

Riesgos y desafíos de la profesión docente

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



Revista No 68

Hacia el estatuto docente único



- Una sociedad sin maestros, una sociedad sin futuro
- ¿Qué significa ser docente hoy?



INDICE TEMÁTICO Y DE AUTORES
1984 - 2004

Efectivo FCO Unos Maestros en Protección

En el Fondo Común Ordinario
Efectivo FCO de Fiduprevisora,
buscamos las mejores opciones
para su inversión con seguridad,
rentabilidad y respaldo.



Efectivo-FCO
Fiduprevisora S.A.

Bogotá, D.C.: Calle 72 No.10-03 P.4,5,8 y 9 • Conm.: (1)594 51 11 • F.C.O.: 594 51 32/37/38 • Fax: 347 99 33 • **Barranquilla:** Cra. 51B No.76-136 • Tel.: (53)680 119 • Fax: 588 695 • **Cartagena:** Avda. El Arsenal Callejón Vargas Esquina Local 3 No.9A-06 • Tels.: (56)601 746/97/58 • **Armenia:** Cra. 16 No.20A-13 Piso 3o. Ed. Banco de Occidente • Tels.: (67)441 880 - 441 888 • Fax: 441 410 • **Pasto:** Cra. 24 No.19-33 Oficina 313 - Edificio Pasto Plaza - Tel.: (27)723 00 85 - Fax: (27)723 53 79 • **Cali:** Calle 36 Norte No.3G-07 Oficina 302 - Tel.: (2) 661 86 65

www.fiduprevisora.com.co

EDUCACIÓN Y CULTURA:

Con esta edición:

Índice temático y de autores (1984 - 2004)

- 4 Editorial**
- 6 Los lectores nos escriben**
- 7 Carta del Director**
- 8 La profesión docente**
- 15 Amenazas en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina**
Moacir Gadotti
- 23 Una sociedad sin maestros: una sociedad sin futuro** - *Armando Zambrano Leal*
- 27 La profesión docente: entre banqueros y pedagógos** - *Alfonso Tamayo*
- 29 La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta**
Marco Raúl Mejía
- 35 De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina** - *Rosa María Torres*
- 40 Educar y ser maestro: mucho más que enseñar** - *José Gregorio Rodríguez*
- 44 Voces de los maestros**
¿Qué significa ser docente hoy?
Colegio Distrital Alemania Solidaria - Bogotá, D.C.
- 49 Experiencias pedagógicas**
La Cátedra Chilena: una opción de vida
- 53 Reflexiones pedagógicas**
Pistas pedagógicas en una visión crítica de conocimiento - *José Darwin Lenis Mejía*
- 56 Aniversario**
La Universidad Pedagógica Nacional UPN, cincuenta años de historia con futuro
- 58 Los portales**
De interés para la profesión docente
- 59 Internacional - Venezuela**
Educación para la integración: notas para su implementación - *Pedro Marcial y Edgar Gil*
- 64 Actualidad**
Ecología y medio ambiente
- 66 La alegría de leer y pensar**
- 67 Agenda pedagógica**
- 70 Arte y cultura**
El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha: un libro con 400 años
- 72 El rincón de los poetas**
Transparencias - *Pedro Sánchez Ruiz*

8 Debate

Riesgos y desafíos de la profesión docente

- ¿Cuáles son los riesgos y los mayores desafíos de la profesión docente?
- ¿A qué está enfrentado el maestro hoy miembro de un gremio y como profesional?
- ¿Es necesario un nuevo estatuto docente único para superar el caos y el conflicto originado por el decreto 2277 de 1979 y el 1278 de 2002?

20 Una propuesta:

hacia el estatuto docente único

Presentamos para la discusión nacional una propuesta con los aspectos que intentó negociar FECODE con el gobierno antes de la expedición del Decreto 1278 de 2002. El sentido de esta propuesta es la de aportar unas orientaciones para el debate, el conocimiento y los acuerdos que nos lleven a darle forma a una propuesta de Estatuto Docente Único.



• PRÓXIMO EDICIÓN •

Septiembre de 2005

Políticas y programas educativos
para la primera infancia

REVISTA

EDUCACIÓN Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
Junio de 2005 No. 68 • Valor \$8.000.00

DIRECTOR

Jorge Eliécer Guevara

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Gantiva, Jorge Eliécer Guevara, Juvenal Nieves Herrera,
William René Sánchez, Miguel de Zubiría

EDITORA

María Eugenia Romero Moreno

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín.
Colegio Distrital Nuevo Chile, Bogotá, D.C.

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y PREPrensa

Zetta Comunicadores S.A. - Nidian Fabiola Molano Gómez

IMPRESIÓN

Printer Colombiana S.A.

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A No. 34 - 36 • Teléfonos: 2458256 - 2327418
Fax 2853245 • Apartado Aéreo 14373
Bogotá, D.C., Colombia

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

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

Carrera 13 A No. 34 - 36 • Teléfonos: 2458256 - 2327418.
Fax 2853245 • Apartado Aéreo 14373. • Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

Por la pedagogía y la profesión docente: el estatuto docente único

El estado actual de la educación en Colombia se conoce mediante los dos estatutos docentes, vigentes hoy, con los cuales se divide al magisterio en dos grandes grupos: aquellos docentes regidos por el Decreto 2277 de 1979 y aquellos que van a ser incorporados según el Decreto 1278 de 2002; los maestros nombrados antes del 31 de diciembre del 2001, que aún gozan de un exiguo reconocimiento como profesionales de la educación y los nuevos maestros, los llamados a aportarle mejores saberes y prácticas a la educación son a los que el gobierno les niega la posibilidad de ser profesionales de la educación; con ello elimina la pedagogía y la profesión del sistema educativo.

En el contexto de fracaso para la educación en Colombia, conocido como "Revolución Educativa", se pretende imponer contra el maestro el nuevo estatuto (Decreto 1278 de 2002), para ir en búsqueda de agentes de la contrarreforma educativa, que sin pedagogía y sin carrera docente, se convierten en los ejecutores de las políticas neoliberales para la educación pública, a saber: la privatización, la negación del derecho de la educación como servicio, la escuela como empresa, una flexibilización laboral, la formación de los estudiantes para el empleo y las demandas del mercado, mediante los estándares y competencias. Todo lo anterior para el logro del control ideológico necesario para las clases dominantes y los procesos de globalización neoliberal.

Con el nuevo estatuto ya no es necesaria la formación pedagógica ni la experiencia como requisito para el ingreso al servicio docente; cualquier profesional con algunas habilidades en lenguaje y matemáticas; según lo evaluado en el anterior concurso para aspirantes, puede ser maestro. La estructura del escalafón de tres grados y cuatro niveles por grado y los requisitos de tiempo, además de tres evaluaciones, nuevos títulos, negación de la experiencia y ascensos a aquellos maestros para los cuales alcance la disponibilidad presupuestal hacen prácticamente imposible el ascenso en el escalafón.

Este escalafón reconoce el "buen desempeño", las "competencias demostradas" y el "buen ciudadano", pero no reconoce el saber pedagógico, la experiencia, la investigación, la innovación, la producción intelectual, la voluntad de saber y de ser maestro, como componentes de la carrera docente.

Liquidadas las oficinas de escalafón, la administración y vigilancia de la carrera depende de la politiquería de los entes territoriales; los estudios de especialización no poseen ningún valor para los ascensos, se pierden la estabilidad laboral y los nombramientos en propiedad con el periodo de prueba y su evaluación y las evaluaciones de desempeño y competencias para el control del contenido del proceso educativo desarrollado por los maestros y maestras.

Esta norma presenta un desestímulo a los jóvenes para formarse como educadores y atenta contra la existencia de las Normales y las



Facultades de Educación; deja dos normas diametralmente distintas para el magisterio y a los profesores de educación privada por fuera del estatuto, negando con ello, la posibilidad de lograr un profesional integral de la educación, y por tanto el desarrollo de procesos educativos de calidad.

Con el Decreto 1278 de 2002, o mal llamado "Estatuto de Profesionalización Docente" se avanza en un conjunto de imposiciones que elimina los criterios y normas, destinadas a dignificar la carrera y el ejercicio docente, el cual, en un proceso de concertación entre FECODE y el Gobierno, dio origen al Decreto 2277 de 1979, (Estatuto Docente).

Al país se le engaña nuevamente, haciéndole creer que sin profesionales de la educación se pueden desarrollar procesos educativos de calidad. Se ha comprobado nacional e internacionalmente que no es posible una educación de calidad si no hay maestros de calidad; para ello hay que destinar recursos económicos suficientes, invertir para evitar el costo de lo que significa la ignorancia para un país. Es necesario invertir en lo humano, en lo social, y en este caso en los educadores. Por todo ello hay que corregir la situación presentada que implica la negación de la carrera docente.

Es necesario recuperar para los nuevos maestros todo lo de positivo que tuvo el Estatuto Docente del Decreto 2277, ajustar sus deficiencias, traerlo a las condiciones y desafíos actuales y rechazar por inconveniente el Decreto 1278 de 2002, porque es soporte de la privatización de la educación y niega la profesión docente y la pedagogía.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE, El CEID Nacional, la revista **Educación y Cultura** le proponen a

los educadores, a los estudiantes de las Facultades de Educación, a la comunidad académica, investigativa y pedagógica, a los gobiernos alternativos locales, al Congreso de la República, al gobierno nacional y a las organizaciones sociales, populares y cívicas, a abrir el debate y la concertación por un estatuto único para la profesión docente en Colombia.

Bienvenidas todas las propuestas y todos los escenarios de discusión por un nuevo estatuto que redefina la profesión docente: aquella centrada en los derechos de los educadores, en la pedagogía, en un nuevo profesional; una nueva norma que trace orientaciones sobre la formación y la formación permanente de los nuevos educadores; un estatuto que valore la experiencia en la producción de saber pedagógico, con unos criterios de evaluación, no para el control y la sanción o la exclusión de la carrera docente, sino, una evaluación para el conocimiento de las capacidades o las necesidades de superación, en dirección a fortalecer el saber y la práctica del profesional de la educación. Se concibe como un nuevo estatuto para la autonomía del maestro y la institución educativa y una práctica signada por un código ético y no la amenaza y el terror. Se requiere un nuevo estatuto que le brinde al docente la posibilidad de ser solución y no obstáculo donde seamos ciudadanos y no aliados.

Proponemos un estatuto docente único para todos en el cual los maestros y maestras recién egresados y los que hoy cursan estudios en las Facultades de Educación puedan aspirar a ser los profesionales de la educación requeridos por Colombia.

• LOS LECTORES NOS ESCRIBEN •

Bogotá, D.C. Mayo 18 de 2005

Señores:
**DIRECTOR EDITORIAL
REVISTA FECODE**
Ciudad

Apreciado Señor:

Sea esta la oportunidad para enviarle un respetuoso saludo, con los mejores deseos de éxitos en la importante labor que viene adelantando, y exhortándole a la vez, a seguir sembrando en cada uno de los docentes, la semilla de la intelectualidad y el deseo de saciar la sed de conocimiento que debe ser permanente en nuestro espíritu.

Estamos orgullosos de contar con entidades tan valiosas, como la que usted dirige, que aportan conocimiento, esfuerzo y tiempo en nuestro beneficio y que indirectamente los hace constructores de grandes cambios para la sociedad.

Con sentimientos de aprecio y respeto.

Atentamente,

PATRICIA REY
Docente de Humanidades

Bogotá, D.C. Mayo 22 de 2005

Señores:
**DIRECTOR EDITORIAL
REVISTA FECODE**
Ciudad

Apreciado Señor:

Conocedora de una excelente obra, como la que ustedes vienen desarrollando con cada publicación de su revista, a favor del docente colombiano, expreso mi sentimiento de gratitud por su interés en nuestra labor y el fortalecimiento de nuestro "quehacer" pedagógico con sus múltiples artículos que reflejan el aprecio por nuestra profesión y al mismo tiempo dejan sentir el amor a la rec- titud, a la verdad y a los valores del espíritu.

Un saludo respetuoso y el deseo de que ustedes continúen contribuyendo al fomento del intelecto de los docentes colombia- nos, para afrontar con mayor entereza tiempos cada vez más com- plejos y difíciles.

Cordialmente,

MARYSOL URREGO
Docente de Ciencias Naturales

6

Bogotá, D.C. Mayo 12 de 2005

Señores
Consejo Editorial
Revista Educación y Cultura
Ciudad

Apreciados compañeros:

En primer lugar quisiera felicitarlos por la selección de la problemá- tica de las Competencias Ciudadanas como tema central de la Revista Educación y Cultura Número 67. No hay duda alguna en que la educa- ción colombiana y los procesos de democratización de la Escuela y de profundización de los Derechos Humanos en Colombia requieren de dis- cusiones y análisis como los que provoca este número de la Revista.

Sin embargo, quiero llamar su atención sobre la calidad de la edición de este número en particular. Errores ortográficos elementales, redaccio- nes que serían "bocado de cardenal" para cualquier corrector de estilo, textos repetidos en diferentes páginas, formatos, tipos, fuentes y tama- ños de letra diferentes, diversos y caóticos son ejemplos de gazapos Básicos, los cuales por su evidencia no merecen ser señalados de mane- ra específica y que, sin duda superan las acciones de los "diablillos tipo- gráficos" que actúan en cualquier publicación.

Sorprende este descuido editorial que de ninguna manera es de menor cuantía. No se trata sólo de la tradición de la revista, siempre dando ejemplo de cuidado y calidad editorial. Se trata simplemente de un respeto mínimo con los lectores y de garantizar niveles mínimos de lec- turabilidad, palabra horrible que usan los editores contemporáneos.

Cordialmente,

Rafael Pabón García
Bogotá, D.C.

Respuesta a los lectores

Agradecemos las manifestaciones de aprecio y admiración recibidas; estas palabras nos obligan a comprometernos de manera decidida en el presente y futuro de la revista cuya imagen sobresale entre los sectores interesados por una educación justa, con equidad y calidad para nuestro país y América Latina.

Aún antes de recibir la carta de nuestro lector de Bogotá, D.C. el Consejo Editorial ya había reflexionado acerca de la publicación de un pronunciamiento que explicase a sus lec- tores las condiciones que llevaron a las deficiencias pasadas. Les manifestamos nuestras sinceras excusas por las falencias editoriales y de diseño de los números anteriores de la revista. Razones ajenas a nuestra voluntad nos impidieron ha- cer realidad el propósito firme del Consejo Editorial y de CEID FECODE para proponer una nueva organización, y por ello las últimas ediciones no cumplieron con las expectativas de los lectores de **Educación y Cultura**.

Esperamos contar en el futuro con estas y muchas más voces de aliento y apoyo provenientes de todo el país.

Por ello, son bienvenidas las contribuciones con experien- cias, reflexiones pedagógicas, ensayos y análisis que nos per- mitan enriquecer este canal de comunicación con los educa- dores y de esta forma cumplir nuestra misión.

Cordialmente,

Consejo Editorial
Revista Educación y Cultura

El doctor Francisco José Lloreda Mera, Ministro de Educación de la época lo denominó Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002) y plasmó en él su odio y desconocimiento de los derechos laborales y profesionales de los maestros, los sometió al despojo de su saber y su quehacer pedagógico y desconoció lo que significó para el magisterio colombiano, después de largos años de luchas y movilizaciones, la conquista de su estatus profesional, recogido en el Decreto Ley 2277 de 1979.

