiento Pedagógico ha existido la tendencia que articula la pedagogía y la política en un proyecto cultural, de pensamiento y de nación que asume el compromiso de la pedagogía sin desmedro de la política y viceversa, en un proceso de constitución de la subjetividad colectiva. O, para decirlo en otros términos, se empeña en construir la propuesta del *intelectual orgánico* formulada por las experiencias de educación popular, los proyectos político-pedagógicos de

nación, escuela y conocimiento y la rica elaboración teórica producida desde esta perspectiva en una idea de reconstituir lo público, los saberes y los territorios del poder y el conocimiento.

## UN MOVIMIENTO DE GRANDES DEBATES

La característica esencial del Movimiento Pedagógico, o mejor, el sello distintivo de su personalidad ha sido el entusiasmo por el saber, por la cultura del debate y la deliberación. La vitalidad de este movimiento ha sido el debate y la pluralidad de perspectivas. Se podrían destacar, entre otros, los siguientes debates: la constitución del estatuto de saber de la pedagogía, los criterios sobre la calidad de la educación, los contenidos de la Ley General de la Educación, la valoración del pensamiento pedagógico, la evaluación de los alumnos, el análisis y la crítica a las políticas públicas en educación, la evaluación de docentes, la crítica radical al neoliberalismo, las tendencias pedagógicas, el papel de los educadores y las perspectivas del Movimiento Pedagógico. En cada uno de ellos, y en muchos otros tópicos, ha sido relevante y significativa la producción intelectual. Se han elaborado diversos análisis y estudios, se han publicado libros, se han realizado foros, seminarios, talleres, conferencias y eventos abiertos que expresan el deseo de saber y el compromiso de poder.<sup>8</sup>

Un aspecto que merece resaltarse ha sido el papel desempeñado por la discusión teórica y filosófica. Con variaciones de protagonistas, énfasis y perspectivas, el Movimiento Pedagógico ha dado cuenta desde sus particulares condiciones de los temas contemporáneos. Muchos de los autores y pensadores referenciados precisamente fundamentaron sus planteamientos pedagógicos desde estos enfoques. Podría creerse que estas discusiones eran asun-

<sup>7</sup> Muchas de estas tensiones se originan en parte en el modo de concebir el sindicalismo y la lucha gremial de los educadores. En particular, una fuerte tradición de manipulación, control e instrumentalización de los intelectuales y de los aparatos sindicales han conducido a prácticas de intolerancia y desprecio por el pensamiento. De algún modo, el carácter institucional del CEID lo ha convertido *ipso ipso* en un instrumento de poder, manejado de acuerdo con la lógica de las correlaciones de fuerza. Así, la autonomía relativa, las posibilidades de creación y las formulaciones propositivas han quedado atrapadas en la lógica de los acuerdos, los ritmos de las direcciones sindicales y el manejo de la táctica gremial.

<sup>8</sup> La Revista *Educación y Cultura* y los congresos pedagógicos organizados por la Federación, han atendido la mayoría de estos debates. Ha habido polémica y diversidad de criterios, sin menoscabo, por parte del CEID y FECODE de defender un criterio y una posición propios. En algunos se llegaron a consensos fuertes; en otros, en cambio, se presentaron grandes disensos. Algunos, están en vía de estudio y exploración, otros abiertos a la discusión pública. La memoria de estos debates se encuentra en la Revista *Educación y Cultura*, aunque buena parte de los materiales se encuentra inédita.

tos de intelectuales, por el contrario, pudo hacerse evidente su pertinencia, algunas de las cuales abrieron importantes filones en el pensamiento pedagógico. De esta manera, el Movimiento Pedagógico se constituyó en un escenario de formación permanente de los educadores y articulación de grupos y experiencias innovadoras. Pese a la severidad de los tiempos que corren, continúa su preocupación por el pensamiento, la creación colectiva, la cultura y el porvenir de las escuelas.

Recientemente, tres grandes debates despertaron el interés teórico y político y, en la actualidad expresan de manera ilustrativa la vitalidad del Movimiento Pedagógico: el primero, relacionado con la comprensión histórica sobre el impacto de la *contrarreforma educativa* que cambia el modelo en la asignación de recursos y reorganiza institucionalmente el sistema educativo mediante los criterios de gestión y flexibilización (Acto Legislativo 01, Ley 715, decretos 1850 y 3020). El segundo, vinculado con la evaluación de alumnos, el cual divide la opinión nacional y magisterial y alcanza proporciones políticas y pedagógicas (Decreto 230). Y, tercero, lo relacionado con las estipulaciones de una nueva carrera docente que desprofesionaliza y reduce la pedagogía a la mínima expresión (Decreto 1278). En todos ellos, se configura la *contrarreforma global de la educación* que ordenó el Consenso de Washington y refrendado en el Acuerdo *Stand By* con el FMI y que según esta lógica los procesos educativos quedan sometidos a las leyes del mercado, tal como lo formula el ALCA. Así, en este contexto la pedagogía tiende a ser erosionada significativamente, reduciéndose su universo al sistema de evaluaciones, particularmente, a la aplicación de la evaluación por competencias y a la imposición de estándares. Con ello, la pedagogía pierde su suelo de configuración y su territorio se torna una relación de capital. La pedagogía "vuela" como los capitales-golondrina. Aunque, a decir verdad, la globalización, a la vez que fragmenta y disipa los escenarios de saber y poder, reorganiza esta relación universal bajo la lógica del mercado.

Así pues, resulta pertinente potenciar y reconstruir el Movimiento Pedagógico en la doble articulación de repensar las políticas públicas y reconstruir el universo de saber y poder de las escuelas y las prácticas pedagógicas dentro de la perspectiva de resistencia creadora de los maestros en función del saber, la autonomía y la libertad de cátedra. Desde sus orígenes el Movimiento Pedagógico ha sido un sujeto de interpelación acerca de las políticas públicas, bien sea, por la vía de la contestación, o como propuesta alternativa. El rico territorio de lo pedagógico adquiere enormes dimensiones de poder. Para efectos de repensar lo público y lo democrático-ciudadano, resulta pertinente repensar el mundo de las políticas públicas como el universo de la pedagogía, la enseñanza, los currículos, las instituciones, lo público y el estatuto de saber. En pedagogía hay tanto de política como de pedagogía en la política.

## MÁS ALLÁ DE LAS DIEZ TESIS SOBRE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Desde el congreso de Santa Marta en 2001 se convino en adelantar un proceso de reconstrucción del Movimiento Pedagógico, sin menoscabo de sus tradiciones, logros y perspectivas. Se plantearon y acogieron unánimemente *Diez tesis sobre la reconstrucción del Movimiento Pedagógico*. Durante estos duros años de ofensiva neoliberal y agotamiento del corporativismo contestatario, los retos por construir una nueva educación pública, imponen una reconceptualización y renovación del ideario educativo y pedagógico, una ampliación de la base social y una estrategia de movilización social por el derecho fundamental a la educación.

En este contexto, se incorporan a este torrente de ideas y propuestas las experiencias de los momentos florecientes vividos por el Movimiento Pedagógico: el primero, marcado por el entusiasmo y el compromiso en torno al estudio, la pedagogía, el currículo, los planes de estudio, el liderazgo intelectual, la publicación de la Revista *Educación y Cultura*, la conformación del CEID, la realización de los foros y congresos pedagógicos. El segundo, fundado en el protagonismo en torno a la elaboración de la Ley General de Educación, que incorporó elementos fundamentales de las propuestas pedagógicas de los maestros: la autonomía escolar, la elaboración de los planes de estudio y los currículos, la dirección colegida de las instituciones escolares, los PEI, los fines y contenidos de la educación, la financiación de la educación y los derechos de los maestros. En este proceso, los maestros se destacan como sujetos de saber, luchan por la recuperación del liderazgo social e intelectual de las escuelas, promueven la participación y el respeto por la autonomía escolar, generan procesos de formación y capacitación, y logran impactar en la sociedad y en la educación colombiana con una propuesta alternativa. Este acumulado de saber y de experiencias se constituye en el soporte que permite hoy enfrentar los desafíos de la *contrarreforma educativa*.

La tercera etapa, ligada a la reconstrucción del Movimiento Pedagógico, que busca conquistar una nueva educación pública tomando como base las instituciones escolares, la creación de un pensamiento crítico como escenario estratégico en la disputa de hegemonía frente a la política de globalización y de *contrarreforma educativa*. En este sentido, es preciso redefinir *lo público* sobre la base de las responsabilidades del Estado, la construcción de la democracia, el respeto a las libertades y garantías legales y constitucionales. Se trata entonces de detener la privatización, la autonomía financiera, los subsidios a la demanda y la desregulación de las funciones del Estado.

En este proceso de reconstitución del Movimiento Pedagógico ocupa un lugar destacado la recomposición de su

base social. Se trata de extenderlo al conjunto de las comunidades educativas, los padres de familia, la intelectualidad, los estudiantes, las universidades y las normales. El Movimiento Pedagógico considera de vital importancia asumir una postura crítica sobre los grandes temas nacionales y comprende las repercusiones que sobre la educación recae la profundización de la crisis nacional. En este sentido, realiza la tarea ideológica de crítica al neoliberalismo y promueve la participación de los intelectuales y el despliegue del pensamiento crítico contra la lógica cultural del capitalismo transnacional.