El Artículo 7º del nuevo estatuto, abrió las puertas de las instituciones educativas a todos los profesionales, eliminando de esta forma la carrera docente con garantías y derechos profesionales para establecer la más descarada inestabilidad laboral con periodo de prueba discriminatorio con el magisterio de cuatro meses a un año, cuando la Ley Laboral establece que este período es de uno a dos meses. El acceso a la "carrera" depende de los resultados de las evaluaciones del periodo de prueba, desempeño y competencia; los ascensos se destinan a quienes según el concurso superen el 80% del puntaje y cuando haya disponibilidad de recursos. Como puede verse, esta es la negación de los derechos de escalafón y estabilidad laboral. Conviene recordarle a los maestros actualmente vinculados y que no se sienten amenazados por el decreto 1278 de 2002, que cuando se expidió la Ley 50 que eliminó la estabilidad laboral y universalizó los contratos con duración a término fijo, se anunció que ésta ley sería para las nuevas contrataciones, pero la realidad fue otra; hoy existen los contratos a término indefinido y toda la vinculación se da por contratos a término fijo.

Esta línea política en su totalidad es compartida por la Doctora Cecilia María Vélez, actual Ministra de Educación; se trata de aplicar a la profesión docente los criterios de "Revolución Educativa", propios del modelo de desarrollo neoliberal, que ellos desarrollan para Colombia. Así queda expresado, en su entrevista a *El Colombiano*, del 7 febrero del 2005, cuando a la pregunta de, "¿Entonces cuál es el problema con FECODE?", la Señora Ministra respondió: "Básicamente el nuevo estatuto Docente, un decreto ley que dejó el anterior gobierno y que no fue consultado con FECODE. Este decreto se sacó hace 3 años y apenas vamos a implementarlo ahora. Cuando FECODE vio que lo íbamos a implantar y sacamos el concurso, se opusieron y quieren sentarse a redactar otro decreto. Yo digo: un momento, yo tengo una ley. Las leyes no se concertan. Ellos deben ir al Congreso y cambiarlas. Allá tienen gente. Yo estoy de acuerdo con esa ley. Tengo que tragarme algunos sapos, pero ya tengo una ley que debo cumplir. Pero ellos me quieren poner en el juego de que siempre estamos haciendo leyes que nunca se aplican".

En otras palabras, para el Ministerio las leyes están por encima de las necesidades y urgencias de la educación y de los maestros, como si en Colombia todo el mundo no supiera que las leyes se manejan según las conveniencias del poderoso de turno, atropellando los grandes intereses nacionales y que, además, nuestra Constitución Política nos define como un estado social de derecho.

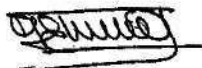
Por las anteriores consideraciones, dentro de su Plan Estratégico y Operativo FECODE, ha levantado la bandera de la negociación de un estatuto docente único, por el reconocimiento de la pedagogía como el saber fundante de la profesión, que unifique al magisterio, que sea garante del derecho a un verdadero proceso de profesionalización docente, de la vigencia de los derechos como sujeto portador de un saber y como ciudadano; de los derechos laborales, políticos y sociales; salario y condiciones dignas para el ejercicio de su trabajo, garantías para la formación profesional entre otros aspectos, y que implique la derogatoria del nuevo estatuto docente, (Decreto 1278 de 2002).

Nos negamos a aceptar que Colombia sea "una sociedad sin maestros". Por ello convocamos a todo el magisterio, del sector público y privado, a las directivas y CEID, a nuestros sindicatos regionales, al Movimiento Pedagógico y la Movilización Social por la Educación, a los directivos y estudiantes de las Facultades de Educación y las Normales, a los equipos de investigación y comunidades académicas y de pedagogía, a los partidos políticos, los congresistas y candidatos, y a todos los colombianos que deseen aportarle a la educación; para que se sumen, con propuestas, al debate y la movilización hasta lograr concertadamente un estatuto docente único.

FECODE aporta unos elementos iniciales para iniciar el debate y la movilización. Los grandes temas contienen definiciones, afirmaciones y propuestas, como elementos motivadores para el desarrollo de una metodología de participación orientada a:

- Programar seminarios y talleres del orden local, regional y nacional
- Adicionar otros temas, especificar su contenido con las respectivas modificaciones
- Recoger información en relación con el todo o algunas partes del contenido y enviarlos a FECODE
- Presentar para la discusión propuestas completas de estatuto único
- Proponer lecturas comparadas de este documento con el contenido de los Decretos 2277 y 1278

La discusión para la construcción colectiva debe estar orientada por las directivas sindicales regionales junto con los CEID, pero igualmente sugerimos la participación de las Facultades de Educación, las Universidades y Normales.



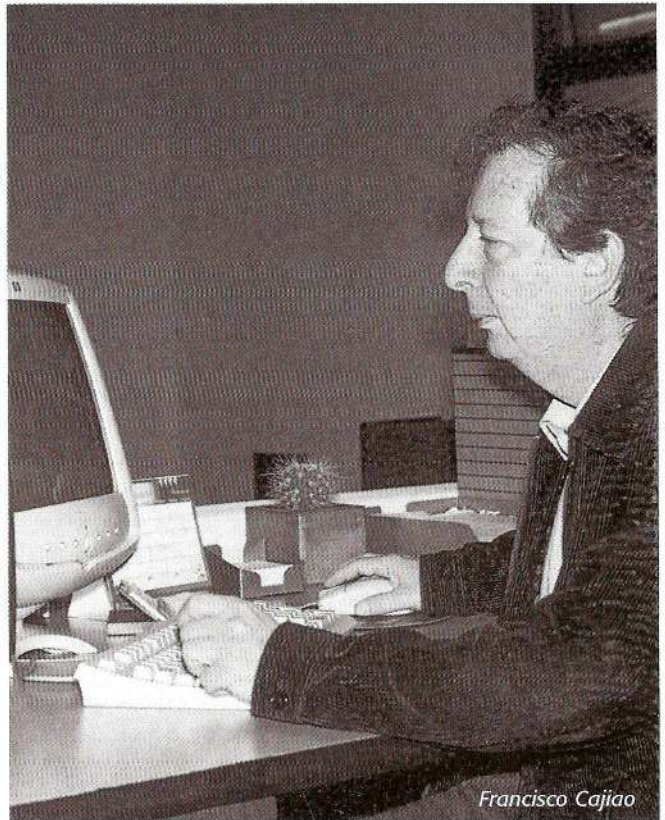
Jorge Eliécer Guevara
Director

RIESGOS Y DESAFÍOS

La discusión **APENAS COMIENZA**



Omer Calderón



Francisco Cajiao

El Consejo Editorial de la Revista Educación y Cultura y el CEID-FECODE representados por Juvenal Nieves Herrera, invitaron a Omer Calderón y Francisco Cajiao¹ a un diálogo acerca de los riesgos y desafíos de la profesión docente.

¿Cuáles son los riesgos de la profesión docente?

CEID - FECODE

El magisterio posee una larga historia de lucha por su reconocimiento y estatus profesional. Desde la proclamación de la República ha sido una profesión sometida a los vaivenes de las ideologías y de los poderes imperantes. Hasta finales de la década del setenta, tras significativas jornadas de luchas y movilizaciones, logró obtener el estatus de la profesionalización docente. El país pasaba de la dominante imagen del maestro-apóstol a la constitución de un sujeto portador de derechos y reivindicaciones propias. Por entonces, aún no

había surgido el Movimiento Pedagógico que más tarde promovería la idea de sujeto de saber, de trabajador intelectual y profesional.

En el contexto de la aplicación de políticas trazadas por organismos multilaterales, desde los años 1960, las orientaciones han buscado la instrumentalización de su saber y poder. Los grupos gobernantes han disputado su poder y ejercido una intervención directa en el campo del conocimiento y de la práctica pedagógica. La infinidad de reformas, medidas y leyes han ejercido un papel de control y subordinación. Evidentemente, estas políticas han chocado con una gran

1. El doctor Omer Calderón se desempeña en la actualidad como Secretario General de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. Magíster en Ciencia Política. Licenciado en Psicología y Pedagogía, excoordinador del Departamento de Pedagogía de la Universidad Distrital. El doctor Francisco Cajiao es actualmente el Director de Investigaciones del Politécnico Granacolombiano en Bogotá, D.C., Filósofo y Educador.

resistencia de los educadores que alcanzaron importantes reconocimientos de su profesión docente, tras la expedición de la Ley General de Educación, agresivamente atacada por los gobiernos neoliberales.

A través de la política de "reorganización institucional" la autonomía de los docentes ha tenido una merma significativa; las medidas impuestas han desatado un mayor control e intensificación de su jornada académica y laboral. Mediante la política de evaluaciones masivas, los mecanismos punitivos se activaron, y tiene, tanto a los docentes como a los estudiantes en una permanente zozobra y terror que en nada contribuirá a mejorar la proclamada calidad de la educación. La política de estándares y competencias viene desmoronando la autonomía escolar y la libertad de cátedra, ejes centrales de la democracia.

Francisco Cajiao

En primer lugar deseo manifestar que el contexto de esta pregunta es muy restringido porque es un contexto de carácter muy institucional y legal, de índole procedimental y meramente administrativo mientras que el contexto real de la profesión docente es el contexto del país y de la política en general. Tenemos primero que preguntarnos hacia a dónde va el país y dentro de ese marco general social, inquirir acerca del rol del maestro y de la profesión docente.

Preguntar, qué está pasando dentro de la profesión docente en la actualidad puede restringirnos a una discusión prejuiciada y pesimista que supone, por ejemplo, que este gobierno con sus características se va a prolongar y que va a ser eterno. Por otra parte, este marco ignora una serie de tendencias existentes hace más de una década en el aparato educativo que si bien han ido en reversa en los últimos siete años, no dejan de ser tendencias válidas. Por ejemplo, la ley 115 con todos sus aportes y desarrollos marca otra dimensión; esto nos pone frente a un desafío. No podemos asumir que todos los desarrollos de la ley 750 -del cambio de un modelo mas pedagógico y formativo hacia un modelo eficientista por excelencia, basado en la administración deba ser eterno- a no ser que a los maestros se les olvide pensar: el primer riesgo para la profesión docente es que abandone su capacidad de pensar y se dedique a obedecer.

En este caso no es el maestro el que esta en riesgo, el que esta en riesgo es el país. Este enfoque permite que los maestros asuman el reto de su profesión, es decir un papel de conciencia pública; quien forma las nuevas generaciones tiene que formar conciencia pública.

Este marco regulatorio es muy restrictivo, es una circunstancia que puede perpetuarse o puede ser removida, que puede transformarse y retomar avances que se hicieron en una década anterior. Yo sería un poco mas optimista pensando en que los maestros realmente son capaces, si son profesionales, de transformar la realidad.

No podemos confundir la profesión con la estabilidad labo-

ral. El tema de la profesionalización no se puede minimizar, reduciéndolo a una situación de nombramiento y remoción; la profesión es una cosa que es de cada quien. No sé si el Estado es capaz de "desprofesionalizar" a un médico, no sé si el Estado pueda "desprofesionalizar" a un cura; puede que no le permita ejercer, pero no le quita algo que es de él, que le es propio.

La profesión es algo que es de uno, no es algo que le dan de afuera; allí hay un riesgo grande y es el de que el maestro no logre identificar su autonomía en el campo del mundo profesional. En el campo del mundo laboral sí hay unos riesgos altos de que se minimice su labor pedagógica; sin embargo no hay ningún estado capaz de controlar lo que hace el maestro en el aula, a no ser que se llegue a una dictadura total y que por fortuna no la vivimos aquí. De ahí la inmensa responsabilidad del verdadero profesional de la educación. Hoy los maestros siguen haciendo labor pedagógica; hay un enorme número de maestros que no se limitan a administrar "las competencias" porque están en unas situaciones muy limites en sus escuelas, en zonas de conflicto, en zonas de violencia y probablemente tengan dificultades para obtener ciertos logros académicos de sus estudiantes.

El hecho de que el Ministerio de Educación -a nivel central diga cosas- no es un riesgo para una persona pensante, es un riesgo para su estabilidad laboral. De de tal manera que el maestro como profesional no esta corriendo riesgo como profesional, aunque los corra como empleado, porque todo individuo que piensa y actúa de modo coherente asume un riesgo y también eso le genera nuevos desafíos

Omer Calderón

El tema en el contexto que plantea el dr. Francisco Cajiao a mi juicio es precisamente pertinente en la medida en que es una concreción de la situación en que estamos viviendo. El proceso de reformas del régimen docente es una tendencia institucionalizada de la situación predominante en las políticas educativas y resultado de las relaciones que mantiene el estado con el magisterio colombiano; estas relaciones han estado signadas por las tensiones entre los resultados de la organización y la movilización del magisterio de una parte, y de otra, por el desarrollo de determinadas políticas que en general tienden a obedecer a directrices de organismos multilaterales en materia de educación. La concreción de estos aspectos institucionales toca el núcleo del ejercicio docente, específicamente, de la naturaleza pedagógica, en tanto son los maestros son expresión concreta de la profesión pedagógica en desarrollo de un ejercicio como profesión. En ese sentido los riesgos que esa concreción de las normas se nos plantean de manera contextual a través de la 715 y del nuevo estatuto docente son a mi juicio los riesgos, entre los que señalo:

1. La transformación del docente: Hay un proceso de transformación del docente de pedagogo a operario tecnológico de la educación, esto es en tanto operario, una persona que desarrolla una serie de instrucciones un poco más complejas que se mueven en el ámbito de lo simbólico pero

• DEBATE: LA PROFESIÓN DOCENTE •

en el cual el maestro no deja de ser operario puesto que responde a unas determinadas instrucciones que corresponden al marco que restringe la libertad de acción. Esta transformación se expresa en planteamientos con unos discursos de orden pedagógico que tienden en estos momentos a rescatar la concepción Rousseauiana del niño como centro único y exclusivo; haciendo desaparecer al maestro a quien convierte en un acompañante. El maestro acompaña un proceso pero hace mucho más que eso. Ahora se hace un énfasis en el niño desconociendo o minimizando la enseñanza y el papel dirigente que todo pedagogo juega como orientador y estrategia de la cultura.

2. El deterioro de las condiciones del docente: como consecuencia de las políticas de orden eficientista donde lo importante son los resultados independientemente de las condiciones sobreviene un deterioro ya señalado por el profesor Cajiao. Es indudable que si uno actúa como un operario, si tiene unas instrucciones, es probable que tenga unos buenos resultados pero que sean resultados para mostrar y no resultados que impliquen educación o transformaciones culturales en las nuevas generaciones. Por ejemplo, es posible tener adecuados y buenos resultados en competencias y que el muchacho sencillamente no aprenda por la sencilla razón de que pueda haber entrenamiento en responder las nuevas preguntas o cualquier tipo de cuestionario. Pero el hecho de que uno aprenda a responder las Pruebas de Estado y mejore los resultados no quiere decir que por ello la educación esté mejorando; están mejorando las técnicas de adecuarse a las normas que exigen los resultados independientemente de las condiciones.