El Movimiento Pedagógico reafirma su empeño en la reactivación y fortalecimiento institucional de los CEID como organismos institucionales de Fecode y de sus sindicatos regionales, cuya misión fundamental es la defensa de la educación pública, la creación de un pensamiento pedagógico, la promoción del liderazgo social y cultural de las instituciones escolares, el avance de los aspectos progresivos de la Ley General de Educación. En tal sentido, los CEID tienen una tarea histórica en propiciar una cultura democrática y alternativa frente al modelo del *pensamiento único* que los neoliberales y los gestores de la contrarreforma educativa se empeñan en legitimar mediante el modelo de la "evaluación por competencias", los estándares, el currículo único y la expansión de la evaluación como sistema de medición y control.

A partir del acumulado histórico del Movimiento Pedagógico, en la etapa actual promueve la reafirmación de los educadores como sujetos de creación de saber y poder; profundiza y fortalece los fundamentos de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- en la perspectiva de redefinir las funciones sociales de la escuela, los procesos educativos y la cultura democrática institucional; asume la complejidad de la práctica pedagógica y encamina sus esfuerzos hacia la construcción de una relación pedagógica que aborde la práctica en el aula de clase como escenario de conocimiento, cultura y convivencia social; aporta al proceso de construcción del Sistema Nacional de Evaluación, en los cuales prevalezca el conocimiento y la experiencia, y no los criterios de gestión y rentabilidad económica; destaca el valor de la formación y la capacitación de los maestros; promueve el debate contra los estándares curriculares, con miras a crear un conjunto de criterios compartidos colectivamente sobre los planes de estudio y los currículos; respeta la autonomía escolar y reconoce la participación y deliberación; participa en el proceso de discusión y promulgación de la Ley Estatutaria del Derecho Fundamental a la Educación; reconoce una política de ciencia y tecnología para el desarrollo nacional; promueve una política de cooperación y solidaridad internacional en torno a la idea de *Otra educación es posible* y genera intercambios de experiencias y socialización de investigaciones e innovaciones.

En síntesis, la reconstrucción del Movimiento Pedagógico busca profundizar los procesos de reorganización del CEID nacional y regionales, consolidarlos en los departamentos, los municipios e instituciones escolares, desarrollando conjuntamente los planes de trabajo nacional y regional. Se propone potenciar el debate sobre la *contrarreforma educativa* y el desarrollo de un pensamiento crítico y alternativo, de los maestros y de la comunidad educativa, en un proceso de sensibilización y movilización, para enfrentar la política neoliberal y el desmonte sistemático de la educación pública y la Ley General de Educación.

Con base en los criterios colectivos de los educadores y las comunidades, se propone el fortalecimiento de la institución escolar como espacio de disputa de poder y de debate en torno a la defensa de la autonomía, la formación integral, el conocimiento, la investigación y la cultura. En este lugar se libra una resistencia de carácter pedagógico y político. En consecuencia, rechaza la pretensión de convertir las escuelas en empresas de producción capitalista, los rectores en gerentes y los estudiantes en clientes de mercado. Se opone a la formación de las niñas y los niños según el modelo de las competencias que refuerzan el mercado y la sumisión laboral y social, tal como lo pretenden los estándares y el currículo único. Así pues, promueve la idea de formación integral contenida en la Ley 115, Art. 5, sobre los fines y objetivos de la educación.

En esta perspectiva, el Movimiento Pedagógico se propone organizar y participar en el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, a realizarse en el mes de octubre de 2003, se compromete con la realización del III Congreso Pedagógico en el año 2004 y la creación del Instituto Superior de Pedagogía. En el marco de la cooperación y solidaridad internacional se orienta a la creación de una red continental en defensa de la educación pública que enfrente el reto de la globalización neoliberal y la contrarreforma educativa en América Latina bajo la consigna: "*Otra educación es posible*".



**Adpostal**

*Llegamos a todo el mundo!*

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

**ESTOS 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**



*Movimiento Pedagógico: 20 años*

# La Expedición Pedagógica Nacional: una expresión renovada del Movimiento Pedagógico<sup>1</sup>

MARÍA DEL PILAR UNDA – ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

*“... hay que reconocer en los llamados ‘maestros expedicionarios’, que en su mayoría fueron mujeres... su entusiasmo y su capacidad para tomar riesgos, transformarse y transformar a otros. Esta visión acerca de los maestros pone en crisis la opinión dominante y legitimada por algunas investigaciones, acerca de su resistencia al cambio, de su trabajo aislado, de su desaliento y de su encierro en prácticas tradicionales”<sup>2</sup>*

El Movimiento Pedagógico que hace 20 años decidieron impulsar los maestros colombianos ha recorrido un complejo y enriquecedor proceso. Continúa existiendo y tiene vida a través de múltiples y diversas manifestaciones impulsadas por grupos y organizaciones de maestros que

de manera autónoma y creadora procuran plasmar en su práctica y reflexión los objetivos que se trazó el Movimiento Pedagógico como movimiento cultural y educativo. La Expedición Pedagógica forma parte de esta realidad y este propósito.

Una forma de movimiento se expresa a través de las innovaciones pedagógicas realizadas por maestros que intentan romper la rigidez de los programas, resistirse al modelo curricular e introducir transformaciones en sus

<sup>1</sup> Las ideas expuestas en este artículo son resultado del trabajo realizado en los Seminarios Nacionales de Expedición Pedagógica con participación de delegados de los departamentos, regiones y rutas temáticas, así como de los análisis hechos por el Equipo de Trabajo Coordinador. A su vez, estos equipos han trabajado con base en los aportes de cientos de maestros y maestras expedicionarios.

<sup>2</sup> Messina, Graciela y Quiceno, Humberto (2002), "Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional (2002)", publicada en el Boletín *Expedición Pedagógica*, No. 6, p. 6.

prácticas. Aparecieron como expresión de maestros que se han atrevido a pensarse y a actuar de otro modo. A la vez, ha habido una proliferación de trabajos y experiencias que han creado sus propios grupos de reflexión pedagógica, en algunos casos acompañados por centros de investigación, universidades, o incluso individualidades. Otra expresión del movimiento lo constituyen las redes pedagógicas, como una forma novedosa de articulación y movilización entre maestros que reconocen la necesidad de variar los modelos organizativos hacia modelos más flexibles y abiertos, comprensión que entiende de otra manera las espacialidades y temporalidades organizativas y que de una u otra forma constituye Movimiento Pedagógico. Las redes, como posibilidad de intercambio de prácticas y saberes, han posibilitado un espacio de relaciones no jerárquicas para avanzar en la producción de saber, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica.

La Expedición Pedagógica es un retorno al Movimiento Pedagógico pero de manera diferente. La Expedición no es un fenómeno de resistencia o de reacción ante una situación negativa sino una experiencia de producción de saber y en ese sentido se piensa como una forma renovada de movimiento pedagógico.

Hay movimiento pedagógico cuando hay una acción concertada de los maestros de un país o de una región que quiere expresar una voluntad política de redireccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y reconocer su nuevo papel en la cultura.<sup>3</sup>

#### LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA: UNA OPCIÓN PARA EL MAGISTERIO COMO SUJETO DEL SABER Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El entusiasmo e interés con que los maestros de todos los rincones del país han salido al encuentro de los maestros viajeros de la Expedición Pedagógica se hace evidente en las movilizaciones, foros y visitas a sus aulas e instituciones escolares donde exponen sus trabajos y prácticas pedagógicas con la participación de niños, jóvenes, pobladores y autoridades; son verdaderas fiestas culturales que queremos leer como signos y expresión de un acontecimiento que va más allá de lo anecdótico y que merece una reflexión a propósito de la actual coyuntura crítica que viven el magisterio y la educación pública.

Lo primero que debemos decir es que allí se vislumbra una potencia, una fuerza y una capacidad de invención de los maestros, quienes en medio de condiciones muy poco favorables dignifican su oficio y convierten las escuelas en uno de los más importantes capitales culturales con los que cuenta hoy Colombia.

Desde lo local, en distintos momentos y en los más diversos lugares de nuestra geografía, la escuela se ha convertido, quizás como ninguna otra institución, en un lugar de convocatoria, de reunión de múltiples actores e iniciativas de las comunidades, con lo cual contribuye a cohesionar la vida social, con propuestas y acciones que permiten enfrentar las situaciones más difíciles: "De los primeros hallazgos de esta ruta se destaca la fuerza con que aparece el conflicto social y armado y la labor pedagógica que frente a él adelantan los maestros y las instituciones educativas, en especial para atender a poblaciones desplazadas. Los maestros ante esta problemática se ven en la obligación de crear, de inventar, porque no hay presencia institucional o apoyo estatal, así como de buscar el encuentro con el otro, realizar conversatorios, confrontar sus propias debilidades y temores"<sup>4</sup>.

La Expedición Pedagógica nos ha dotado de un conjunto de herramientas con las cuales hemos podido ver de otro modo las cosas, nos ha develado una realidad que otras miradas han ocultado. Comúnmente esas miradas pertenecen a lo que más adelante llamaremos la lógica de la escuela sistema, según la cual existen graves problemas estructurales en el sistema educativo que hay que corregir con normas y medidas de carácter financiero, administrativo y organizativo. Estas miradas, que se han vuelto prácticamente hegemónicas, predominan en la mente, no sólo de los funcionarios del aparato educativo, sino en la clase política, en la sociedad en general, y por supuesto también dentro de un sector significativo del magisterio. Es la mirada que siempre quiere hacer diagnósticos para detectar problemas, necesidades, carencias. Y eso es lo que siempre encuentran. La Expedición ha sido otra manera de mirar.

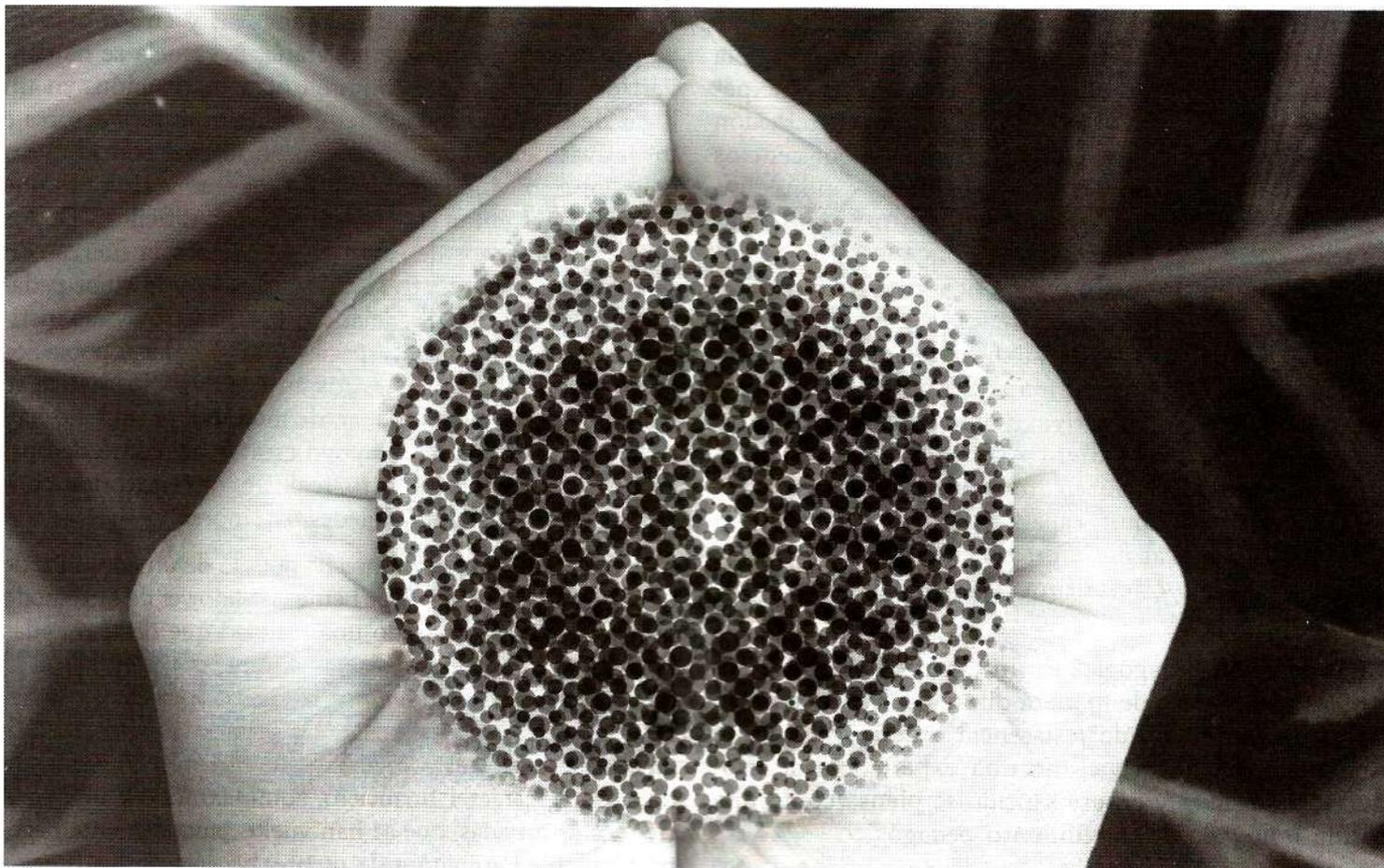
#### UNA PEDAGOGÍA QUE SE RECONOCE POLÍTICA

"Era preciso recorrer el nuevo territorio con nuevas preguntas y nuevos ojos, había que construir nuevos instrumentos de conocimiento para levantar acta de la nueva tierra, describir sus configuraciones, reunir vestigios de pensamientos casi perdidos o en todo caso olvidados, en fin, excavar bajo arbustos y cenizas, e incluso bajo los cimientos de suntuosos palacios, los restos fragmentarios de viejas culturas expulsadas del tiempo y desterradas de nuestra memoria"<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> *Veinte años del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*, Alberto Martínez, Pilar Unda y otros, Hernán Suárez (Comp.), Bogotá, Editorial Magisterio-Tercer Milenio, 2001, pp. 62-63.

<sup>4</sup> Testimonio de la Expedición en el Magdalena Medio, en *Memoria del Encuentro Nacional de Producción de Saber* (2002), San Francisco, Cundinamarca, impreso, p. 13.

<sup>5</sup> Citado por Foucault, Michael (1985), en *Hermenéutica del Sujeto*, Madrid, La Piqueta, 1987, p. 13.



Entendemos y así lo hemos señalado en otros momentos, que "El maestro, como sujeto de la pedagogía, es también sujeto de la política cuando, más allá de cualquier voluntarismo, deviene en actor de su propio destino y, a partir de la interrogación de lo que le plantea su práctica, construye un saber que le es propio: el saber pedagógico. Ésta es una de las formas privilegiadas del ejercicio de la política en las prácticas pedagógicas y en la institución escolar, y es el campo primario de la política del maestro en donde su ejercicio se reconoce como político en sí mismo, y no como un discurso que le viene de afuera ni como una práctica que se hace por fuera de su quehacer"<sup>6</sup>. Con ello no estamos desconociendo la importancia de otras formas de participación política, pero resaltamos esa dimensión profundamente política de la práctica pedagógica. En educación, no hay nada más político que un currículo, que un proyecto pedagógico o un Proyecto Educativo Institucional; allí se seleccionan y definen los contenidos culturales de la enseñanza, de la formación de nuestras poblaciones.

Cuando los viajeros se refieren a sus propias prácticas y a las de tantos maestros anfitriones con quienes compartieron saberes, imaginarios y propuestas, no están hablando de conceptos o modelos pedagógicos contruidos desde otros lugares, ajenos a sus vidas y a sus entornos. Precisamente el esfuerzo que estamos haciendo ahora, es el de intentar dar cuenta de una pedagogía que no es

una, sino muchas pedagogías, una pedagogía que no se deja atrapar, que se construye en medio de la vida, en los conflictos, en las angustias de las poblaciones, que son también las de los maestros: la pobreza, los cultivos ilegales, el desplazamiento, el desarraigo, pero también la vida, los sueños, la esperanza, la creación, la imaginación, la sensibilidad, la estética. Es una pedagogía en devenir, no cosificada, no quieta. Se construye en interacción con las culturas, con las condiciones de las poblaciones, con los proyectos de vida de las distintas etnias, con la problemática ambiental, con las expectativas y los querer de niños y jóvenes.

Por eso decimos que este movimiento - a la vez pedagógico, intelectual y cultural - no es de ninguna manera indiferente a las condiciones que agudizan cada vez más la situación de pobreza, inequidad e injusticia de nuestros países. Cuando los maestros hacen pedagogía, problematizan su mundo y construyen propuestas que tocan asuntos profundamente políticos, actúan como sujetos de política.

<sup>6</sup> Unda Bernal, María del Pilar y Martínez Boom, Alberto (2002), *Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica*, ponencia presentada en la inauguración del Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela, impreso, pp. 1-2.

De allí que nos arriesguemos a definir la Expedición como un movimiento de resistencia, pero no un movimiento reactivo que dirija su esfuerzos en contra de algo que está afuera, sea el Estado, un aparato de poder o una política determinada. Al contrario, es una experiencia donde se producen otras relaciones entre los sujetos, una experiencia donde se reivindica el lugar, de tal manera que la nación se logra pensar desde lo local, desde la región y desde cada uno de nosotros. O como dirían Graciela Messina y Humberto Quiceno en su evaluación internacional de la Expedición: "es descubrir un nuevo territorio dónde poner una nueva tierra"<sup>7</sup>

Si con algo estamos intentando hacer rupturas es con los mecanismos de identificación que cuadriculan nuestros gestos y nuestra actividad. La ética en este caso, como lo propone Foucault para el intelectual, es "un tipo específico de agitación que consiste sobre todo en la modificación del propio pensamiento..."<sup>8</sup>

La primera pregunta que se hacen los expedicionarios es por ellos mismos, por los modos de ser sujetos. La Expedición misma es una manera de romper con las lógicas del mercado, del pensamiento único y bipolar (guerra - paz, correcto - incorrecto, izquierda - derecha), que nos ha mantenido atrapados, permitiéndonos ver sólo dos caras de una realidad que es paradójica y mucho más compleja, con lo cual se recortan y reducen considerablemente nuestras posibilidades de actuación.