3. La norma y la disciplina: existe también la tendencia a hacer énfasis en el desarrollo de la profesión docente donde el régimen docente se considera como un régimen disciplinario o sea, disciplinarista. El magisterio está cobijado por el régimen disciplinario único (Ley 734) que establece 68 causales de faltas, que están definidas todas, además de las que contienen el resto de códigos, penal, civil y todos los códigos; esos 68 tipos de infracciones -mas las que se mantienen todavía en el estatuto docente- conduce a mantener un conjunto de normas dirigidas a lograr un control mucho más férreo del comportamiento laboral mas que profesional, de los profesionales de educación.

4. La globalización y el conflicto: otro riesgo es el que enfrenta el magisterio frente a los dos grandes temas contemporáneos que son el del proceso de globalización y el conflicto social del país. Frente a los temas de globalización hay muchos elementos que retan a los profesionales de la pedagogía para que desaparezca la capacidad del pensamiento crítico de los muchachos por la vía del uso fácil de los medios tecnológicos; la idea que prevalece es la de que ya

no es necesario leer y menos leer críticamente porque ahora hay muchas otras formas que suponen acercarse al mundo pero "sin leerlo" en toda la extensión de la palabra.

Las condiciones de conflicto: lo que sucede es que en estas condiciones de conflicto la misma sociedad tienda a desconocer el carácter vital que para ella representa el campo de la educación y del magisterio; allí están tanto la cultura como la población civil son protegidos por todos los tratados de conflictos. En medio de este conflicto el principal problema y el principal riesgo que se corre es el desconocimiento total de la degradación del conflicto al punto de que desaparece el respeto reconocido y necesario, frente a los que tienen un papel vital para la cultura -los maestros- por que son ellos los que permiten tanto la transmisión como la producción de nueva cultura.

5. El carácter intelectual de la profesión: autonomía y estabilidad. El desarrollo de la profesión precisa de dos condiciones importantes por el carácter intelectual de ella: precisa de la autonomía en el ejercicio de la profesión y de la estabilidad. La estabilidad es la que le puede permitir a los profesionales de la pedagogía liberar el pensamiento de suerte que usted pueda pensar mucho más libre sin que quede sujeto a las relaciones de poder. Es con esta estabilidad laboral que se puede ser libre y se puede actuar en consonancia con la razón y no con los factores de poder.

¿Cuáles son los mayores desafíos de la profesión docente?

CEID - FECODE

El Movimiento Pedagógico ha elaborado una importante teoría y una propuesta que permiten construir un campo de representaciones para su recomposición como profesión docente. Se trata de comprender la profesión docente en una múltiple dimensión que integre su condición como trabajador asalariado, ciudadano y profesional, cuya relación esencial es el saber y la cultura. En esta visión amplia se podrán perfilar sus mayores desafíos. Sobre la base de desarrollar los fines y objetivos de la educación -en el marco de las disposiciones constitucionales y legales-, hemos propuesto el "salario profesional" de los maestros, acorde con su dignidad y función social; el mejoramiento de sus condiciones de vida y trabajo; la adopción de un sistema de seguridad social, de calidad, sin sometimiento a las leyes del mercado; la regulación de un régimen laboral fundado en la especificidad de su profesión docente, alejada de los modelos de sobreexplotación, flexibilización y controles gerenciales.

En su condición de ciudadanos, los maestros vienen luchando por la defensa de la vida y la promoción y práctica de los Derechos Humanos. Proteger la vida del magisterio y asegurar

**Se trata de comprender
la profesión docente
en una múltiple dimensión
que integre su condición
como trabajador asalariado,
ciudadano y profesional,
cuya relación esencial
es el saber y la cultura**

sus condiciones de dignidad y reconocimiento representan un desafío fundamental. De otra parte, en el ámbito de las instituciones y de las prácticas pedagógicas, es preciso restituir la autonomía escolar y la libertad de cátedra, como condiciones fundamentales para el respeto de sus derechos políticos.

F. C.

El desafío político y la autonomía: quisiera centrarme en un gran desafío, que es el desafío político del maestro; entendiendo por político un concepto amplio de construcción de ciudadanía, de aporte a la construcción de democracia, de aporte a la construcción de conciencia crítica frente a lo que ocurre, de aporte a una sociedad crítica pero civilizadamente crítica. Ahí existe un desafío inmenso porque infortunadamente en el país -los maestros no somos la excepción- entendemos la política como un conjunto de manejos en el ámbito de la confrontación o de la defensa de intereses particulares de grupo.

En Colombia la educación se ha regido no por una concepción política de la educación y del estado sino por un proceso permanente de negociación de intereses de grupos y de gremios; allí hay un enorme desafío para el magisterio organizado. En primer lugar expandir su radio de acción de lo oficial a lo público; en esto hemos tenido una enorme dificultad: una cosa es la organización sindical del maestro oficial y otra cosa es la organización gremial del profesional de la educación, esas son dos cosas completamente distintas. En otras profesiones están clarísimamente separadas: una cosa es la organización gremial de los abogados y otra cosa es el sindicato de jueces; los maestros hemos mantenido una simbiosis donde sindicato y gremio es más o menos la misma cosa y por lo tanto los maestros del sector privado quedan siempre por fuera, en un país donde la educación privada es importante y afecta de manera grave los intereses políticos de la nación. Lo afecta por dos caminos: por un lado porque hay una educación privada de élite muy minoritaria pero muy segregacionista, muy excluyente y luego existe una capa enorme de educación privada-negocio a base de los recursos de los pobres, lo que además está afectando el tesoro público. Ahí entran círculos de corrupción en los cuales el maestro es tremendamente explotado; si hay un nivel de explotación grande es en los colegios privados de estratos dos a cuatro donde el maestro no posee ninguna garantía laboral; allí los maestros no tienen ni siquiera un salario razonable, garantías prestacionales o de salud.

Me parece grave que no se tenga una organización gremial más fuerte inclusive donde quepan concepciones pedagógicas e ideológicas diversas; porque eso ha mantenido también a la organización del magisterio ajena de la organización política del país.

Se ha identificado a FECODE como una organización de izquierda pero dentro de la organización sindical hay toda clase de intereses y de tendencias, de posiciones políticas. El sindicato como tal cumple una función que es muy importante, que debe ser muy fuerte y es la de defender los intereses

laborales de sus asociados. Esto debe basar sus fundamentos en el ejercicio de la profesión: fundamentos ideológicos y conceptuales; pero eso no nos excluye de este desafío que es un desafío pensante donde el maestro en su conjunto es el principal agente político de modernización democrática de un país. Si el maestro es cómplice de la segregación de clase, si al maestro no le interesa que sus alumnos se conviertan en vándalos, si al maestro no le interesa lo que hacen sus alumnos fuera de la escuela, y coincido ciento por ciento con Omer Calderón, pueden ser alumnos que dan excelentes rendimientos en las competencias dentro del colegio pero resulta que a una cuadra, el colegio se convirtió en un riesgo para la comunidad. Ahí hay un problema político, cívico, de cultura ciudadana; el gran desafío del maestro es entrar de verdad y de lleno en la formación cívica y política de sus estudiantes.

Es evidente que una administración local puede cambiar esas tendencias como está sucediendo en Bogotá; en esta ciudad hay otra concepción -parece como si fuera otro país-. La ley 115 no ha sido derogada y en ella se consagra el derecho a la enseñanza, la autonomía institucional, la descentralización. Si los maestros trabajan conjuntamente con la administración local, discuten profesionalmente, analizan las situaciones de su región, el secretario o el alcalde pueden decirle al Ministerio: "nosotros tenemos un margen de maniobra que nos otorga la ley". El gran desafío es rescatar esta autonomía para construir democracia para construir política educativa desde la base; yo creo que esa es una cosa muy importante que rebasa con mucho todo el trabajo en el aula de clase y se proyecta a un ejercicio de la política, entendida en grande.

O. C.

Seguir la moda y apegarse a la norma: coincido en la idea de que ese es un desafío del desarrollo de la política en tanto que esa es la primera y principal pregunta de la pedagogía cuando se plantea: ¿Para qué de la educación? Esta es una pregunta política en el sentido de: ¿Cuál es la orientación, el camino y la perspectiva hacia la cual avanzamos y de la cual también somos herederos en el caso del magisterio? Se requiere superar la tendencia que existe en el magisterio de seguir la moda y apegarse a la norma. El primer problema que tenemos con los maestros es que lo último que salga en afirmaciones -que no necesariamente son resultados ya consolidados en tendencias o en didácticas- se asume por el hecho de que es lo último que se ha planeado y no por la validez misma de la propuesta o de la validación que pueda tener eso en el desarrollo práctico.

Por ejemplo, un asunto es trabajar en la educación superior con el tema de créditos con un sistema de cuantificación siguiendo el sistema de Europa, cuando Europa lleva cuarenta años tratando de unificar ese sistema entre ellos mismos; en lo que han alcanzado avances muy significativos, mientras nosotros estamos tratando de copiar un proceso que es muy distinto y si debiéramos copiar algo es el proceso no los resultados a que están llegando. Eso en temas como los de créditos y en cualquier otro tema de orden didáctico y pedagógico.

• DEBATE: LA PROFESIÓN DOCENTE •

Otro desafío es el desarrollo de la pedagogía desde la pregunta de para qué de la educación superando esa condición de dejar de seguir la moda y el apego dogmático a la norma. Sucede que esta muy arraigada la concepción de que lo que no está contemplado en la norma no se puede hacer y no se piensa lo contrario: que aquello que no está contemplado es precisamente todo aquello que nosotros podemos hacer. Por otra parte, las normas nuestras tienen muchísimo margen de acción; ninguna norma dice. "Usted tiene que enseñar asignaturas", - por dar un ejemplo-; en una institución educativa se puede trabajar todo el plan de estudios en recreo, en descanso, siempre y cuando sí se cumpla con la enseñanza de las nueve áreas de enseñanza obligatorias. Usted en ese caso invierte las obligaciones y nosotros adquirimos el deber ético de enseñar y los niños adquieren la posibilidad de aprender, y no al revés. ¡Nosotros les exigimos a los niños que aprendan cuando los que estamos exigidos somos nosotros para enseñarles!

El apego dogmático a la norma también restringe mucho al magisterio. Superando estas dos limitantes, el seguimiento a la norma y el apego dogmático a la misma permitiría el desarrollo profesional como desafío de la naturaleza pedagógica del ejercicio docente al plantearse para donde vamos con nuestros muchachos y en educación; eso conlleva a una discusión acerca de los contenidos de la educación venidos a menos: los contenidos de la educación se han descuidado o se han echado a un lado bajo el supuesto de que lo que abunda en el medio es información y que en consecuencia lo que tienen que hacer los muchachos es aprender a obtener la información, es decir aprender procesos o técnicas de obtención y procesamiento de información para lo cual le restan capacidad al conocimiento de los saberes específicos que son dos en el maestro: el de un campo de conocimiento y el de saberlo enseñar. Cuando digo saberlo enseñar eso implica todo lo demás.

Relación entre profesión y sindicato: se requiere que esta relación se construya articuladamente en tanto nuestra profesión asalariada requiere de unas condiciones tales que el sindicato supere o avance más allá de lo que tiene que ver con las reivindicaciones de orden laboral llegando a las que tienen que ver con el ejercicio de la profesión; y que a su vez, el ejercicio de la profesión contenga la acción por las condiciones de desarrollo profesional. Como esta profesión es una profesión es una carrera que cumple una función cultural muy regulada por el estado en el caso del sector público, entonces demanda mucho de una relación más estrecha entre la relación laboral y profesional en una sola agremiación. Este es un desafío para las perspectivas de organización y desarrollo tanto como gremial como sindical de nuestros docentes.

¿Ustedes consideran que los desafíos de la profesión docente han cambiado? ¿Están cambiando? ¿Son mayores que hace unos años? ¿A qué está enfrentado el maestro hoy como miembro de un gremio y como profesional?

CEID - FECODE

La conquista de la democracia en Colombia requiere una educación pública vigorosa y de alto contenido social, científico

y cultural. En el marco de este proceso, la profesión docente no puede estar al margen de las grandes transformaciones históricas. Deberá interpretar los nuevos tiempos en dirección al fortalecimiento de la educación pública, gratuita, obligatoria, de calidad y a cargo del Estado. Los educadores que no son "salvadores" de la crisis profunda que vive la sociedad, están obligados a redefinir su misión social en la perspectiva de comprender los cambios generacionales, el impacto de la revolución científico y tecnológica, el papel de los medios de comunicación, las nuevas lógicas culturales de la globalización neoliberal, etc.

La educación pública como patrimonio de la nación necesita una profesión docente de amplio reconocimiento, respetada y apreciada por la sociedad; con niveles altos de conocimiento y formación; con significativos procesos de capacitación e intercambio internacional; con procesos de participación que redimensione la profesión docente en un sentido histórico de liderazgo, cooperación y construcción cultural.

F. C.

El maestro de hoy debe ser un maestro cada vez más culto. Los desafíos siempre han sido los mismos, eso es muy claro, lo que ha cambiado mucho es el contexto en el cual deben darse esos desafíos. Omer Calderón ha planteado una cosa que se vuelve muy complicada y es la complejización enorme del mundo. El nivel de exigencia hace que muchos fenómenos sean mucho más difíciles de comprender hoy. Un maestro de 1940 estaba enfrentado a los mismos riesgos y a los mismos desafíos, sin embargo se movía en un contexto pequeño, local y parroquial en el cual era muy respetado -en muchas partes ese maestro era el que sabía escribir, era el apoyo y la mano derecha de un alcalde, de los concejales- lo que él tenía que entender estaba ahí al alcance de las manos. En un mundo globalizado el problema se sale de las manos, está en un mundo disperso porque la globalización además es dispersión; cada quien va por su lado. Ante la abundancia de información se mueven mucho los parámetros éticos; ese maestro está frente a unos niños y a unos adolescentes que saben mucho más que él en muchas más cosas, están más informados: por eso el maestro profesional debe ser un maestro cada vez más culto.

Por ejemplo, yo no puedo entender un maestro de geografía que no sepa una matemática básica porque no va a entender nada de un fenómeno demográfico. No entiendo un

¿Qué se le enseña? Cómo se enseña? El problema de qué se enseña -que es el de los contenidos- está bastante rezagado y ha sido reemplazado solamente por el cómo se enseña y como aprenden los muchachos. El riesgo de qué se enseña en condiciones de globalización y de conflicto interno cobra muchísima importancia.

maestro de geografía que no entienda física por que entonces como va a acercar a los muchachos a las ciencias de la tierra, si un muchacho en el colegio entra en Internet a la página de la NASA, donde le hablan de terremotos, de volcanes, de placas tectónicas? Hay un desafío para el maestro que esté en ejercicio, que es el de cultivarse permanentemente como ser humano, como intelectual o como profesional, no como un burócrata de la enseñanza.

Cuando uno mira lo que puede pasar en países de la Unión Europea, Canadá, lo que se ve en la actualidad es que al docente se le pide un nivel cada vez mas alto de cultura; pero aquí nosotros no podemos tener un profesional por la línea del menor esfuerzo; esto es un reto para las Facultades de Educación, no solo de la formación de los nuevos maestros sino un reto a ver cómo se ayuda a actualizar los maestros en ejercicio. Hoy en día un maestro inculto está perdido entre sus alumnos, está condenado a volverse loco en medio de niños que están en contacto con mucha información a través de los medios.

O. C.

El docente como intelectual aplicado: hay que superar la concepción de que el profesional docente es un funcionario público y que como tal solo o debe cumplir la norma, a diferencia del ciudadano que solo esta obligado a no violarla. El maestro o profesional docente es un intelectual y sobre todo un intelectual aplicado, pero es ante todo un pensador.

Por la vía de la aplicación de su naturaleza intelectual el docente aboca los problemas de orden pedagógicos y didácticos. A partir de esa conceptualización puede plantearse el desarrollo de la profesión docente en las actuales circunstancias, tanto frente a las tendencias normativas que tiene el gobierno, como al contexto de la globalización, organización y política interna del país. Esa idea de intelectual es lo permite potenciar mucho mas su carácter de autonomía e independencia frente a la cultura y ello, antes que crear condiciones para un acomodamiento, las genera es para un desafío ético del ejercicio docente en el sentido de que tiene que necesariamente tener un mayor nivel de formación cultural. El ser intelectual le permite dialogar, orientar y dirigir nuevas generaciones en una perspectiva de inmensa responsabilidad como es la de la transmisión y producción cultural; a mi juicio no es otra perspectiva distinta que el desarrollo radical de los derechos humanos.

¿Es necesario un nuevo estatuto docente único para superar el caos y conflicto originado por el Decreto 2277 de 1979 y el 1278 de 2002 y qué aspectos centrales debe considerar un nuevo estatuto?

CEID - FECODE

Colombia requiere un nuevo estatuto, en el contexto de la construcción de una nueva política educativa de estado que

fortalezca la educación pública y enaltezca la profesión docente. El actual estatuto docente, en vez de enfrentar los riesgos y asumir los desafíos, ha acentuado el proceso de desprofesionalización y de pérdida del papel social y de la condición intelectual de los educadores. La nueva reglamentación deberá ser producto de un amplio debate nacional y de recambios en la conciencia de los educadores, de sus organizaciones sociales, de las instituciones formadoras de maestros y de un proceso de reconstrucción de sus discursos y prácticas pedagógicas.

El nuevo estatuto docente exige contemplar una diversidad de nuevas dimensiones. Por supuesto que las laborales y profesionales ocupan un lugar central, así como la estructura de la carrera docente. En particular, insistimos en la necesidad de dar un especial énfasis en el campo pedagógico. Se trata de destacar el sentido de los fines y objetivos de la educación, el papel de la escuela, el significado de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas. En este ámbito, las redefiniciones sobre el mundo de lo educativo y lo que hoy significa educar, formar y aprender en una época histórica marcada por profundas transformaciones, ocupan un lugar de privilegio.

Emprendemos un proceso de reconceptualización de la profesión docente. Como quiera que se trata de recuperar la condición de sujetos de saber de los educadores, necesitamos situar la discusión sobre el conocimiento, los saberes y las culturas, en primer lugar. El estatuto deberá interpretar el significado de lo educativo y pedagógico en tiempos de la globalización neoliberal y las resistencias de la alterglobalización de los pueblos y ciudadanos hacia un mundo mejor. Los retos de la historia requieren un maestro y una maestra a la altura de los tiempos.

F.C.

Mientras no se resuelvan otros problemas es decir mientras el estatuto docente solo sea un regulador laboral de carácter ampliamente proteccionista, no estoy muy seguro que pueda ser muy útil para la educación. En todas las profesiones, sean sacerdotes, jueces o policías, existen individuos muy buenos, que son la mayoría, y hay individuos muy mediocres que hacen mucho daño. Tiene que haber un espíritu ético gremial que sancione y excluya; el problema es que cuando los mediocres se acomodan y es a los que mejor les va, tenemos un perfil que transmite un mensaje perverso y es: "No te exijas que de todas maneras tienes quien te proteja ante tu no exigencia". Eso le hace mucho daño a la enorme mayoría de gente muy entregada y muy buena.

Mientras el magisterio no esté en capacidad de proponer un estatuto docente protector de la profesión y no protector del puesto es mejor dejarlo así como está porque se va hacer otro con los mismos problemas. Un buen estatuto docente debe proteger a los mejores maestros, debe estimular a los mejores maestros. Debe haber muchos beneficios para el que trabaja. Creo que no están dadas las condiciones políticas y

• DEBATE: LA PROFESIÓN DOCENTE •

organizativas cuando al Congreso de la República no le interesa hacer control político de la educación. Hoy en día nadie está haciendo un Plan Decenal de Educación y eso no es del arbitrio de un ministro, ello es un mandato de la ley 115. Este año termina —dentro de un mes— pero se supone que esto son procesos permanentes y continuos, reiterados. Lo mismo podría decirse de muchas otras disposiciones que parece que se han ido archivando sin que nadie se preocupe, sin que nadie pregunte.

O. C.

Creo que con ese tema del estatuto docente es necesario construir una discusión en los marcos de una discusión más general del régimen educativo del país y en esa circunstancia plantearse los referentes de las normas que regulan un sistema docente. ¿Entre quienes se regulan? Primera pregunta: ¿Se regulan entre un grupo de funcionarios y el estado, o entre ellos mismos como pares? Lo que debe establecer un régimen docente es una regulación entre pares, entre agremiados en diferentes niveles y escalas en función de otro elemento que definiría ese tipo de relaciones que es la pregunta de ¿Qué es el maestro? Si el maestro o el ejercicio docente implican el desarrollo de las características de ser un intelectual de la pedagogía aplicada, el contenido de un estatuto docente partiría de establecer las mejores condiciones para garantizar que se desarrolle la profesión del docente como intelectual de la pedagogía. Y no tanto, como que el maestro profesional sea sometido a un determinado régimen disciplinario que garantice el cumplimiento de unas estrategias gubernamentales que generalmente son coyunturales.

Se requiere además que sea un estatuto que defina el régimen que garantiza y regula las condiciones de realización profesional y que a su vez supere también el esquema exclusivo de intereses sectoriales economicista. Los factores materiales son imprescindibles y hay que garantizarlos pero son justamente esas condiciones del ejercicio docente, no el objeto mismo del ejercicio docente. Uno no está para devengar un salario, uno devenga un salario para ejercer una profesión, obvio el salario debe ser cada vez mejor y en esas condiciones tenemos que actuar. Pero el descuido del confundir las condiciones del ejercicio docente como la práctica misma de la profesión es una tendencia que hay que superar en el futuro estatuto.

El estatuto debe considerar cómo desarrollar las mejores condiciones para el pleno despliegue del ejercicio profesional docente entendido como el ejercicio práctico e intelectual de la pedagogía; esto posee tantos aspectos de orden pedagógico en los cuales todos los temas de las condiciones representan soportes y no la esencia del estatuto.

En el contexto de América Latina en donde todos los países están en ese proceso de globalización y existe una corriente para instrumentalizar la educación con ese tipo de normas, ¿Qué países han dado otros caminos en donde ven ustedes que hay otras formas de

mirar el docente y la profesión de la manera como ustedes señalan?

F. C.

En Colombia no se incluía con suficiente fuerza el estímulo al desarrollo intelectual; eso se introdujo después en unas reformas. Se fueron introduciendo una serie de estímulos a la producción intelectual, a los postgrados, a la capacitación y formación. Una cosa que ya es prácticamente común en los países desarrollados y es que los profesionales de cualquier disciplina que hagan una preparación específica en pedagogía pueden incorporarse a la labor docente justamente porque en una perspectiva especializada es mucho lo que se puede aportar la educación siempre y cuando haya la formación pedagógica necesaria.

En el caso colombiano el estatuto docente ayudó mucho a organizar una profesión que estaba en un desorden total y absoluto. El tema no es el estatuto sino el sistema nacional de educación, es la ausencia de una ley estatutaria de educación que regule los derechos de los ciudadanos a la educación. El tema es que la constitución colombiana dice que los derechos de los niños prevalecen sobre los demás.

O. C.

Yo no haría una comparación entre países sino entre niveles de la educación básica y la educación universitaria y me preguntaría acerca de donde podemos encontrar esa idea general del docente como intelectual aplicado? En el campo de la educación universitaria.

Hay una tendencia que propende por que las experiencias y las prácticas históricas en el campo de la educación básica trasciendan y se desplieguen hasta la educación superior universitaria, de suerte que el maestro universitario —al igual que el maestro de la educación básica— sea más regido por una norma que por el carácter autónomo e intelectual de su ejercicio; la tendencia contraria es la de también tratar de llevar la experiencia universitaria desde la Edad Media hasta nuestros días, cual es la del ejercicio docente en las universidades que siempre fue y ha sido un campo muy propicio para la autonomía del pensamiento así como para el desarrollo de la intelectualidad.

**No hay algo más fortificante
que la emulación
y el encausamiento entre
pares para hacer realidad
lo que decía Gramsci:
el dirigente, que en este
caso es el maestro, es el
primero entre iguales**

Amenazas en el contexto de las **POLÍTICAS NEOLIBERALES** en América Latina¹

Moacir Gadotti²
gadotti@paulofreire.org



El impacto de la globalización en la educación ha sido analizado por muchos especialistas. Entre ellos Martín Carnoy. Él utiliza el término "mundialización" (como los franceses) para designar el fenómeno de la "globalización". Según Martín Carnoy "dos de los fundamentos esenciales de la mundialización son la información y la innovación (...), la circulación libre de capitales actualmente operante se basa en la información, comunicación y saber relativo a los mercados mundiales. Y como el *saber* es altamente transferible se presta fácilmente a la mundialización (...), la mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastante diferentes; y en el futuro, ese fenómeno será tan perceptible cuando sea plenamente aprehendido por las naciones, regiones y locali-

dades el papel fundamental de las instituciones educativas, no solamente para transmitir los conocimientos necesarios para la economía mundial sino también para la reinserción de los individuos en las nuevas sociedades construidas en torno de la información y del saber" (Carnoy, 2002: 22 – 23). Carnoy se refiere especialmente a la globalización como fenómeno provocado por los medios de comunicación y por las nuevas tecnologías de la información. Sin duda, hay muchas consecuencias positivas del avance tecnológico pero la tecnología, por sí sola, no es liberadora.

Las nuevas tecnologías de la información crearon nuevos espacios de conocimiento. Ahora, además de la escuela,

1. Traducción del Portugués al castellano por Ramón Moncada (Corporación Región-Medellín) con autorización expresa del autor.

2. Moacir Gadotti es doctor en ciencias de la educación de la universidad de Ginebra (Suiza), profesor titular de la Universidad de Sao Paulo (Brasil) y director del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo.

LA PROFESIÓN DOCENTE •



Coprotagonismo de la infancia en el acto educativo

16

también la empresa, el espacio familiar y el espacio social se volvieron educativos (Dowbor, 2001).

Cada día, más personas estudian en casa por que pueden desde allí acceder al ciberespacio de la información y del aprendizaje a distancia, buscar "afuera" —la información disponible en la red de computadoras interconectadas— servicios que responden a sus demandas de conocimiento. Por otro lado, la sociedad civil (ONG, asociaciones, sindicatos, iglesias...) se esta fortaleciendo no solamente como espacio de trabajo, sino también como espacio de difusión y de reconstrucción de conocimientos. El problema está en el acceso, muy limitado todavía, a las nuevas tecnologías de la información.

Subyace a toda esta discusión de las tecnologías de la información (¿del conocimiento?) estas preguntas: ¿para qué sirve el conocimiento? ¿a quién le sirve el conocimiento?. Resaltar la función social del conocimiento es importante para no caer en un análisis ingenuo, pues el conocimiento significa también poder. Hablar hoy de "sociedad en red" y "sociedad del conocimiento" sin hacer un análisis de su papel político y social implica esquivar la cuestión del conocimiento, y al

mismo tiempo, entender a la sociedad como si ella fuera homogénea, no contradictoria, no conflictiva.

Sólo puedo hablar de la globalización a partir de un lugar, de un punto de vista que es siempre la vista de un punto. Hablo por lo tanto, a partir de donde vivo: Brasil y América Latina. Si examinamos las estrategias del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio, que son hoy los principales promotores³ de la globalización capitalista y del modelo neoliberal de la educación (Gentili, 1997), en América Latina, saltan a la vista algunas constataciones sobre la concepción educativa defendida por esos organismos.

1^a. La globalización capitalista neoliberal (globalismo) trabaja con una noción de "Gobierno" (aparatos administrativos) separada de la noción de "Estado". El Estado además del gobierno tiene una dimensión simbólica que incluye la noción de ciudadanía. El Estado no solamente financia la educación, sino que también construye valores, sentido (derechos, ciudadanía...). Para el "globalismo", el ciudadano no es reconocido apenas como cliente, como consumidor, quien tiene una "libertad de escogencia" entre diferentes

3. A pesar de estar ambos caminando en al misma dirección, no significa que no existan diferencias entre ellos. Se puede decir que la política de mercantilización de la educación de la OMC es mucho más explícita que la del Banco Mundial. Una diferencia fundamental está en el papel del Estado: mientras el BM defiende todavía los organismos intergubernamentales como la UNESCO y UNICEF, la filosofía de la OMC camina en dirección de la extinción de esos organismos y la substitución por representantes de las propias corporaciones para llegar inclusive hasta los mismo gobiernos corporativos, escogidos por empresas transnacionales, a través de un "acuerdo entre accionistas". A pesar de esto, sería injusto responsabilizar a esos organismos de nuestros problemas educativos. Ellos pueden tener influencia, sin duda, pero esto no nos eximen de nuestra responsabilidad.

productos. El ciudadano necesita solamente estar bien informado para "escoger". Por eso necesita saber el "ranking" de las principales escuelas, de las "mejores". Ese ciudadano no necesita emanciparse, lo único que necesita es "saber escoger" (Friedman, 1982).

- 2ª. El Banco Mundial sustenta que los gobiernos deben ser equitativos en los gastos, privilegiando a los más pobres y delegando la función de educador a los padres. Los ricos deben pagar por la enseñanza. Filantropía para los pobres y Mercado para los ricos. De un lado los tutelados, los necesitados, y del otro los globalizados. Para las políticas neoliberales, como lo sustentan Rosa María Torres y José Luis Coraggio (1997), el Estado debe abandonar la idea de igualdad (socialización) para asumir la equidad (atención a las diferencias). Se considera la educación como un servicio y no como un derecho. Ese argumento es utilizado principalmente cuando se trata de la Educación Superior. Según los Experts del Banco Mundial, la universidad pública fue creada para los pobres, pero ellos no llegan a ella, por eso la gratuidad "indiscriminada" sería injusta.
- 3ª. Los principios que orientan las reformas neoliberales en América Latina son esencialmente instrucionistas, es decir están centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje. Por eso están en contravía de las teorías del currículo más actuales. Se defiende el aumento de tiempo para la instrucción y no la calidad de la formación escolar.

El discurso del Banco Mundial por ejemplo, sobre la calidad de la enseñanza parte de la idea de que el asunto de cantidad en la educación básica ya fue resuelta. Ahora el problema sería la calidad y el gerenciamiento. Sólo que no ofrece indicadores de calidad. Y además, los profesores están excluidos de toda discusión en el tema de calidad. Ellos no tienen voz. Lo que se busca es una estandarización de la calidad, la evaluación, el aprendizaje y la creación de "parámetros o estándares" para todo, como si todo pudiese ser medible en la educación.

Se trata de una concepción "fordista" de la calidad, en una época (era de la información) en que ya estábamos más allá del "toyotismo" "Se enseña mucho y se aprende poco". Aprender, en esa visión instrucionista, es "acceder", tener acceso a los computadores, a una información. Aprender es identificar informaciones y saber utilizarlas en algún momento. ese es el concepto neoliberal de calidad. Enseñar se reduciría a aplicar una receta, a saber manejar un repertorio de técnicas.