Evidentemente, ésta no es, de ninguna manera, la misma forma de hacer política que algunos demandarían desde otros esquemas, más propios de los años 60 ó 70, largamente perpetuados hasta hacer parte de nuestro presente. Aquí no hay un lugar de verdad a partir del cual se pretenden domesticar el pensamiento y la vida.

#### UNA NUEVA MANERA DE PARARSE FRENTE A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

"Estamos en un movimiento, es una movilización que es de maestros, desde los bordes... somos nosotros quienes estamos construyendo ese saber pedagógico y en la medida en que lo construimos somos políticos. Lo que se evidencia (en los talleres de expedicionarios de Bogotá) es que se relacionaba política con prácticas partidistas. De esa desesperanza anterior al encuentro salimos fortalecidos, la propuesta nos invita a seguirnos movilizand, a continuar construyendo saber pedagógico, a convocar a otros maestros... generemos movimiento de preguntas sobre el ser del maestro y pongamos en juego lo que hemos encontrado en la Expedición Pedagógica".<sup>9</sup>

Desde el primer momento la Expedición Pedagógica ha considerado fundamental la participación de Fecode y de los sindicatos regionales. En algunas regiones los Ceid

lograron altos niveles de protagonismo, tal es el caso de los Ceid de Córdoba y el Magdalena, así como de la Comisión Pedagógica de la ADE, y la Expedición Pedagógica se convirtió en el proyecto que volvió a agrupar y a animar la continuidad de su trabajo regional. La Expedición Pedagógica siempre ha estado abierta e interesada en la participación de FECODE, pues considera que estamos encontrando otras maneras de organización pedagógica de los maestros, que puede significar un aporte a la manera como el magisterio enfrenta la lucha por la defensa de la educación pública, y porque sigue convencida de que la Expedición es Movimiento Pedagógico, le da continuidad y enriquece los objetivos que persigue el Movimiento desde su creación en la década de los años 80.

Las políticas educativas actuales se han propuesto como estrategia central el control ideológico a través de los sistemas de evaluación e información. Ésta es para ellas una prioridad, justo en el momento en el que el magisterio ha alcanzado unos niveles altos de profesionalización y han demostrado unos mayores niveles de autonomía y de capacidad de tener iniciativas pedagógicas. Por eso los intereses homogeneizadores, para lograr los propósitos de la macropolítica económica, han pretendido intervenir fundamentalmente el quehacer pedagógico de los maestros centralizando y estandarizando el conocimiento que circula en la escuela.

Una opción para el Movimiento Pedagógico, incluso para el movimiento sindical del magisterio, es profundizar desde lo local, desde las escuelas y desde las regiones, acerca de las políticas educativas. Lo que se pone en evidencia es la necesidad de cambiar el eje de la confrontación, ya no es posible seguir exigiendo la atención por parte del Estado de todos los asuntos que antes le competían, más bien fortalecer las miles de iniciativas pedagógicas que el magisterio impulsa, junto a las comunidades, profundizando la autonomía pedagógica, aprovechando el afán que se tiene de delegar en las regiones o incluso en la institución muchas de las funciones que antes ejercía el nivel central.

<sup>7</sup> "Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional (2002)", publicada en el Boletín *Expedición Pedagógica*, No. 6, p. 11.

<sup>8</sup> Foucault, Michael (1985), "Le soici de la verité", entrevista realizada por Francois Ewald, en *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta, 1987, p. 9.

<sup>9</sup> Mercedes Boada, maestra del equipo coordinador de la Expedición de Bogotá, intervención en el Encuentro Nacional de Producción de Saber. Expedición Pedagógica, San Francisco (Cundinamarca), Notas, p. 14, septiembre de 2002 .



Para Alejo y Pilar: Una vez más se constata: cabalgamos Sancho (Del Editor)

Las evaluaciones que se hagan para medir niveles de desempeño o de aprendizaje o las competencias alcanzadas, se encontrarán de manera indefectible con la diversidad. Las políticas de estandarización tendrán que negociar con esas diferencias.

Ésta es una manera nueva de pararse frente al tema de las políticas educativas. Es una nueva forma de reconocer el poder que tiene el magisterio y las comunidades, es una manera de entender que el poder no solamente lo poseen quienes diseñan e implementan las políticas internacionales. Allí la Expedición Pedagógica sería estratégica, siempre y cuando no pretenda ser controlada por alguna instancia para su instrumentación. Su fuerza está justamente en reconocer la riqueza de las prácticas pedagógicas y la autonomía de los grupos de maestros de nuestro país; y en su capacidad de producir conexiones y procesos que favorezcan el intercambio y producción conjunta de propuestas, sin perder el referente de lugar, pero rompiendo el aislamiento que ha caracterizado las prácticas de los maestros en el aula, en las instituciones, en los lugares. Tarea bastante difícil en las actuales condiciones de la política educativa en marcha.

Una de las maneras de resistencia a las políticas gubernamentales es asumir que en realidad las políticas públicas en educación se construyen en las aulas, en las escuelas, y tienen el rostro que finalmente le dan los maestros, desde lo pedagógico, que es su razón de ser.

Como se desprende de todo lo anterior, visibilizar las distintas formas de ser maestro y de hacer escuela no se limita al mundo de los maestros, implica a la sociedad en su conjunto. Por eso la Expedición se entiende como un movimiento social de carácter cultural que, al decir de Alain Touraine, no se circunscribe a las características

propias de las luchas sindicales o políticas de los movimientos sociales "clásicos" restringidos a la defensa de las condiciones laborales y salariales, sino que se forman en los derechos relacionados con la cultura, con lo cual logran un mayor impacto en la opinión pública no sólo por su contexto sino por su contenido.<sup>10</sup>

#### LAS PRIORIDADES ACTUALES DE LA EXPEDICIÓN

Nos encontramos en estos momentos de la Expedición Pedagógica con un grupo de maestros movilizados en torno a la producción de saber pedagógico y sorprendidos con las inusitadas lecturas y posibilidades que se abren a medida que avanzamos en esta difícil tarea de recuperar para la teoría la experiencia de los viajes. Indudablemente, estamos ante todo un acontecimiento del orden mismo del saber, pero también del orden político que nos llevó a proponer en el Encuentro Nacional de Viajeros la creación de un 'frente social por la defensa de la educación'<sup>11</sup>.

A medida que se avanza en la producción de saber pedagógico y se fortalece conceptualmente el equipo expedicionario que se ha constituido con más de 500 maestros en los 18 departamentos vinculados y las diferentes rutas temáticas realizadas, se intenta convertir el hecho expedicionario y sus hallazgos en parte del imaginario

<sup>10</sup> Touraine, Alain (2000), *¿Cómo salir del neoliberalismo?*, Barcelona, Paidós, p. 56.

<sup>11</sup> Declaración Final, Armenia, Quindío, diciembre de 2000, en *Expedición Pedagógica Nacional: huellas y registros (2002)*, Universidad Pedagógica Nacional, p. 215.

social, a través de encuentros, foros y otros mecanismos de visibilización social, invitando a participar en el debate y la creación de nuevas propuestas y políticas, que sea posible derivar de esta nueva mirada sobre la escuela, el maestro y esta cultura colombiana, que es múltiple, diversa, y llena de una riqueza que aún no hemos sido capaces de valorar, porque tampoco hemos sido capaces de vernos en ella.

Entendemos por producción de saber pedagógico el ejercicio intelectual mediante el cual el maestro como sujeto de la práctica pedagógica construye categorías, conceptos, nociones y objetos de saber, a través de las cuales redefine modos de relación con la educación, las políticas educativas, la enseñanza y la cultura. Este proceso de construcción implica la definición, profundización, puesta en relación y recomposición del discurso pedagógico.<sup>12</sup> Avanzar en la producción de saber nacional es profundizar en las elaboraciones departamentales, regionales y de ruta, en la idea de que construimos lo nacional como expresión de nuestra diversidad pedagógica, territorial y cultural.

Consideramos que la Expedición Pedagógica es ya un acontecimiento para los maestros del país, por lo menos para aquellos que han participado y para quienes tienen una referencia de ella. Nuestro desafío ahora consiste en compartir los hallazgos, y convertirla en un acontecimiento social de mayor trascendencia.

Particularmente, proponemos abrir espacios para compartir con maestros, facultades de educación, sindicatos e instancias de definición de políticas el hecho expedicionario y sus hallazgos, de tal manera que en estos encuentros se produzca la emergencia de nuevas propuestas de formación de maestros, de organización pedagógica, de políticas educativas, de prácticas que tengan la posibilidad de conectarse entre sí.

Para todo ello y para consolidar este Movimiento, que es mucho más que un proyecto, un programa o un plan, nos hemos propuesto realizar un Seminario Permanente de carácter nacional, con réplicas en los departamentos y regiones, y distintos mecanismos de intercambio virtual, durante el año 2003.

También es importante destacar la iniciación de nuevas rutas, como la Ruta Afrocolombiana, que se iniciará en el Caribe, Cauca y Bogotá, mientras se continúa la Ruta por las Normales y se completan los viajes ya iniciados en Santander, Magdalena Medio, Caldas y Tolima.

El Movimiento Pedagógico colombiano ha tenido las más diversas expresiones: una forma organizativa más o menos centralizada, orientada por la organización sindical del magisterio durante los años 80; las innovaciones que dieron origen a numerosos eventos y al surgimiento de redes de maestros innovadores en la década de los 90; el fortalecimiento y diversificación de múltiples redes pe-

dagógicas, así como la aparición de revistas que, durante los años 90, abren sus páginas a la escritura de los maestros, a sus saberes y prácticas.

El hecho de pensar al maestro como "sujeto de saber, de deseo y de política", se ha constituido en un referente conceptual de gran importancia para dar lugar a las más ricas producciones de los maestros. Este momento, que algunos podrían llamar de dispersión, bien pudiera ser leído como búsqueda de nuevas formas de organización social en relación con algunas características de la actualidad: un sujeto social que se reconoce a sí mismo fragmentado, la crisis de los modelos de "representación" y la aparición de otras formas de pensamiento que rompen con los pensamientos únicos o totalitarios.

La Expedición Pedagógica es un momento nuevo de las redes, porque ha permitido ir un paso más adelante del encuentro y el intercambio, que ha sido significativo y sigue siendo parte del modo de hacer expedición pero, más allá de ello, ha permitido hacer elaboraciones que conectan a esas experiencias con el saber pedagógico universal sin renunciar a la pedagogía - lugar.

El Movimiento Pedagógico había reconocido en el maestro su condición de portador de saber pedagógico, pensó al maestro como un intelectual, como un trabajador de la cultura, que tiene un saber propio. Ahora, con la Expedición, nos encontramos en un momento de tránsito hacia la producción de saber que, esperamos, nos permita construir un Atlas de la Pedagogía, para poder transitar caminos propios, con independencia de aquellos que otros le han querido trazar al maestro.

'La Expedición no se puede dejar atrapar en el discurso oficial, es una canción por la vida en medio del desencanto. Si el proceso expedicionario se convierte en discurso oficial, bien para avalarlo, bien para asumir un papel contestatario, le quitamos su sabrosura, su reconocimiento de la diversidad, y se convierte en un discurso homogeneizante. El mejor aporte en estos momentos de desesperanza es mostrar la visión que los maestros han construido sobre sí mismos, sobre las escuelas y sobre lo que hacen en las escuelas. Por ello es importante ir más allá de esa visión que muestra al maestro como el no pensante, como el burócrata alejado de las comunidades, y poner de frente al país por la movilización social, por la esperanza que se hace día a día en las escuelas de Colombia'.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar, Plan de Trabajo Producción de Saber, enero de 2003.

<sup>13</sup> Intervención en el Seminario Nacional de Producción de Saber, septiembre de 2002.

# El aula de clase: Imágenes y metáforas

ORLANDO ZULETA ARAÚJO

Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Geografía, Profesor de ciencia política y filosofía en educación media, Centro Educativo Distrital Venecia (J.N.), dirección: orlandoz@hotmail.com

*"Todavía el número de afluentes de los grandes ríos pesa como un diluvio universal en la memoria del adolescente".*

Agustín Nieto Caballero  
Cofundador del Gimnasio Moderno



Con este escrito estamos invitando a la comunidad educativa del país para que reflexionemos seriamente acerca de las múltiples imágenes y metáforas que caracterizan el aula de clase, y si es el caso, tomemos la iniciativa de pensar y actuar lo inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para hacer de este lugar un espacio ético, estético y decente. Un aula de clase que condense estos atributos, nos permitirá arraigar en la voluntad del alumno la pasión por el conocimiento en todas sus formas, y lo más esencial, nos permitiría solucionar creativamente muchos conflictos propios de la cotidianidad escolar. Sin perder de vista que el concepto de aula de clase, hoy en

día comprende múltiples lecturas, que van desde el valor intrínseco que tienen los recreos, las excursiones ecológicas, hasta las tertulias de amig@s, que tienen como pretexto la plaza y la calle, y –en sentido moderno– los grandes centros comerciales, en tanto que en todos ellos se traman valiosos aprendizajes que dejan huellas indelebles en la conciencia de los alumnos. Como vemos, en realidad, estas diferentes actividades y escenarios se complementan mutuamente en el tiempo y en el espacio y, en consecuencia, enriquecen los fantasmas de las imágenes que guardaremos en la memoria durante toda la vida.

Todo lo anterior, nos hace pensar que el aula de clase es el lugar más privilegiado en el ámbito escolar. Sin embargo, a menudo la especulación académica se olvida de lo esencial: el alumnado y el aula, su territorio genuino. A pesar de las contradicciones que allí se suscitan, el concepto de aula se ha convertido en sí mismo en una polisemia, es decir, en una palabra con una pluralidad de sentidos y de significados. Así, el aula se ha conocido en el medio escolar con el nombre de auditorio, aula múltiple, cátedra, laboratorio, recinto, etc., y aunque el efecto pedagógico que produce en cada caso sea distinto, el significado en el trasfondo siempre es el mismo. Como algo muy particular, el aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas<sup>1</sup> donde se suceden múltiples interacciones y relaciones de poder, de afecto, de solidaridad, de autoridad o de justicia, que conforman un entorno especial de aprendizaje. En este interesante escenario, l@s estudiantes y l@s maestr@s somos siempre actores de primera categoría, en donde tod@s somos, en cierto modo, compañeros de viaje, que compartimos idénticos sueños, tenemos idénticos dilemas como seres humanos, y anhelamos las mismas soluciones. En términos de conocimiento, podemos decir que aquí aprendemos a deslizarnos con asombrosa facilidad de lo aparentemente imprevisiblemete lícito, secretamente conflictivo, basado en rumores y en sospechas injustificadas, cuyo significado, no obstante ser sobreentendido por todos, sólo es comprendido a plenitud por la fina perspicacia de unos pocos maestros y alumnos. Pero en ambos tipos de currículos, como es lógico, encontramos certezas y ambigüedades, que tenemos que aprender a descifrar y balancear para dar una solución adecuada a los distintos problemas que afectan la vida de los estudiantes, de los maestros, y también de los directivos. Pues casi todos conocemos que en este ámbito tan infinitamente complejo están en estado activo las claves de la vida de las actuales y futuras generaciones de niños y jóvenes, y en donde se forja consciente o inconscientemente, su propio destino y, por supuesto, el destino común de su escuela, de su ciudad, y a veces, se aquilata el destino mismo de la nación.

En este sentido debemos pensar el aula. Este tema, mirándolo bien, tiene un carácter universal que lo hace atractivo a todos los miembros de la comunidad educativa de todo el mundo. Pero lo más importante es que la fenomenología que se deriva del contenido de las imágenes y metáforas<sup>2</sup> se hace visible, tanto a los sentidos como a la conciencia; y puede ser interpretada de manera autónoma y espontánea, por cada uno de los personajes involucrados en el proceso educativo. Tal fenomenología se constituye en la memoria individual de cada uno, a partir de la experiencia sensible, de las vivencias, de los hechos y no-hechos, que nos otorga la realidad. Por otro lado, está en estrecha relación con la edad, el sexo, el grado de escolaridad, la región geográfica en la que se ha vivido y la manera como se concibe el mundo.<sup>3</sup>



En este contexto, es pertinente decir que la inflexible crisis económica y social que subyuga al país, producida por las contradicciones estructurales que atraviesa el sistema, aflora inexorablemente en la escuela, ocasionando estragos irreparables en la salud mental de l@s niñ@s y l@s educad@res, convirtiendo el aula en un lugar de conflicto. Y de paso creemos que esta crisis no se va a resolver acometiendo posturas románticas o idealistas que nos lleven a pensar equivocadamente que todas las escuelas del país son un oasis de paz, o una puerta giratoria que se abre automáticamente al bienestar humano –ojalá que en verdad lo fuera–, esto último, sería lo deseable, pero la tozu-

<sup>1</sup> Joan Rué, "Ese lugar llamado aula: un mundo de significados", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 254, enero, 1997, p. 54.

<sup>2</sup> En este ensayo nos referimos en sentido figurado al necesario enlace entre imágenes y metáforas. Es conveniente aclarar que el concepto de Imagen se ha entendido como reproducción mental, recuerdo de una vivencia pasada, sensorial o perceptiva, pero no forzosamente visual. La memoria se construye a partir de imágenes, y podríamos decir, según esto, que la memoria sin imaginación no existe, ni puede existir.

Según el filósofo alemán Alexander Baumgarten, fundador de la estética como disciplina filosófica, la imaginación es la facultad que toma las formas de las cosas captadas por los sentidos de la percepción sensible, y las transforma en sí. Así pues, las imágenes (*phantasmata*) son representaciones reproducidas (reproductas) de las impresiones sensibles, pero también son transformaciones de las mismas. Para una mayor ampliación del tema es recomendable leer el artículo del profesor Lisímaco Parra: "Estética, retórica y conocimiento: A.G. Baumgarten", publicado en *Ideas y Valores*, Revista Colombiana de Filosofía, No.116. Universidad Nacional, agosto de 2001.

Metáfora: es el tropo (sentido figurado de una expresión) que usa palabras con sentido distinto al que propiamente tienen, pero que guarda con éste una relación descubierta por la imaginación. De igual manera, en este ensayo hablamos también de metáfora no en el sentido estrictamente literario; aquí lo utilizamos como forma de construir nuestros mundos, como parte integral de nuestros sueños, de nuestras huellas corporales y de nuestros deseos. En este caso, el lector queda en plena libertad para establecer las relaciones y los límites que existen entre fantasía y realidad.