- 4ª Se trata de una política dirigida al individuo docente, y no para el colectivo de docentes (sindicatos) y tampoco para



el colegiado de la escuela. Los docentes son vistos siempre como el problema de la educación. Se le asigna al docente el problema de la "baja calidad" de la educación. Y el problema mayor es el alto nivel de "politización" de los profesores. La propuesta neoliberal es de una desprofesionalización de la docencia, se buscan alternativas en la "terciarización", contratándose docentes a través del concurso público como trabajo temporal, docentes no formados para "formarlos" en servicio, rápidamente. Para la concepción neoliberal, los docentes no necesitan tener conocimiento científico. Su saber es inútil. Por eso no necesitan ser consultados. Ellos sólo necesitan recibir fórmulas⁴, programas instruccionales. Inclusive, ellos pueden ser sustituidos por un computador bien programado; por eso encontramos una proliferación a gran escala de grupos escolares numerosos, y cada vez más, la promoción de la "enseñanza a distancia a bajo costo".

- 5ª En esa "educación bancaria" (Paulo Freire), el docente es apenas un "facilitador", un "aplicador" de textos: "Hoy vamos estudiar de la página 13 a la página 18)". Nada más. Por eso, los textos didácticos deben ser "explícitos" pensados y revisados de acuerdo con ciertos "parámetros o estándares nacionales"⁵ del Banco. El docente "pasa" de una página a otra y avanza aplicando las páginas del texto. Cualquiera persona puede "pasar" de una página a otra. No necesita tanto tiempo par formarse. En verdad, no necesita ser "profesor". Solamente necesita ser apenas un

4 Por eso el Banco Mundial prefiere ser llamado "Banknowledge" un Banco que ofrece "soluciones" para todos los que tienen problemas en todos los campos. Para cada problema presentado por los Ministros de Educación el Banco ofrece un "menú de soluciones" ad hoc, independientemente de los contextos. El Banco tiene un "catálogo" de cursos y los "tomadores de decisiones" hojean ese catálogo y van escogiendo su producto de acuerdo con las necesidades: Aspirinas para las fiebres educativas, fórmulas para los "males de la educación", etc. El Banco Mundial está hoy menos interesado en prestar dinero y más interesado en vender ideas (paquetes) y políticas.

5 Hoy las corporaciones multinacionales ya trabajan con parámetros o estándares "universales", globales. Las naciones no tienen ya autonomía para definir sus parámetros. En términos de estándares en América Latina la agenda es una sola. Se puede decir que hubo en América Latina una internacionalización de la agenda educativa. La fórmula es la misma para todos los países de la región.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

expert en la aplicación de pruebas. Como la Corporación y sus "gerentes"⁶ ya saben lo que es el conocimiento, cuál es el conocimiento "útil", se debe decir al profesor lo que debe repasar al alumno y cómo debe "enseñar". En este caso, hasta un computador bien programado podría sustituirlo. El profesor no sería ya necesario. Necesitaríamos apenas buenos textos didácticos y computadores. La educación se redujo a la acceso a la información sin la interacción del profesor.⁷

6ª Esa sería la difundida educación "para todos". Pero para las élites sería diferente. Para las élites habría necesidad de profesores, para formarlas como "gobernantes". Para las clases populares que frecuentan las escuelas públicas, que solamente necesitan "ser informadas", los profesores serían cada vez menos necesarios. La concepción neoliberal está contra la "Escuela Ciudadana" freiriana, por ejemplo; pero no estaría en contra de la autonomía de las escuelas privadas. Porque el profesor autónomo de la escuela pública forma para los valores cívicos, forma al "pueblo soberano".⁸ No es solamente un cumplidor de órdenes. Para la concepción neoliberal, el profesor de la escuela pública debe ser solamente un "reparador" de informaciones.

7ª ¿Cómo debe ser el sistema educativo? En la concepción neoliberal, el sistema educativo debe proponer paquetes de enseñanza para ser aplicados, a fin de que las personas aprendan a resolver sus problemas. Es para eso que sirven las reformas propuestas de "arriba hacia abajo" y de "dentro hacia fuera" ya que no se trabaja con la participación de la Sociedad Civil. Y como la referencia de la educación neoliberal es el Mercado, y no la ciudadanía, los principios que orientan las reformas neoliberales en América Latina están más dirigidas a la compra de equipamientos. No son proyectos educativos en un sentido estricto.

Estoy recargado un poco en este análisis sin hacer las necesarias conexiones para saber lo que se debe combatir, para no eludimos y para construir las alternativas de otra educación, con otra lógica distinta a la lógica del mercado. Como se desea privatizar, todo las reformas se orientan a disminuir los gastos en educación, para que la "sociedad" (mercado) asuma este servicio. Lo mismo sucedería con la cultura, que ahora "mercantilizada" es "digitalizada", pasaría a ser controlada por el mercado. La tendencia de la mercantilización va mucho más allá de la educación y la cultura. Inclusive, esa concepción nos llevaría a una nueva "gobernabilidad". Las empresas pasarían no sólo a comprar y vender conocimiento en sus industrias, no sólo crearían sus propias universidades

(McDonalds, IBM, Motorola...) sino que buscarían también en el mercado los "mejores" profesionales para la gerencia de sectores importantes de Estado y hasta del propio Estado (no habría más necesidad de consulta popular, ésta sería realizada a través de tests y concursos públicos). Tendríamos solamente profesionales gobernantes.

La ofensiva neoliberal en América Latina en el campo de la educación se inició con la dictadura de Pinochet en Chile en los años 70, pero se agudizó en los últimos veinte años, provocando un profundo proceso de des-estructuración y re-estructuración educativa en el campo político, legal, curricular y pedagógico. El modelo ha sido impuesto en todos los países de América Latina mediante las políticas de ajuste, promovidas principalmente por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional; pero los impactos han sido diferentes, en función de los diferentes contextos y de las diferentes formas de resistencia. Las matrices de las propuestas de reforma educativa en América Latina provienen de esos Bancos. El objetivo de la ofensiva neoliberal es incorporar al continente a las exigencias de la globalización capitalista, que en síntesis se traduce en la transformación de la educación en una mercancía. Des-responsabilizando al Estado frente al deber de educar.

El argumento básico del modelo neoliberal está en la justificación que es el único modelo eficaz frente al fracaso de las economías socialistas y del estado de Bienestar. Eso impone la necesidad de adecuar a los educadores a las exigencias de la "sociedad de mercado" (argumentan que el sistema educativo está en crisis porque no está adecuado a la globalización capitalista que considera a la escuela como una empresa que necesita someterse a la lógica de la rentabilidad y la eficiencia), principalmente los contenidos, la evaluación y la gestión de la educación porque ellos están atrasados y no responden a las nuevas exigencias del mercado.

- 1ª. Contenidos mínimos** y socialmente necesarios, verificados a través de exámenes nacionales;
- 2ª. Reducción de los beneficios de los trabajadores de la educación⁹** y de la promoción mediante sistema de premios
- 3ª. Centralización curricular** y pedagógica (por ejemplo, mediante los estándares y la evaluación nacional)
- 4ª. Descentralización de las responsabilidades y municipalización** de la educación
- 5ª. Modelos de gestión** mercantil en las escuelas.

Contra esa ofensiva neoliberal en las escuelas en América Latina en el campo de la educación, el *Foro Mundial de*

6 En muchas instituciones educativas ya no se trabaja más con "directores" de escuela sino con "gerentes" que no disponen necesariamente de formación educativa.

7 Muchas veces me pregunto por qué la palabra "pedagogía" de las lenguas neolatinas es reducida en inglés por "Education" y "Teaching" con un sentido completamente diferente. La pedagogía no existe como área de trabajo en la educación neoliberal. Ella aparece como "Learning".

8 José Tamarit. Educar al soberano : Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy. Sao Paulo, Cortez/IPF, 1996.

9 Se puede decir que la expansión de la enseñanza fue soportada, indirectamente, por los trabajadores de la educación, por medio de la disminución del poder adquisitivo de sus salarios. El promedio del salario del profesor es de 200 dólares en la región. Para compensar esa pérdida, él debe trabajar en más de un lugar, con enorme desgaste físico y mental, dificultando también su formación permanente.



Los imaginarios de la primera infancia

Educación aprobó en su tercera edición realizada en Porto Alegre en Julio de 2004, una "Plataforma mundial de luchas", en defensa del derecho a la educación¹⁰ pública y contra la mercantilización de la educación. Entre las alternativas prácticas al neoliberalismo, el Foro Mundial de Educación discutió experiencias y movimientos importantes, como el Movimiento de Escuela Ciudadana (Moacir Gadotti, en: Rattner, org, 2000:289-307).¹¹ El proyecto de Escuela Ciudadana como alternativa al neoliberalismo ya fue tratado en diferentes estudios e investigaciones, entre las cuales destaco la tesis de doctorado de José Eustaquio Romão (2000) que contrapone el proyecto de la Escuela Ciudadana al proyecto pedagógico neoliberal y la tesis de doctorado de José Clovis de Azevedo (2004), quien partiendo de la experiencia político-pedagógica del municipio de Porto Alegre, contrapone "dos polos constitutivos de los movimientos educativos en la actualidad": la Mercoescuela, la escuela neoliberal que convierte a la educación en mercancía, y la Escuela Ciudadana como movimiento y "acción pedagógica contra-hegemónica". Para él, la Escuela Ciudadana consiste en la "reconversión cultural de la escuela en un proyecto político-pedagógico fundamentado en los principios emancipatorios de la democratización política, social, económica y cultural" (Azevedo, 2004:10)

En ese contexto, el Foro Mundial de Educación y el Movimiento de Escuela Ciudadana representan una fuerza de resistencia a las amenazas de las políticas neoliberales en la región y al mismo tiempo, una esperanza de construcción necesaria para "Otro mundo posible".

10. El Foro Mundial de Educación afirmó el derecho universal a una educación emancipatoria, el pleno e inalienable derecho a una educación pública, gratuita, de calidad social para todas y todos, exigiendo la garantía del acceso y permanencia, el derecho a aprender en la escuela, la democratización de los conocimientos y saberes en beneficio de toda la humanidad, rechazando cualquier forma de privatización y mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología y condenando la apropiación ilegítima de los saberes populares y conocimientos de las comunidades nativas. Frente a esto, el FME se propuso articular un movimiento mundial en defensa de la promoción de la educación pública y gratuita en todos los niveles y modalidades, rechazando cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología, particularmente relativo al comercio de servicios de la OMC, rechazando los programas de ajuste estructural que presionan a los gobiernos a desmantelar los servicios públicos. Se propone además presentar a los gobiernos nacionales una agenda que priorice los programas para la eliminación del analfabetismo, para la inclusión educativa de la población más excluida y contra la explotación del trabajo infantil, exigiendo a los gobiernos la democratización de la gestión de las instituciones públicas y de las políticas sociales, en especial las educativas, relacionándolas con las políticas sociales que las complementan, fortaleciendo las comunidades educativas y promoviendo el control social del financiamiento de la educación.

11. La concepción de educación ciudadana está íntimamente ligada al movimiento por la Escuela Ciudadana nacido en Brasil en el final de la década de los 80 y comienzos de los 90, fuertemente enraizado en la educación popular y comunitaria, que en la década de los 80, se tradujo con la expresión "escuela pública popular". Se designa comúnmente como "Escuela Ciudadana" a una cierta concepción y una cierta práctica de la educación "para y por la ciudadanía" que son realizadas bajo diferentes denominaciones en diferentes regiones del país, principalmente en municipalidades donde el poder local fue asumido por partidos llamados del campo democrático-popular. La mayor ambición de la Educación Ciudadana es contribuir para la creación de condiciones para el surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de derechos y la conquista de nuevos derechos. Se trata de formar para la gestión de un nuevo espacio público no-estatal, una "esfera pública ciudadana" (Jurgen Habermas) que lleve a la sociedad a tener voz activa en la formulación de las políticas públicas, conduciendo a un cambio del Estado que tenemos hacia un Estado radicalmente democrático.

• BIBLIOGRAFIA

- Apple, Michael. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo, Cortez/IPF, 2003.
- Azevedo, Jose Clovis. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, Vozes, 2000.
- Azevedo, Jose Clovis. Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã. São Paulo, FEUSP, 2004 (Tese de Doutorado).
- Banco Mundial. Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque Mondiale. Washington, Banco Mundial, 1995.
- Carnoy, Martin. E educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do Século XXI?. Brasília, Unesco, 2004.
- Carnoy, Martin. Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber. Brasília, Unesco, 2002.
- Catani, Afrânio Mendes. América Latina: impasses e alternativas. São Paulo, Humanitas, 2000.
- Cattani, Antonio David (org.). Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor. Porto Alegre, Petrópolis, UFRGS/Vozes, 2001.
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Brasília, CNTE, 1999.
- Coraggio, José Luís e Rosa Maria Torres. La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Cortesão, Luiza. Ser professor: um ofício em risco de extinção. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.
- Declaración de la Habana. Documenta resultante da reunião dos Ministros de Educação da América Latina e o Caribe, realizada em Habana, onde foi aprovado o "Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2002-2017". Habana, Cuba, 14 a 16 de novembro de 2002.
- De Tommasi, Livia e outros (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.
- Dowbor, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis, Vozes, 2001.
- Esteve, José M. O mal-estar docente. Lisboa, Escher, 1992.
- Friedman, Milton e Rose. Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- Furtado, Celso. Nova dependência: dívida externa e monetarismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Gadotti, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Armed, 2000.
- García Huidobro, José Eduardo e Luís Zúñiga. Qué pueden esperar los pobres de la educación? Santiago, CIDE, 1990.
- Gentili, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1997.
- Gentili, Pablo e Daniel Suárez (orgs.). Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação e sindical docente na América Latina. São Paulo, Cofte/LPP, 2004.
- Gomes, Rui. Culturas de escola e identidades dos professores. Lisboa, Educar, 1993.
- Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.
- Rattner, Henrique (org.). Brasil no limiar do Século XXI: alternativas para a construção de uma Sociedade Sustentável. São Paulo, EDUSP, 2000.
- Reimers, Fernando. "Effects of External Debt Payments on Educational Expenditures in Latin America". II Conferencia Internacional Crisis y calidad de la educación. Universidade de Monterrey, Mexico, outubro de 1989, mimeo, 35 p.
- Reimers, Fernando. Trends of educational finance in Latin America: the impact of the external debt. Cambridge, Harvard University, 1988 (Tese de Doutorado).
- Rivero, José. Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização. Brasília, Unversna, 2000.
- Romão, José Eustáquio. Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo, Cortez, 2000.
- Santos, Milton. "O professor como intelectual na sociedade contemporânea". In Anais do IX ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, vol. III, São Paulo, 1999.
- Santos, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Record, 2000.
- Tamarit, José. Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo, Cortez/IPF, 1996.
- Torres, Rosa Maria. Itinerários por la educación latinoamericana: cuaderno de viajes. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Unesco. Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina. Brasília, Unesco, 2000 (Cadernos da Unesco Brasil, Série Educação, v. 4).