<sup>3</sup> Cfr. Ligia Victoria Nieto Roa, et. al., "El PEI y la construcción de la democracia en la institución escolar", en periódico *Su Defensor*, de la Defensoría del Pueblo, No.52, enero-abril de 2000, p.15.

dez de los hechos cotidianos, por lo general, demuestran todo lo contrario: existe un grueso número de maestros y alumnos que por la misma situación de violencia y guerra que vive el país están resistiendo desguarnecidos en la escuela un estado terrible de miedo, angustia y desesperanza, escenas que quedan lastimosamente grabadas para siempre en el inconsciente colectivo

En sentido fenomenológico, el origen de la malquerencia colectiva que hoy nos carcome el alma, creemos que no está propiamente en la escuela, ni en el aula de clase. Las verdaderas causas de las distintas formas de violencia las encontramos en los distintos repliegues de la estructura social. Ante la evidencia de los hechos (p.e. de individuos o grupos de jóvenes díscolos, pequeños infractores, perturbadores del orden institucional, etc.), los maestros no podemos seguir creyendo que éste sea un problema ajeno a la comunidad educativa y llegar al punto de considerarlo, como parte sustantiva de nuestra cultura, de nuestra idiosincrasia. Mientras que por el otro lado, la violencia física o simbólica va creciendo desafortadamente, y como una llama ardiente va destruyendo todo lo que encuentra en su camino. Nuestra tarea como docentes consiste en brindar una formación integral a nuestros alumnos, educándolos en valores, haciendo de ellos personas honestas y responsables. Sin embargo, ¡@s maestr@s tenemos que conjurar los conflictos incluso antes de que lleguen al aula de clase, porque en realidad enturbian la formación de imágenes productoras de armonía, ingenuidad y fascinación en los niños. Por eso, creemos que es indispensable que en la escuela se eduque al niño y la niña con el baremo de la pedagogía de la ternura, o de la química emocional, lo que implica que haya que educarlo/a para que aprenda también a vivir y convivir en medio del conflicto o de la incertidumbre.

Hoy en día, los conflictos del aula no requieren de un Reglamento estudiantil represivo y perverso, sino de un buen Manual de Convivencia, construido colectivamente por los alumnos del plantel, que muestre claramente los derechos y responsabilidades de cada uno de los actores educativos, reforzados por un Pacto de Aula, que le permitan al niño, a la niña y al joven desarrollar las competencias básicas para vivir y relacionarse en comunidad y actuar con autonomía, libertad y concertación. Muchas veces los actos de violencia en el aula se deben a la falta de protagonismo de los alumnos. En la medida que haya protagonismo en el aula también hay un mayor grado de integración, tolerancia y solidaridad. Esto nos lleva a pensar que es necesario abrir espacios para el protagonismo estudiantil. Éstos son, indiscutiblemente, los elementos con los cuales se puede llegar a obtener resultados optimistas, haciendo de la escuela o colegio, y en particular, del aula de clase, el lugar seguro y placentero que fue en otros tiempos.



Con todo lo sugerido, creemos haber develado muchísimas imágenes del aula de clase. No obstante, ahora nos falta mencionar las que en gran medida la dignifican y le agregan valor a la vida humana.

Empecemos diciendo que el salón de clase, a pesar de las vicisitudes, ha sido considerado el ámbito pedagógico más acogedor en donde se propicia la reflexión y el cultivo de la inteligencia. Es el lugar por excelencia en donde la complicidad del maestro con su alumno se expresa en la posibilidad que brinda el primero, de que la clase se convierta en un lugar en el que confluye, hecho problema, la curiosidad del conocimiento del alumno, sus inquietudes y sus incertidumbres.<sup>4</sup> No se debe olvidar que es en el aula en donde con mayor libertad ponemos a volar nuestra imaginación transformadora y aprendemos a hilvanar una variada gama de imágenes y símbolos, que nos ayudan a enfrentar con coraje e inteligencia un mundo lleno de perplejidades y vacilaciones. De igual modo, en este entorno, de manera democrática y civilizada se discuten y se aparejan las ideas que le van a dar sentido y forma al Pacto de Aula y al Manual de Convivencia Escolar.

En segundo lugar, tenemos que expresar que el aula como auditorio es el escenario por excelencia en donde ¡@s maestr@s y los alumn@s tenemos la posibilidad de orientar y dar inicio a un proyecto de vida deseable, sustentado en los principios de una democracia participativa, en el análisis reflexivo y la crítica constructiva. Éste es un espacio y un tiempo que nunca debemos desaprovechar, ya que aquí tendríamos la posibilidad de aprender a descubrir el verdadero sentido de la vida y de revivir nuestro imaginario personal y colectivo, así como de experimentar el amor más diligente que existe en todo el planeta: el amor fraternal. Empero, lo más importante que existe aquí es el grupo humano de estudiantes y profesores que interactúan y se comunican con su propio lenguaje, lo que hace que este entorno de aprendizaje sea algo humanamente singular y espléndido.

<sup>4</sup> Cfr. Carlos Medina Gallego, "La relación maestro-alumno es una relación de afecto y complicidad en el conocimiento", en *La enseñanza problémica*, Rodríguez Quito Editores, 1997, p. 187.

En tercer lugar, podemos decir que en las aulas escolares pasamos los mejores años de nuestra vida en franca camaradería con maestros y compañeros de curso. Con ellos, compartimos momentos de pesadumbre y de inquietudes insufribles. Y por qué no decirlo –del aula de clase–, en ciertos momentos, cuando ya somos adultos, con la evocación de una simple imagen de la vida escolar, logramos sentir una extraña sensación, que por instantes nos hace dudar de que si lo que estamos sintiendo pertenece al mundo real o al mundo de la ficción. Todos hemos experimentado algunas vivencias personales irrepetibles –que ya más nunca volverán a suceder–, como aquellas que estuvieron relacionadas con los acosos de nuestras primeras tareas escolares.

De aquella lejana infancia, cómo no recodar con gratitud la cartilla *La Alegría de Leer*, la que además de provocarnos el placer inmediato que producen los buenos textos, también nos estimulaba la sed de lectura. ¿Quién no se acuerda de los eufóricos partidos de fútbol que se retozaban en el patio en la hora del recreo?. El recreo era quizás lo más chispeante y lúdico que existía en la escuela, en él se desfogaba toda la adrenalina. Después de mucho tiempo, quién no evoca con nostalgia el regocijo intelectual que producía el descubrimiento de la magia de los números, que nos permitía introducirnos en la lógica y en la estética de las matemáticas elementales, así, como más tarde –en el bachillerato–, lo sería el aprendizaje recóndito de la tabla periódica con los elementos químicos, o el modelo del plano cartesiano aplicado a las ecuaciones algebraicas y a las funciones trigonométricas, que impregnaban totalmente nuestro espíritu con una grata sensación de armonía y perfección... No puedo terminar este punto, sin antes mencionar el recuerdo de intensa emoción, que se desataba en nuestros corazones trémulos al entonar las notas musicales del himno nacional, cada vez que se conmemoraba alguna fiesta patria...

En cuarto y último lugar, hoy resulta imposible borrar de la memoria todas las impresiones que nos dejaban aquellos personajes fantásticos y sombríos de la literatura infantil. Paradójicamente, este estado de asombro sería reemplazado en la adolescencia, por el deleite que producía la literatura latinoamericana y, especialmente, los ensayos realistas, que planteaban los problemas más acuciantes de la época. Tales problemas hoy, acrecentados y sojuzgados en el tiempo –y sin soluciones a la vista–, muy pronto empezarán a eclosionar unos tras otros, frente a una casta dirigente miope, que siempre fue alérgica a las propuestas de cambios surgidas de los movimientos sociales y políticos de origen popular, al igual que las innumerables propuestas llenas de futuro, que fueron lideradas a propósito, por el Movimiento Pedagógico Nacional. Así, año tras año, fue transcurriendo nuestro peque-

ño mundo escolar: descubriendo y aprisionando pequeños universos repletos de utopías.

Pues bien, estas vivencias pasadas, más allá de lo que implicaban los inevitables conflictos, son quizás las más agradables y las que le dan mejor consistencia a la vida escolar, porque ellas están salpicadas por una fina mezcla de ingenuidad y picardía infantil o juvenil que desborda en realidad el marco de lo anecdótico y lo pintoresco, lo que hace que las imágenes y metáforas sean perdurables en el recuerdo a lo largo de nuestra existencia.

En conclusión, podemos decir que en el aula de clase y su entorno, no debe existir jamás espacio para que proliferen la amenaza, el chantaje y el silencio: la cultura paralizante del miedo, y menos, para que florezcan en ella los peores males de nuestro tiempo: el individualismo, la indiferencia y la deslealtad. Por el contrario, éste debe ser como un campo fértil donde germine libremente, al lado de la inteligencia, la imaginación creadora y la fraternidad, y logremos por fin, recrear una educación, una cultura –si se quiere–, la vida misma, que estén fortalecidas por los más altos valores humanos; que nos ayude abrir las puertas hacia una realización personal perdurable y creíble; con la plena convicción de que por este sendero no sólo estaríamos transformando nuestro imaginario de la realidad y la manera de actuar sobre ella, sino que también con nuestro ejemplo, cualificaríamos para las generaciones contemporáneas y venideras ese complejo álbum de imágenes y metáforas, que como un fantasma recorren hoy el aula de clase.