Una propuesta: hacia el **ESTATUTO DOCENTE ÚNICO**

Por un Estatuto Docente Único concertado por la pedagogía, la profesión docente y los derechos de los maestros y las maestras

Compilado por: William René Sánchez Murillo.
Secretario Nacional CEID – Nacional.
Federación Colombiana de Educadores.- FECODE.



20

Presentamos para la discusión nacional una propuesta con varios capítulos y el contenido respectivo, tomada de varios autores; y en él incluimos también los aspectos que intentó negociar FECODE con el gobierno antes de la expedición del Decreto 1278 de 2002. El sentido de esta propuesta es la de presentar unas orientaciones para el debate, el conocimiento y los acuerdos que nos lleven a darle forma a una propuesta de Estatuto Docente Único construida entre todos y todas:

I. CARRERA DOCENTE Y SUS COMPONENTES

- Es un régimen legal que ampara el servicio de la profesión docente
- Que garantiza los derechos profesionales y laborales
- Organiza la clasificación por categorías y grados de las personas que ejercen la enseñanza en el preescolar, básica, media y normales, y en las modalidades de educación no formal
- Estatuye y reglamenta los organismos e instancias encargados de tramitar y fallar los asuntos relacionados con la carrera

- Es la clasificación por categorías que incluye el ingreso, los ascensos en las diferentes categorías y grados
- La permanencia en la carrera y demás situaciones que se establezcan para reconocer, estimular y dignificar el ejercicio de la profesión

II. CONDICIONES PARA EL INGRESO, CLASIFICACIÓN Y PERMANENCIA

- La formación profesional inicial y en servicio
- La experiencia entendida como las innovaciones educativas, la producción de conocimiento, el saber pedagógico, la reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas
- La producción intelectual y los aportes al desarrollo del saber pedagógico y disciplinar
- La acción profesional y ética, y el tiempo de servicio.

III. INGRESO A LA CARRERA DOCENTE

- Es diferente el ingreso a la carrera docente de la vinculación al servicio docente como profesor o como directivo
- Debe limitarse a los docentes clasificados en las categorías 1 al 14 del 2277 de de 1979 y a los profesionales con título docente que se vinculen en el futuro
- Los docentes clasificados en las categorías 1 al 14 que no posean título de Licenciado se ubicaran en categorías transitorias; una para profesionales con título universitario y otra para el bachiller pedagógico o asimilado
- Este grado transitorio registrará mientras se acreditan el título profesional docente, la experiencia, la producción intelectual, los aportes al desarrollo del saber pedagógico, el ejercicio docente, para que pueda ser asimilado a una categoría permanente de la carrera Docente

IV. ELEMENTOS PARA LA CLASIFICACIÓN EN LA NUEVA CARRERA DOCENTE: (Asimilación, inscripción y ascenso)

1. La Formación:

Formación profesional con título de pregrado y postgrado en docencia y los maestros superiores graduados por las normales superiores

2. Experiencia, producción intelectual y aportes al saber pedagógico y disciplinar:

- La experiencia como participación en procesos o proyectos de reflexión, investigación e innovación de las prácticas

pedagógicas, que sean factor permanente de transformación del quehacer educativo

- La producción intelectual, aportes al saber pedagógico y disciplinar como informes, artículos, ensayos, sistematizaciones, libros, textos escolares, etc

3. El ejercicio profesional:

Ejercicio profesional responsable y de calidad en función de los fines y objetivos de la educación y en relación con el Proyecto de Nación

4. Tiempo de servicio:

Cuando éste haya sido prestado de manera normal y regular, sin incurrir en violación grave de los deberes y obligaciones propios del ejercicio profesional acordados en el código ético

V. CATEGORÍAS Y GRADOS

- La categoría comprende varios grados
- Oportunidad de ascender vertical y horizontalmente
- Ascenso de categoría más exigente que el ascenso de grado
- El ascenso no depende de disponibilidad presupuestal
- Depende del reconocimiento de la formación, la experiencia, el ejercicio profesional y el tiempo de servicio

VI. PERMANENCIA EN LA CARRERA DOCENTE

- La clasificación y permanencia debe definirse como un derecho de los docentes
- La suspensión transitoria o la exclusión podría ser temporal o definitiva por la comisión de actos que constituyan violación grave al código ético
- La falta a la ética profesional podrá afectar la permanencia del educador en la carrera Docente

VII. OFICINAS DE CARRERA DOCENTE- JUNTAS DE ESCALAFÓN

- Los factores que determinan el ingreso, clasificación y permanencia son esencialmente académicos y éticos
- La sustanciación y fallo no debe ser asumido como un asunto político o administrativo
- Esta tarea debe estar en manos de organismos técnicos sustanciadores y unas instancias de decisión independientes y autónomas: Juntas de escalafón
- Los organismos sustanciadores deben operar bajo la vigilancia y control de organizaciones académicas
- Y las instancias de decisión se integrarán para cada contencioso con árbitros, seleccionados de listas conformadas periódicamente por académicos de instituciones u organizaciones académicas de reconocida trayectoria

VIII EL CÓDIGO ÉTICO

- Debe contribuir a una transformación radical de la relación del maestro con el gobierno y el régimen especial disciplinario por su carácter de especial debe reemplazarse por el Código Ético

- La función del maestro es contribuir a formar, transmitir, experimentar y producir conocimiento.
- La relación es fundamentalmente con la sociedad y por tanto la relación con el gobierno no puede ser de obediencia y disciplina, esta relación debe estar regida por la ética, por la definición del maestro como ciudadano, como sujeto de saber
- La relación también es laboral, pero esencialmente profesional y ética
- Se requiere de un Código Ético a cambio del Código disciplinario
- La aplicación le corresponde a la sociedad y al estado, no al gobierno y la organización sindical
- El Código Ético debe regular las responsabilidades de los maestros con la educación, la enseñanza (la profesión), la institución escolar, los estudiantes, los padres de familia, la comunidad local, la sociedad, el Estado y con sus pares
- Debe regular las condiciones y consideraciones que al docente deben brindarle el Estado, la sociedad, los padres de familia, estudiantes y comunidad local

IX. RÉGIMEN LABORAL

- Regula las relaciones laborales de los maestros con el gobierno, como agente del estado.
- El maestro adquiere la condición de trabajador
- El gobierno adquiere la condición de empleador
- El régimen laboral es el conjunto de normas que establecen las condiciones o requisitos de vinculación, permanencia y retiro del servicio educativo de los maestros y debe fundarse en la especificidad de la profesión docente, y no en modelos de flexibilización, sobre explotación y controles gerenciales
- El régimen laboral tiene el carácter de especial
- Los directivos deben conservar el carácter de docentes
- Debe contener los requisitos académicos y técnicos
- El concurso es para quienes hayan sido formados para la docencia, y su contenido debe estar en relación con el conocimiento especializado, el saber pedagógico, la experiencia y la antigüedad
- El concurso es condición sin el cual ninguna autoridad con atribución no podrá nombrar maestros
- El concurso y la posterior vinculación a la Carrera Docente, son la condición básica para que el maestro alcance el disfrute de los derechos consagrados en el régimen laboral y la Carrera Docente
- La permanencia o retiro del servicio la determina el docente, lo mismo que el cumplimiento de las obligaciones labores y el acatamiento al Código Ético
- Es necesario definir la relación entre permanencia en el servicio y la Carrera Docente. Hasta donde las faltas en el servicio afectan la Carrera Docente y viceversa
- Si la permanencia en el servicio se mantiene supeditada a la carrera, como es en la actualidad
- Podría haber sanciones que afecten la permanencia o

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

continuidad en el servicio y no necesariamente en la Carrera Docente

- El régimen de traslados debe ser concertado y no impuesto
- La escala salarial y prestacional debe ser única para todo el país

X. INCENTIVOS

- Los incentivos son distintas formas en que el estado y la sociedad hacen reconocimiento al maestro por el desarrollo de acciones diferentes que permiten el desarrollo de la experiencia y el fortalecimiento del ejercicio de la profesión docente
- Acciones que deberían ser objeto de incentivos:
- Producción intelectual
- Pertenencia a comunidades de saber pedagógico y disciplinar
- Participación activa en colectivos de pedagogía
- Participación en proyectos solidarios que involucren problemáticas el municipio, localidad o barrio
- Según resultados de la autoevaluación institucional
- Participación en el diseño de proyectos de innovación en el aula
- Participación en el diseño de proyectos pedagógicos transversales
- Incentivos
- Participación en eventos locales, nacionales e internacionales
- Apoyo financiero y de comisiones de estudio para formación en postgrados, pasantías, intercambios, especializaciones.

- Publicación de experiencias, ensayos, textos, libros
- Expedición de certificados que acrediten la experiencia y reconocimiento para ascenso en el escalafón
- Reconocimiento público
- Año sabático

XI. APLICABILIDAD DEL ESTATUTO ÚNICO

- Para nuevos y antiguos docentes
- Paro docentes oficiales y privados
- Para todos los niveles educativos y la educación superior

XII. DERECHOS DE LOS EDUCADORES

- Comisiones de servicio
- Comisiones y permisos sindicales
- Derecho a la negociación, la huelga, el fuero sindical, protección al ejercicio de la actividad sindical, pleno ejercicio de los derechos políticos
- Salario profesional acorde con su dignidad y función social
- El estado debe prever mecanismos y condiciones para un adecuado ejercicio profesional y mejoramiento de condiciones de vida
- Estabilidad laboral
- Adopción de un sistema de seguridad social que no esté sometido a las leyes del mercado
- El derecho a la vida, la protección del Estado, la promoción y práctica de los derechos humanos
- Respeto a los derechos políticos y libertad de pensamiento

22



En busca de un Estatuto pedagógico

Una sociedad SIN MAESTROS: una SOCIEDAD SIN FUTURO

Armando Zambrano Leal*
armandozla@usc.edu.co

De la sociedad instructora a la sociedad educadora

¿Por qué toda sociedad que se reclame digna, justa y equitativa debe reconocer el lugar y la importancia que tienen los maestros en la construcción del vínculo social? ¿Por qué y a qué condición en ellos reside la inteligencia social del vínculo generacional?

Una sociedad con futuro comienza en el reconocimiento digno y social del maestro y tal reconocimiento es la fuente más perdurable para que él alcance la real estatura de pedagogo

Las prácticas y políticas gubernamentales hacen visibles tal desaparición produciendo unos efectos muy negativos y desesperanzadores para todos. Los problemas y afectaciones negativas por las que atraviesa la educación en nuestro país nos obliga, a quienes hemos alcanzado un cierto nivel de experticia y de saber, asumir, en un ejercicio ético y de compromiso social, una postura crítica frente al conjunto de medidas que se han venido tomando en detrimento del ser maestro y de la educación en nuestra sociedad. Esto me lleva a plantear la siguiente cuestión.¹

Me anima desarrollar la siguiente tesis: La relación que mantiene el maestro con los saberes: escolares, disciplinares y de vida le permite propiciar las condiciones más adecuadas para que el vínculo entre las generaciones tenga lugar, en términos de reconocimiento del otro. El vínculo generacional aparece como un sistema complejo de historia, mediaciones, resultado de gramáticas de poder y afectaciones simbólicas y culturales profundas sin las cuales ningún proyecto de sociedad alcanzaría la condición de dignidad. La pregunta busca reflexionar, en tiempos de globalización y masificación de la cultura, de pérdida de sentido en el saber social y desaparición del maestro como actor social acerca de la relación entre maestro y vínculo generacional.

Para el desarrollo de la tesis abordaré, en un primer momento, la profesionalidad del maestro; luego dedicaré un

tiempo prudencial para reflexionar los conceptos de vínculo generacional y de otro; finalizaré resaltando la importancia social del maestro y su condición de pedagogo.²

La profesionalidad del maestro y la maestra

El concepto de maestro recubre un significado muy profundo en la sociedad educadora, sin él, cualquier proyecto digno de sociedad no puede ser alcanzado y esto por las siguientes razones: el maestro es un sujeto que sabe el saber, reflexiona el saber, se expone a la experiencia más profunda del saber, vincula a las generaciones por la vía del saber. Estas virtudes corresponden a una sociedad educadora, mientras que en una sociedad instructora, los "maestros" no tienen posibilidad alguna de mantener una relación alegre y crítica frente al saber y sus formas de expresión. En una sociedad justa, equitativa y digna, el maestro es un sujeto que sabe el saber de la escuela. Su práctica de cultura, sus formas de relación con los entornos le permiten alcanzar un saber que lo diferencia de otros sujetos y profesiones. Tal saber escolar nos obliga a ponderar el significado de la escuela. A esta se le conoce como la institución pública donde tiene lugar el rito de iniciación más sólido y prolongado de una sociedad.

La escuela es el lugar de las prácticas de convivencia de los sujetos; lugar de acercamiento pausado entre los sujetos, ella los prepara para cuando la apuesta sea decisiva por la vía del

* Doctor en ciencias de la educación (Francia), director de postgrados en educación Universidad Santiago de Cali, profesor invitado del Doctorado en Educación, Rudecolombia

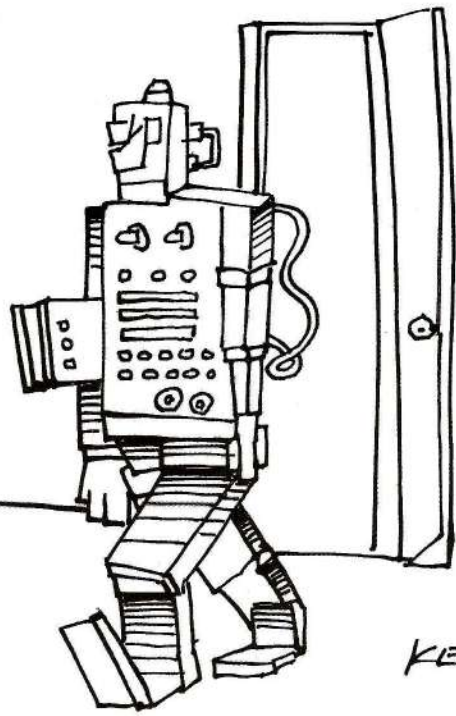
¹ A manera de introducción es obligado aclarar el porqué del título, su espacio y la motivación que me ha animado a re-escribir –integralmente– las ideas expuestas durante la conferencia central que dictara el 10 de junio de 2005 en el marco de instalación oficial de la mesa de trabajo regional de la Movilización Social por la Educación en el Valle del Cauca. En primer lugar, intento preguntarme, desde las formas y mecanismos visibles en nuestra sociedad, cómo el maestro es a penas una tenue idea, que va desapareciendo poco a poco en la configuración del espacio social.

² De esta forma, me uno, solidariamente, a las Mesas de Movilización Social por la Educación y saludo a los compañeros directivos del SUTEV, a las directivas de FECODE, al CEID nacional, a las maestras y maestros de la región, a los niños y niñas a quienes va dirigida esta conferencia y por los cuales debemos luchar para que ellos puedan pintar, de múltiples colores, el sombrero amanecer.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •



ES EL NUEVO
PROFESOR DE CIEN-
CIAS SOCIALES... FUN-
CIONA CON UN COM-
PUTADOR PORTÁTIL...



24

acto de aprender. La manera como el maestro sabe el saber se fundamenta en la relación histórica, social, política y cultural que él establece consigo mismo y los otros sujetos, pero sobre todo, por las condiciones políticas más adecuadas que permiten que un sujeto pueda trascender en el saber. El saber de la escuela es propio a la existencia del maestro. El, desde su práctica, sabe el valor que tiene la escuela para los sujetos y para la sociedad. La escuela es para la sociedad el punto de partida hacia la construcción de un proyecto sólido, firme y digno.

Una escuela escindida en dos -privada y pública- refleja la fragilidad de la sociedad, el egoísmo y la no certeza del mañana. La escuela en un orden de doble existencia estará fundada en la competitividad y la racionalidad técnica donde el saber se convierte más en un factor de domino y menos de solidaridad. El poder social del saber consiste en vincular a cada uno desde sus múltiples experiencias; si el saber no vincula a las generaciones, este termina siendo un ejercicio de dominación y exclusión.

La profesionalidad y la reflexión del saber

Su práctica de saber escolar lo conduce a reflexionar el cómo saber, asunto que marca la diferencia entre una sociedad educadora y una de vocación instructora. El ejercicio cul-

tural del maestro consiste en reflexionar los saberes a partir del acto de aprendizaje, acto que le confiere la capacidad para pensar las condiciones del deseo, negación y las formas diversas de resistencia que los sujetos efectúan cuando están frente a los objetos de saber. Además, el maestro, por su función social y cultural, reflexiona el valor del saber en cuanto está vinculado con las formas y maneras en la que los sujetos se exponen con el aprendizaje: las formas diversas como el maestro y la maestra reflexionan el saber encuentran un sentido profundo para la sociedad cuando éste se pregunta ¿para qué aprendemos?, ¿cómo aprendemos?, ¿qué valor social tiene el aprendizaje? interrogantes que, en el trasfondo del reconocimiento social, dejan ver el valor esencial de existencia y la construcción del vínculo generacional.

El aprendizaje no puede ser visto exclusivamente como un objeto de instrumento, instrucción y dominio de técnicas, sino el resultado de un ejercicio colectivo que tiene lugar en el ser del maestro. El maestro es, por su unidad, la expresión de un cuerpo social y científicamente digno de reconocimiento. En cada uno de ellos y de ellas vemos la voluntad de lo digno, lo justo y lo equitativo. Por esto mismo, una sociedad es justa, digna y equitativa cuando reflexiona, colectivamente, el aprendizaje. De ahí que todo aprendizaje es un acto de sociedad, un momento de solidaridad y un ejercicio de acompañamiento.

to. En el acto de aprender se observa la manera como la sociedad piensa su futuro. El ejercicio de reflexión del saber, en una sociedad educadora, tiene lugar a partir de la historia de las ciencias, las disciplinas y la anchura del individuo en su condición de futuro: en el aprendizaje convertimos lo animal en humanidad, el poder en solidaridad y el deseo en pasión.

Los docentes se exponen a la experiencia más profunda del saber

La experiencia de la reflexión sobre el saber y las formas de enseñanza conducen al maestro a reflexionar sobre su propia existencia. En una sociedad educadora, este ejercicio constituye la vía a través de la cual tiene lugar el reconocimiento del maestro como un sujeto importante para la sociedad; de ahí que la altura del maestro esté dada por la práctica de la reflexión, sus formas de enseñanza y el ejercicio libre sin el cual la dignidad, lo justo y la equidad podrían tener lugar en el aula de clase. La vinculación entre reflexión del saber y formas de enseñanza permiten que él se transforme al lado de los estudiantes y de los colegas; que alcance una cierta espiritualidad. Esta altura es lo que conviene en el proyecto de sociedad: Su práctica de saber lo conduce a decir cómo es el decurso de un sujeto y cómo hacer para que lo justo y digno tengan lugar en el centro del sujeto. La transformación del maestro en un intelectual lucido y decidido, que piensa, cotidianamente los asuntos de la educación es a la vez la transformación de la sociedad y ello exige condiciones sociales, políticas, económicas y culturales dignas para que ella tenga lugar. En una sociedad educadora, los maestros se transforman como sujetos reconocidos en su dignidad y saber, pues alcanzando una cierta altura permite desterrar el miedo y crear las condiciones más favorables para que el acto de educar pueda tener lugar como espacio de socialidad; en una sociedad instructora, el "maestro" es tan sólo una práctica de información.

El docente es aquel sujeto que está entre las generaciones por la vía del saber

No es suficiente señalar que las formas de enseñanza y la reflexión sobre el saber son factores decisivos para que ellos alcancen una cierta altura y trascendencia, también se requiere que la sociedad comprenda que un maestro transmite el saber del saber de la vida. Este se entiende como la conjugación de valores, prácticas y saberes de la ciencia, las formas de participación en la vida, en el espacio social, en una práctica política alejada de cualquier intento de aniquilación o de negación específica de las formas de ver y de pensar en las que cada uno, por su necesidad de diálogo, se obligan para consigo mismos. El maestro no limita su ejercicio de saber a transmitir unos saberes desconectados de la intensidad de la vida,

por el contrario, entre el saber de la ciencia, de las disciplinas hay mucho más que instrumentos de saber, hay formas implícitas de vida.

Cuando un maestro o una maestra enseñan un objeto de saber, su ser discurre entre discursos. La enseñanza del número, de una fórmula química o de una regla gramatical, comunica la experiencia de quien la sociedad considera como el sujeto más indicado para crear las condiciones favorables del vínculo generacional. Esto, realmente, es lo que contribuye a que los aprendizajes tengan lugar en el seno de la sociedad e impacten la formación de los niños y las niñas. Por esto mismo, no es suficiente con decir que la formación inicial de los maestros sea condición básica para impartir una enseñanza de calidad, se requiere, además, que ellos gocen de las condiciones culturales más favorables, de condiciones económicas dignas que le permitan sentir y vivir la enseñanza como un acto de placer, goce y deseo.

El encuentro entre un maestro, una maestra y un niño o una niña está motivado por objetos de saber donde la vida también alcanza este estatuto: entre las generaciones hay algo más que emoción. El no es el padre o la madre, sino la ciudadanía en actos, el promotor de los valores más altos, dignos, justos y equitativos.

El vínculo generacional aparece como un sistema complejo de historia, mediaciones, resultado de gramáticas de poder y afectaciones simbólicas y culturales profundas sin las cuales ningún proyecto de sociedad alcanzaría la condición de dignidad.

En su saber descansa la dignidad, la justicia y equidad de la sociedad

Toda sociedad lo es por el aprendizaje: de una generación a otra, se ventila el poder del aprendizaje. Significa esto que una sociedad tiene

un rumbo, un futuro, cuando asume colectiva y públicamente el acto de aprender. Esta condición suprema se deriva de las prácticas de saber, las reflexiones sobre el acto de educar y las consideraciones que no han dejado de tener lugar en lo más profundo del gran saber de los pedagogos. Si todo aprendizaje nos permite ser otros, dignos y justos, es necesario que el saber escolar, disciplinar y de la vida del maestro se dignifique. No puede haber proyecto de sociedad si ésta no tiene como epicentro lo que el adulto ha aprendido: el maestro, reflexiona tal aprendizaje, y evita que el niño, el joven y el mismo adulto, se equivoquen en su función y finalidad.

De otro lado, el maestro sabe advertir, por su conciencia social, la contradicción entre los fines, los medios y los usos sociales, éticos y morales del aprendizaje: ¿para qué aprendemos? ¿Para someter al otro o para ser más justos y solidarios a partir del otro?. En una sociedad educadora, los maestros saben luchar contra la racionalidad instrumental, en una sociedad instruccional a los maestros se les impide reflexionar el sentido ético del aprendizaje. La diferencia entre la una y la otra reside en los siguiente: el aprendizaje es, que se quiera o no, el lugar común de lo humano, lugar donde lo humano se

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

hace más humano. Este lugar común no es otro que el vínculo generacional.

Vínculo generacional

Este se define por la historia, por las prácticas de saber en una época, en un momento histórico y un proyecto social y político coherente con el lugar de humanidad que nos ofrecen los aprendizajes. ¿Qué transmite la sociedad adulta a las nuevas generaciones? Constituye la pregunta fundamental en una sociedad donde el acto de aprender es más importante que el acto de enseñar. La sociedad adulta transmite su saber, su historia, sus formas de cultura y los maestros reflexionan las condiciones para que tal transmisión sea objeto de perfectibilidad.

El aprender no es un ejercicio de apropiación de un saber técnico sino la experiencia de cómo ser mejores y la manera de cómo lograr, colectivamente, tal condición. Lo que vincula a las generaciones es la forma diversa de saber, las maneras como los saberes se configuran en gramáticas de historia. Por esto mismo, podríamos decir que el vínculo generacional está en los aprendizajes y en la transmisión; lo cual remite a preguntar ¿cómo es la transmisión del saber?, ¿en qué condiciones?, ¿para qué sujetos?, ¿cómo y por qué? Este conjunto de interrogantes es la base del hacer reflexivo del maestro. De igual modo, en el vínculo generacional encontramos que las generaciones son formas de poder: disciplina, castigo, normas, prácticas de saber, maneras de trascender, lugar de encuentro, espacio social y cultural donde cada uno encuentra el mejor modo de realizarse como sujeto. Podríamos decir que el maestro educa con el fin de comprender las prácticas de saber, las supera superándose. Pero el vínculo generacional no puede ser objeto simplemente de una condición moral y social, el presupone preguntarse ¿qué cultura?, ¿qué país?, ¿qué nación? ¿Para quienes? El vínculo generacional tiene un tiempo, cuyo significado para la sociedad es el tiempo del mañana.

Este tiempo es la niñez, la juventud y la vejez. La educación, por su especificidad como acto de cultura, es aquel lugar donde se reflexionan las condiciones más adecuadas para que cada uno de los sujetos, alcance a vivir el placer, el deseo y la confianza. En definitiva, a través del vínculo generacional se plantean cuestiones importantes para la sociedad, para una sociedad que se atreva, de la mano de los maestros, a preguntarse y resolver interrogantes como los siguientes ¿cómo vivir mejor?, ¿cómo ser felices?, ¿en qué condiciones? A partir de ellos se podría pensar que el vínculo generacional es una preocupación colectiva y alcanza un lugar especial en las prácticas educativas cuando surge la condición y existencia firme del Otro.

El vínculo generacional está en el Otro

Cuando la sociedad pondera la importancia del vínculo generacional como aquel espacio público donde los individuos advienen sujetos, reconoce al maestro como el sabio de la ciudad y quien, desde su triple relación con el saber, permite que ellos sobrepasen su condición de individualidad. En una sociedad educadora el acto educativo es la posibilidad de devenir

Otro. La mayúscula no es para nada despreciable, significa que a través de la educación los sujetos alcanzan un reconocimiento social importante. Una sociedad de individuos es una sociedad donde prima la educación como instrucción; una sociedad educadora hace todo los esfuerzos para que los individuos se reconozcan, en su identidad, como Otros. El Otro es una responsabilidad debida, una potente significación de respeto y una consideración solidaria. El individuo es egoísmo, el Otro es solidaridad; el primero marca la desconfianza y la anarquía, el segundo siembra la confianza, la dignidad y la equidad. Una sociedad que reflexione el vínculo generacional, vía los aprendizajes y las prácticas sociales de la enseñanza, instala el concepto de Otro como aquel sujeto libre, autónomo, solidario, que sabe reconocer en el otro su propio ser. Por esto mismo, podríamos decir que la pregunta del Otro es la pregunta fundamental del vínculo generacional: ¿Para qué aprendemos?. Para lograr que cada uno de nosotros, a través de la presencia del otro, seamos reconocidos como sujetos. El Otro no es posible sino a través del aprendizaje: cada vez que aprendemos creamos las condiciones firmes de una socialidad próspera y solidaria.

Para toda sociedad educadora la base del vínculo generacional es más importante que las formas de enseñanza sin proyecto social; en su seno están los maestros; entre una generación y otra, él sabe reflexionar el saber, desde el saber de su vida y el saber de las disciplinas escolares. Por esto, la esperanza de una sociedad, su futuro y su dignidad descansa en el pedagogo, puesto que él sabe advertir la historia, las mediaciones, las gramáticas de poder y afectaciones simbólicas y culturales que tienen lugar entre las generaciones. De otro modo, una sociedad justa, digna y equitativa se apoya en los maestros y a través de su saber la Pedagogía alcanza su razón de ser. Una sociedad sin maestros, es una sociedad sin futuro. Una sociedad con futuro, es una sociedad educadora para quien la condición del maestro está más allá de la simple función de transmitir unos saberes sin historia, desligados del proyecto colectivo de sociedad. Una sociedad con futuro comienza en el reconocimiento digno y social del maestro y tal reconocimiento es la fuente más perdurable para que él alcance la real estatura de pedagogo. El pedagogo es aquel maestro y aquella maestra que sabe acompañar el destino de la niñez, no para consolarlo en su tristeza, sino para indicarle cómo y de qué manera poder pintar el oscuro amanecer. El pedagogo crea las condiciones para que el estudiante devenga Otro y tal condición la encontramos en la partida. Acompañar al estudiante es crear las condiciones más favorables para que él pueda ser por sí mismo. Una sociedad con futuro piensa, colectivamente y a través de sus maestros, la Altura del Otro.

¿Qué transmite la sociedad adulta a las nuevas generaciones? esta es la pregunta en una sociedad donde el acto de aprender es más importante que el acto de enseñar. La sociedad adulta transmite su saber, su historia, sus formas de cultura y los maestros reflexionan sobre las condiciones para que tal transmisión sea objeto de perfectibilidad.

La PROFESIÓN DOCENTE: entre banqueros y pedagogos

Alfonso Tamayo V.
tamayoalfonso@hotmail.com

La profesión docente o mejor la docencia como profesión es un campo práctico de trabajo cultural y pedagógico, ético y político que se ha venido construyendo a lo largo de la historia. En ella, se concibe al maestro como sujeto de un saber en el cual fundamenta su práctica de enseñanza, instrucción y formación en valores. Este "campo intelectual"¹ está constituido por diferentes corrientes de pensamiento, problemas que le son propios, teorías y métodos, fines y contenidos, se reconocen como los códigos especializados² de una comunidad académica.

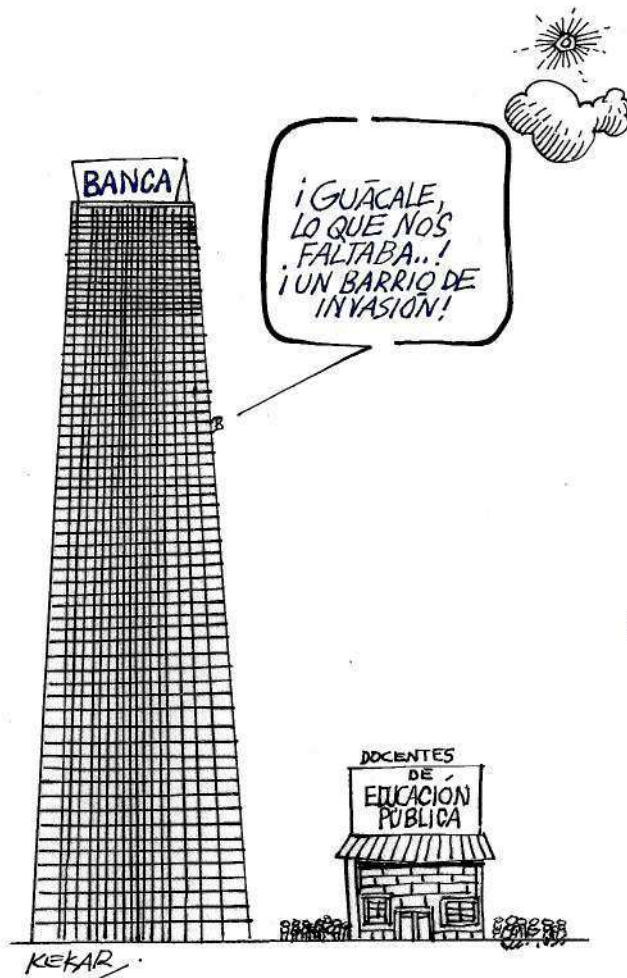
A partir de los años 1980 comenzó a consolidarse un verdadero "floreamiento de la investigación pedagógica"² en Colombia gracias al Movimiento Pedagógico³ y a una nueva legislación sobre educación que sentó las bases para fundamentar el ejercicio de la profesión docente en la Pedagogía.