## BIBLIOGRAFÍA

Medina Gallego, Carlos, "La relación maestro-alumno es una relación de afecto y complicidad en el conocimiento", en *La enseñanza problemática*, Editorial Rodríguez Quito Editores, Bogotá, 1997.

Nieto Caballero, Agustín, *La escuela y la vida*, Editorial Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1979.

Nieto Roa, Ligia Victoria, et. al., "El PEI y la construcción de la democracia en la institución escolar", en periódico *Su Defensor*, Defensoría del Pueblo para la defensa de los Derechos Humanos, No.52, enero-abril, 2000.

Parra, Lisímaco, "La estética, la retórica y el conocimiento: A.G. Baumgarten", en *Ideas y Valores, Revista Colombiana de Filosofía*, No. 116, Universidad Nacional, agosto, 2001.

Rué, Joan, "Ese lugar llamado aula: un mundo de significados", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 254, enero, 1997.



# Mesa de Trabajo por el derecho a la educación

Preocupados por los caminos que ha tomado en el último período la contrarreforma educativa en marcha en nuestro país, hemos venido realizando unas reuniones donde confluimos un amplio espectro de personas preocupadas por la educación: asociaciones de padres de familia, asociaciones de estudiantes de secundaria y universitaria, ONG, experiencias de innovación pedagógica, expresiones políticas y organizaciones sindicales, movimientos sociales con proyectos educativos, sectores de la intelectualidad y de la educación popular.

En este tiempo de reflexión y de búsqueda colectiva se han construido unas primeras aproximaciones que marcarían el camino hacia una convergencia amplia que debe llevarnos durante este período a una gran movilización nacional por el derecho a la educación. En su contenido programático tendría los siguientes aspectos:

**a. Elaborar colectivamente una visión y una práctica social acerca del derecho a la educación.** Asumir la responsabilidad histórica de la construcción de lo público en los tiempos de la globalización neoliberal. Proporcionar nuevos elementos de contenido que generen procesos de participación y movilización social. Abrir nuevos espacios de deliberación ciudadana y negociación de los problemas cruciales de la educación colombiana.

**b. Repensar la dimensión política-pedagógica.** Comprender las nuevas formas y manifestaciones del poder y el saber, reconociendo la especificidad de lo educativo y lo pedagógico en perspectiva del fortalecimiento de las instituciones escolares y el protagonismo de las comunidades educativas, visibilizando la vida del aula, las prácticas de los maestros como espacio de resistencia y construcción de una nueva subjetividad política.

**c. Reconocer y reconstruir desde la intersectorialidad y la pluralidad un proceso de concertación que ponga el proyecto educativo en el centro de la reorganización de la sociedad.** Es preciso, concitar el más amplio espectro de

organizaciones sociales y educativas que asuman el reto de una nueva educación en tiempos de la reestructuración global del capitalismo. El agotamiento de las políticas educativas del Estado, su creciente dependencia respecto de los organismos multilaterales y el curso que están tomando las discusiones sobre el ALCA, exigen un desafío de la sociedad civil, de la ciudadanía y las organizaciones y movimientos de las más variadas vertientes.

Con estas aproximaciones temáticas básicas, el grupo se plantea la necesidad de iniciar un proceso de profundización y ampliación de la problemática a otros sectores y, con ello, abrir un amplio debate que nos permita abordar lo público de la educación en esta encrucijada histórica que vive nuestro país. Para ello hemos acordado las siguientes actividades:

**a. Tertulia permanente.** Se realizará con las personas e instituciones promotoras de esta Mesa de Trabajo. Se abrirá a las nuevas instituciones y organizaciones participantes. Cada 15 días se llevarán a cabo las tertulias para construir un pensamiento y un entendimiento sobre la educación. A partir de esta experiencia se propone que, fruto de su desarrollo, ésta se convierta en un foro permanente.

**Metodología.** El tipo de tertulias se realizará a través de paneles de reflexión que aborden la comprensión de la problemática y se comprometan en la exigibilidad del derecho por parte de los actores, ejercicio que requiere continuidad y compromiso.

**Temáticas.** Se consideran como posibles temáticas las siguientes:

Situación actual de la educación colombiana (cuatro tertulias):

- Redefinición conceptual de la educación
- Reforma y contrarreforma educativa
- Políticas educativas, plan de desarrollo, revolución educativa

— Movilización social de la educación, movimientos pedagógicos

Situación actual de la educación latinoamericana:

- Balance general de las reformas y contrarreformas
- Movimientos y luchas de resistencia (Brasil, Bolivia, Argentina)
- Debate sobre la concepción de la Educación Para Todos

Contextualización en el ámbito mundial

- De Jomtien a Dakar
- El Banco Mundial y su proyecto curricular
- De la globalización y la organización toyotista del trabajo y su impacto en educación

La educación como derecho:

- Un derecho humano y sus implicaciones
- La exigibilidad del derecho
- Contenidos y propuestas

Estas tertulias se desarrollarán buscando dos presentadores que tengan puntos de vista divergentes sobre estos asuntos y que permitan al auditorio entender la problemática y tener una perspectiva crítica de ella. Igualmente, se realizarán memorias de la tertulia que se colocarán en la página web y se enviarán por correo electrónico y servirán de punto de partida para las siguientes y de referente para el seminario permanente de profundización y formación.

La participación en la tertulia será abierta. Inicialmente se trabajará en ILSA, y dependiendo del desarrollo de este proceso, se trasladaría su realización a la Universidad Nacional u otras instituciones convocantes.

**b. Seminario permanente.** Los cambios en marcha exigen definir unos temas específicos de profundización que permitan construir un pensamiento riguroso sobre los nuevos temas, una reflexión sistemática y propositiva que ofrezca materiales consistentes para el debate público y la formulación de propuestas alternativas de cara a las nuevas realidades.

Ejes temáticos:

- La educación como derecho humano
- Normatividad vigente
- Condiciones de exigibilidad
- Contenido de la propuesta de ley sobre el derecho a la educación y una posible ley estatutaria:
- La educación en la globalización neoliberal
- Sus replanteamientos
- Su nuevo soporte técnico en la división del trabajo
- Proyecto de educación alternativo para Colombia

— Particularidades de su formación social y su cultura

— Especificidades de su conflicto interno

— Dinámica y procesos internacionales

Este evento se realizaría una vez cada mes en las jornadas que no coincidan con la tertulia. Se desarrollará los últimos jueves de cada mes entre las 5 p.m y 9 p.m. Para el avance de esta actividad se promoverá la profundización en la reflexión y la especialización del trabajo. El propósito se encaminar a producir una serie de materiales y cartillas sobre cada uno de los temas que muestren una construcción crítica y alternativa.

Este seminario será abierto y tendrá sus respectivos expositores. No serán masivos. Tendrán una interrelación con grupos interesados en cada una de las problemáticas y se buscará la concreción en aspectos prácticos. Los materiales de este seminario serán colocados también en la página web e irán dinamizando y animando los grupos en las regiones.

**c. Constitución de nodos regionales.** Se piensa construir en perspectiva un movimiento social por la educación y urge descentralizar las actividades. Para ello se buscarán acuerdos y compromisos con organizaciones y movimientos sociales en cada uno de los departamentos. Es necesario enfatizar que esta movilización será plural y abierta a todas las expresiones regionales, sociales y culturales.

Se sugiere que esta dinámica tome las particularidades de cada región. La idea es constituir en cada capital de departamento o ciudades intermedias donde la dinámica lo permita, un nodo que articule en un primer momento la propuesta de la tertulia con los procesos regionales, y lo local con lo nacional.

Se tendrán como herramientas la página web, los videos de las tertulias y los seminarios, contando con conferencistas de las regiones que permita una construcción del tema desde las especificidades regionales y ofrezca una comprensión del proceso nacional.

**d. Seminario nacional para la construcción de la campaña por el derecho a la educación.** Esperamos que con el desarrollo de los tres primeros aspectos se dinamicen procesos que nos permitan en el segundo semestre realizar un seminario nacional en donde se acuerde un desarrollo más amplio de los puntos anteriores y a partir de allí diseñar la campaña nacional por el derecho a la educación.

**e. Campaña nacional por el derecho a la educación.** Los anteriores elementos se constituirán en base fundamental para el desarrollo de la campaña nacional por el derecho a la educación, que debe cobijar a todo el país y que busca construir nacionalmente un movimiento social por la educación y que permita establecer nuevas dimensiones de la problemática y una amplio compromiso nacional, teniendo éste múltiples expresiones, no sólo de tipo académico.

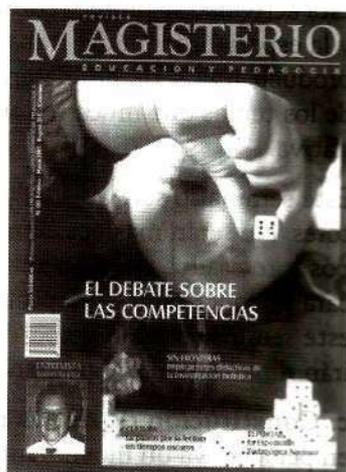
# La Revista *Magisterio*: un gran aporte a la educación y la pedagogía

La aparición de la Revista *MAGISTERIO*, editada por la Cooperativa Editorial Magisterio, constituye un acontecimiento cultural para el campo de la educación y la pedagogía. Las difíciles condiciones por las que atraviesa la educación colombiana requieren de medios en los cuales se ventilen sus grandes problemas y se formulen alternativas.

Con la publicación de ésta revista, la cooperativa Editorial Magisterio reafirma su compromiso con la educación y la formación de los educadores colombianos, y según sus propias palabras "pretende brindar aportes para cubrir la creciente necesidad de información y formación de la comunidad de educadores desde una óptica plural e inclusiva."

La apuesta de esta nueva publicación es inequívoca, "revista de educación y pedagogía", como se lee en su título, un signo de la vigencia del debate y la reflexión que inauguró hace veinte años el Movimiento Pedagógico, reflexión que hoy necesita ser enriquecida mediante la incorporación de nuevos temas, nuevos enfoques, un mayor diálogo entre investigadores y maestros, una mayor presencia de la universidad con sus aportes críticos y académicos.

Al abrir sus páginas reconforta observar el gran cuidado y dedicación en su presentación y diseño gráfico, así como su contenido diverso y actual, que va desde el examen de las políticas educativas latinoamericana, hasta el espinoso tema de la evolución por competencias, pasando por la expedición pedagógica nacional. La utiliza-



ción de la entrevista y el reportaje, al igual que la diversidad de sus secciones, dejan ver la intención de sus editores que ofrecer una revista orgánica, estrechamente ligada a la actualidad y a las necesidades de los educadores.

La publicación de *Magisterio* constituye un complemento a la labor realizada por las demás revistas educativas, incluida la nuestra por supuesto, pero también una sana emulación de la cual con seguridad la gran beneficiada será la educación colombiana y, por supuesto, el magisterio, quien podrá encontrar ofertas editoriales diversas y enriquecer sus fuentes de reflexión.

Educación y Cultura saluda la publicación de *Magisterio*, a su director-editor, el profesor José Vicente Joven, así como a Alfredo Ayarza, gerente de la Cooperativa, y les augura el mejor de los éxitos en esta empresa cultural, complemento necesario de los empeños que animan de tiempo atrás a la Cooperativa Editorial.

Hernán Suárez

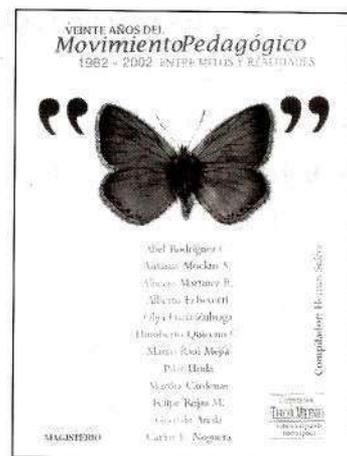
# Veinte años del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades

La conmemoración de los 20 años del Movimiento Pedagógico resulta un acontecimiento obligado para realizar una mirada y un balance crítico de los grandes aportes realizados por el Movimiento durante este período. Este es el propósito que anima el libro **Veinte años del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades**, editado por la Corporación Tercer Milenio y la Cooperativa Editorial del Magisterio, y compilado por Hernán Suárez, editor de nuestra revista

Con la puesta en marcha del Movimiento Pedagógico en 1982, el magisterio colombiano creó por primera vez su propio mito educativo, con el cual alimentó la ilusión de encontrar nuevos rumbos a la educación y provocar una transformación democrática de la enseñanza, la escuela y los maestros. Establecer la distancia entre el mito y la realidad es la gran intención que anima este libro y sobre lo cual sus autores ofrecen respuestas e interpretaciones diversas.

La futura historia de la educación y la pedagogía tendrá obligadamente un lugar reservado para destacar y desentrañar la importancia y significado del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos. El tiempo y la valoración histórica se encargaran de mostrar en toda su dimensión la trascendencia de este movimiento que hace 20 años irrumpió en el escenario educativo.

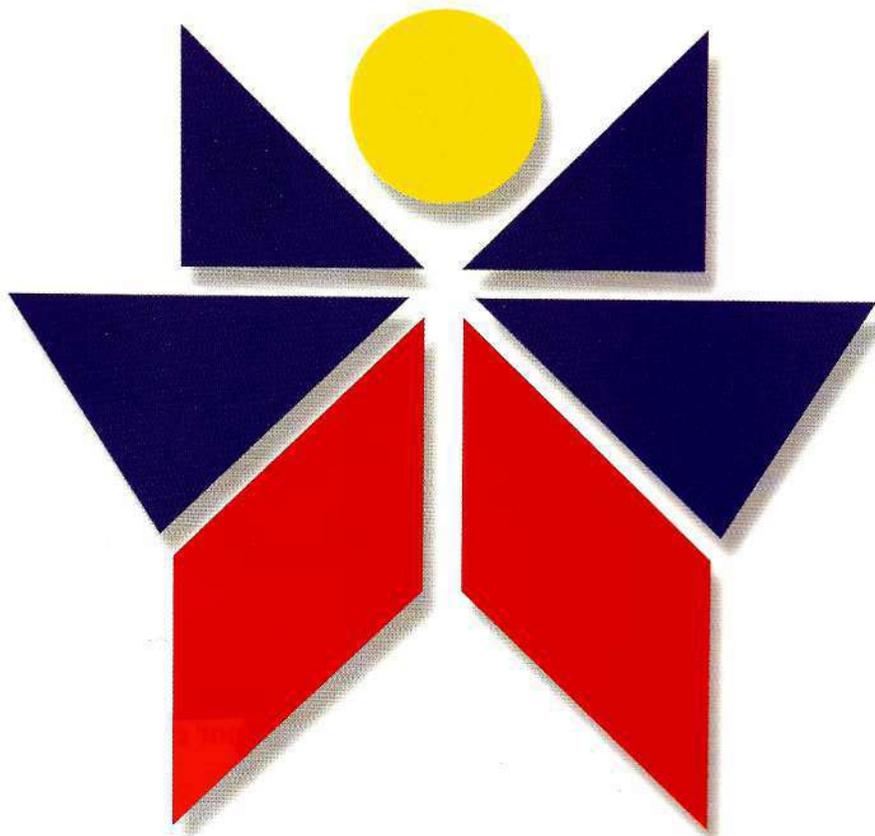
Los diez artículos que lo conforman constituyen un balance crítico y diverso del transcurrir y de los principales aportes



del Movimiento Pedagógico a la educación colombiana, realizado por educadores e investigadores que han sido protagonistas de primer orden de este gran suceso pedagógico y educativo: Abel Rodríguez C., Antanas Mockus S., Alberto Martínez B., Alberto Echeverri, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno C., Marco Raúl Mejía, Pilar Unda, Martha Cárdenas, Felipe Rojas M., Gonzalo Arcila y Carlos E. Noguera.

En medio de la crisis que atraviesa a la educación pública, provocada en buena medida por la contrarreforma educativa neoliberal de los últimos años, mirar retrospectivamente lo ocurrido en estos 20 años resulta un ejercicio intelectual obligado para comprender la trascendencia y vigencia de los principios y propósitos que han animado al Movimiento Pedagógico. Un acumulado histórico en el cual el magisterio podrá encontrar salidas creativas y alternativas al oscuro túnel en el que hoy está sumida la educación colombiana.

# Premio Compartir al Maestro



“Si usted es maestro y piensa que su labor merece reconocimiento, inscríbese al **PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO**”

**Premios hasta por 90 Millones de pesos**

Informes: llamando al 01 8000-919640  
En Bogotá al 312-5051, en Cali al 556-9869  
y en Medellín al 284-2220.

Escribiendo a: [educacion@fundacioncompartir.org](mailto:educacion@fundacioncompartir.org)  
Visitando nuestra página web: [www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org)

# AHORA SÍ...COMCAJA



*Jorge Carrillo Rojas  
Director Administrativo*

## PROTECCIÓN A LA EDUCACIÓN CON CRÉDITOS DE FÁCIL MANEJO

Por ser la Caja de Compensación Familiar Campesina un punto de apoyo vital en la política social del Estado, nos convertimos en la mejor opción para acceder al crédito estudiantil en carreras tecnológicas profesionales y especializadas.

### CRÉDITOS CARRERAS TECNOLÓGICAS PROFESIONALES Y ESPECIALIZACIONES

#### 100% Valor Matrícula

- A quienes devenguen de 0 a – 4 Salarios Mínimos, con 12% de Interés Anual
- Más de 4 Salarios Mínimos, un interés de 18% Anual.

### RECREACIÓN Y VIVIENDA

Espere próxima inauguración

- ✓ Hotel Coveñas - Sucre,
- ✓ Chicoral - Tolima,
- ✓ Laguna Vieja - Yopal, Casanare y
- ✓ Bambúes Piedecuesta - Santander

### CRÉDITO EDUCATIVO A 6 MESES CON CUOTA FIJA

La nueva administración COMCAJA ofrece a quienes opten por el crédito educativo hacer realidad el sueño de alcanzar la formación académica anhelada.

**¡HAGA SUS RESERVACIONES YA!**



*Hotel Comcaja - San Marcos Ricaurte - Cundinamarca*

LOS MAESTROS INGRESARÁN AL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MEDIANTE CONVENIO

**CONSÚLTENOS TEL. 635 35 11 - 635 35 00 - Bogotá**  
**COMCAJA COBERTURA EN 30 DEPARTAMENTOS**  
**CON SU GENTE EN TODA COLOMBIA**  
**FORTALECIENDO A LA FAMILIA CAMPESINA**