El impulso al Movimiento Pedagógico dado por FECODE en el período 1980 y 1990 permitió el desarrollo de propuestas pedagógicas de gran altura conceptual y práctica, entre las que resaltamos las investigaciones que abordan la pedagogía desde la sociolingüística, desde la historia de la práctica pedagógica, desde el constructivismo o desde la teoría de la acción comunicativa.⁴

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

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

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



también como ciudadano que piensa políticamente su deber de construir un mejor país.

Pero este proyecto pedagógico, cultural y político que se ha venido consolidando en Colombia durante más de 15 años se ve hoy "enrarecido y desdibujado por la mirada contabilizadora y eficientista de los banqueros". En efecto, una mirada a las políticas educativas para América Latina, señalan una intromisión del Banco Mundial, el BID, la CEPAL y el PNUD.

A partir de las reuniones como las de de Jontiem (1990) denominada "Educación para todos", la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, celebrada en Nueva York (1990) y la iniciativa de

* Filósofo, Profesor Facultad de Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Exvicerrector académico. Exdirector CEID Boyacá.

1 Díaz Mario "El campo intelectual de la educación". Universidad del Valle - Cali. 1993

2 Granés José "Principios básicos de la docencia". Bogotá. 2000. Universidad Nacional

3 Zuluaga Olga L. "Pedagogía, discurso y poder". COPRODIC. Bogotá. 1994

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

educación: Plan Universal de Acceso a la Educación, reunida en Miami por iniciativa de los Estados Unidos en 1994 y el Acuerdo de Santiago (Chile) 1996, hasta la tercera cumbre de Quebec en 2001, salta a la vista el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagónico en el proyecto principal a inicios de los 80, a actor menor y subordinado en el proceso de las cumbres hemisféricas, a mediados y hacia fines de 1990. Esto tiene como contrapeso la emergencia de nuevos actores liderando la esfera educativa a nivel mundial y regional, particularmente la banca internacional, Banco Mundial y BID en este caso.⁴

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

La banca internacional urge una nueva relación del estado con la educación a la que equiparan con la prestación de servicios públicos, como el agua, la luz, las carreteras o los bancos... y se abren a la globalización, la libre competencia de oferta y demanda, la sociedad del conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías de comunicación. Desde las multinacionales de la educación como la UNESCO y el PNUD se comienza a "racionalizar" un discurso sobre la educación como si se tratara de una "mercancía" cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial.⁵

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

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

La calidad, concepto que tiene sentido y significado dentro del campo intelectual de la pedagogía, pierde ahora su origen y se ve definido y reducido, subordinado y desarticulado frente al discurso hegemónico, estandarizado e ilegítimo que pretende imponer el gobierno desde este enfoque neoliberal. Calidad como indicador de gestión empresarial exitosa, eficiencia porque hace más con menos inversiones, recorte al gasto en valor agregado en lo cultural, en lo lúdico, en lo ético y estético y mirada contabilizadora sobre el gasto por estudiante, pago a profesores, recursos a las instituciones... ahorrar al máximo es la consigna.

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

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

Queda desfigurada la profesión docente, reducida ahora a administrar con eficiencia, eficacia y "calidad" las directrices del gobierno, dejando de lado la formación pedagógica y el campo intelectual de la Educación y la Pedagogía es "colonizado" por el lenguaje de las empresas, lenguaje que le es extraño e impuesto. Esta política va en contra de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación quienes ahora tienen que competir en su propio campo, con profesionales de todas las disciplinas que llegan a la docencia sin fundamentación y sin vocación. Cómo entonces, nos preguntamos, seguir hablando de calidad?

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

4 Revista "Educación y Cultura". No.1. FECODE. Bogotá

5 Tamayo Alfonso. "Tendencias de la Pedagogía en Colombia". UPTC - Tunja. No.30-31. 2003

La DESPEDAGOGIZACIÓN y la desprofesionalización: parte de la propuesta¹

Marco Raúl Mejía Jiménez²

Correo electrónico mmejia@planetapaz.org

Una de las mayores dificultades para elaborar análisis educativos en los procesos de globalización en marcha es la manera como asistimos a una reconfiguración general de la educación por parte del sector hegemónico de la sociedad, lo que hace que la idea de gestión para estos tiempos juegue en la ambigüedad de las formas que hicieron posible el hecho educativo y pedagógico en las tendencias de la escuela expansiva como modelo que se configuró en nuestros países desde la década del 50 del siglo anterior.³ La urgencia del cambio educativo configurado en las tres generaciones de reformas educativas que hemos vivido en los últimos veinte años en nuestro continente ha llevado a que veinticinco países tengan nuevas leyes de educación.

Pensar la gestión desde una mirada transformadora significa no sólo la capacidad de cuestionar el modelo vigente en los procesos de las nuevas leyes generales de educación, sino también la capacidad de impugnar la manera de la crítica que nos ha acompañado durante el siglo anterior, agregando la confusión generada por la modernización que el capitalismo ha hecho en la refundación de su escuela para el nuevo proyecto productivo y cultural en marcha. Asistimos no sólo a una modificación de la escuela, de su gestión, de sus contenidos, sino ante todo, a una nueva manera de plantear la crítica para que la escuela sea transformada no desde los intereses modernizadores del capitalismo globalizado, sino desde un horizonte de quienes pretendemos otra escuela, otra educación para otra globalización, ésa que intentamos construir desde el sur y desde abajo.

Los intercambios culturales que acontecen en las comunidades de acción y pensamiento constituyen la escuela; la manera como las formas del tiempo y del espacio integrantes de los ejes de la escuela se conformaron a lo largo del siglo XIX y XX; la transmisión oral, la tiza, el tablero, los apuntes, los libros de texto, los métodos frontales derivados de esto, los instrumentos de comunicación del saber escolar. Todos estos aspectos

constituyeron la función docente, que da forma al sujeto de pedagogía a partir de imaginarios de conocimiento, ciencia, enseñanza, aprendizaje, administración escolar, elementos que comienzan a ser replanteados.

Cambios en la gestión pedagógica

La interpretación de los procesos pedagógicos actuales se manifiestan en una reducción del debate sobre el componente pedagógico en la contrarreforma educativa; de un lado aparecen quienes instauran y proponen una despedagogización de la educación y del otro lado de la confrontación, están quienes se mueven en los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dan forma a las diferentes visiones de la pedagogía, mediante la constatación y afirmación del

1 Apartes del libro "Globalizaciones y educaciones, entre el pensamiento único y la nueva crítica". En prensa. Cooperativa Editorial Magisterio. Serie Desde abajo, Bogotá, D.C. 2005.
 2 Educador e investigador. Colabora con Planetapaz - Expección Pedagógica Nacional (Colombia).
 3 Martínez, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona. Anthropos-Convenio Andrés Bello Bogotá. 2004. Recordemos cómo se señalan tres paradigmas: el alemán, el francés, el sajón y algunos hablan del latinoamericano a partir de los desarrollos de Paulo Freire.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

acumulado universal de los paradigmas pedagógicos de la modernidad⁴ y su implicación en los llamados enfoques y modelos pedagógicos.

a. Cambios en el conocimiento

Una pluralización en el entendimiento del conocimiento lleva aparejados cuestionamientos a la manera de ser y forma de existencia de un objeto de conocimiento como realidad dada, preguntándose acerca de la separación sujeto-objeto. Igualmente, las modificaciones en la idea de tiempo, donde aparece una simultaneidad plural y compleja que transforma la idea de cambio rompiendo con la idea de lo nuevo y del progreso.

Estos replanteamientos han afectado la racionalidad del mundo del conocimiento, haciendo que prácticas, teorías, instituciones, que tienen que ver con él sean reformuladas y reestructuradas en los tiempos que corren⁵ (certeza: Prigogine; autopoiesis: Varela; experiencia: B. de Souza; complejidad: E. Morin). Estas transformaciones en los modos de producción del conocimiento traen consigo la emergencia de nuevas figuras de razón que consiguen replantear los paradigmas vigentes de elaboración de la ciencia.

Esas nuevas figuras del conocimiento se nos hacen visibles en los desplazamientos que producen en la base de procesos lógicos anteriores. Por ejemplo, el computador, que tiene como materia prima las abstracciones y las simbolizaciones, plantea una nueva relación cerebro-información que supera la tradicional relación ser humano-naturaleza y ser humano-máquina. Esas formas de conocimiento sacuden y transforman el conocimiento escolar. Dice Simone⁶ que el texto electrónico es una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; el texto electrónico es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto, con sus consecuencias culturales y sociales.

Estos elementos producen una modificación en el saber escolar de la modernidad, fundado sobre su centralización institucional, con dispositivos de control técnico y político muy precisos, y con unos sujetos poseedores de él, que tenían el atributo del rango. Esto se ha modificado por esas formas del aprendizaje de saberes existentes en múltiples lugares de la sociedad, no únicamente en la escuela (saberes mosaico), que modifican el modelo de comunicación escolar presente en los procesos pedagógicos, estableciendo por lo tanto ese paso de lo sensorio-motriz a lo sensorio-simbólico, tan presentes en las nuevas tecnologías y procesos comunicativos de éste tiempo.

b. La emergencia de otro sujeto

Los cambios en el conocimiento y la manera como las mediaciones tecnológicas de este tiempo amplían el espectro

de la cultura, en cuanto todo su desarrollo se da como parte de tendencias y procesos sociales que hacen visible otra relación cerebro-información, complejizando la idea de naturaleza. Ello hace visible que no estamos solos frente a un hecho de nuevas máquinas o herramientas de base técnica, sino ante un cambio cognitivo producido por una nueva mediación estructural diferente a la del libro y a la de la palabra oral. Este hecho produce una nueva relación entre ser humano e información digitalizada, que al ser mirada como cultura nos entrega un nuevo entorno (ecosistema).⁷

El sujeto en la modernidad se había constituido sobre un único centro, que era la posesión de la verdad por vía de la razón (el cògito cartesiano planteado en el "pienso, luego existo"). Además su identidad estaba fundada en el conocimiento interiorizado como sujeto de aprendizaje (de su unidad de conocimiento interno) que lo dotaba de una autonomía haciéndolo responsable de sí y por lo tanto pensable desde adentro hacia fuera.

Entra en crisis (transición) ese mundo real construido por el sujeto, ya que la base de una razón única, totalizante y verdadera sufre un replanteamiento, en cuanto desaparecen o son reorganizadas las instancias centrales de esa autorregulación y auto expresión que hicieron esa unidad posible en la modernidad: el estado, la vinculación laboral fija y a lo largo de a vida, la iglesia, la familia nuclear de base patriarcal, generando en el sujeto una inestabilidad identitaria, en cuanto las identidades individuales entran en un flujo de múltiples referentes colectivos, encontrándose con interpretaciones variadas.

La imagen que mejor representa esto es la de una red sin centro y además e movimiento permanente.⁸ El consumo de imágenes de lo digital coloca a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, que desde su corporeidad ubican en la sensibilidad y en la emoción nuevos lugares de interacción, haciendo más complejo el entramado del encuentro a la vez que hace visible una forma de corporeidad que se organiza desde afuera hacia dentro. A diferencia del sujeto de la modernidad, que lo hacia desde dentro hacia fuera.⁹

Estos elementos modifican el sujeto de aprendizaje, muy visible hoy en los cambios del soporte del conocimiento (el anterior fue el libro), en su forma de razón, en el tipo de identidad produciendo una subjetividad en tránsito de las formas únicas y cerradas a las formas múltiples y abiertas.

Esa descentración de la cultura escolar¹⁰, por los procesos en marcha en la sociedad (tecnológicos, comunicativos, corporales, cognitivos, institucionales) van a exigir una readecuación de los procesos escolares y por lo tanto de los pedagógicos. Es curioso ver cómo la discusión del tratado de libre comercio en la perspectiva de la organización mundial del comercio, en la transnacionalización del mercado educativo contiene un alto

4 Para avanzar en esta discusión, remito a autores como Evelyn Fox Keller, Illya Prigogine, Michel Serres, Boaventura de Souza, Humberto Maturana, entre otros. Igualmente, a Alan Sokal y Jean Bricmont quienes en su libro *La impostura intelectual* desde una de las concepciones del marxismo más tradicional enfrentan y cuestionan a estos autores de la llamada nueva ciencia.

5 Simone, R. *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid. Taurus. 2000.

6 Escobar, Arturo. *¿De quién es la naturaleza y el mundo post-naturaleza? Elementos para una ecología antiesencialista*. En: "El final del salvaje y Kant". Bogotá. 2002.

7 Hall, Stuart. *A identidade cultural na postmodernidade*. Rio de Janeiro. DP & Editora. 1991.

contenido de uso de tecnología informática para proyectos de educación a distancia, proceso que vehiculiza por este medio la conversión de la educación en un servicio.

Es en esa lógica de nuevo conocimiento y de una tecnología -que no puede separarse de las lógicas del mercado neoliberal, con su profundización de la exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales desde el acceso a esos desarrollos tecnológicos- donde se generan los infopobres. Es ahí donde el capitalismo globalizado ha intentado adecuar la escuela desde su visión y la refunda para ponerla a tono con las nuevas formas del conocimiento colocado a su servicio, pero ante todo, para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa en marcha, en donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa construyendo procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

c. El camino de la despedagogización

Estos cambios se han desarrollado reformulando procesos, proyectos y leyes. Para ello el estado ha llevado a cabo tres generaciones de reformas educativas en los últimos 20 años:

- Las leyes de la descentralización
- Las nuevas leyes de educación (122 en el mundo, 25 en América Latina). Ley 715 de 1994 en Colombia
- La contrarreforma educativa. Ley 715 nuestra realidad.

Es en esta última donde toma forma la despedagogización de la formación docente en forma más visible en el Decreto 1278 del 2002 y en el 3238 del 2004 en cuanto a criterios de selección, que no es sólo la adecuación de las de segunda generación a la crisis fiscal, como afirman algunos, sino también, de la introducción los procesos de organización y de racionalización neoliberal de la escuela. La forma que toma esa despedagogización para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado "maestro en propiedad".

Esa posición no es más que la punta del iceberg manifiesta en nuestra realidad con la presencia de una corriente internacional del currículo de corte norteamericano que centra la profesión del docente en la "enseñabilidad" en donde se supone que sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. Para ello, la base de la acción educativa es "la disciplina que se enseña". La fuerza del contenido está en las "competencias y estándares", que adquieren forma curricular universal y transversalizada. En ese sentido, la pedagogía sería sólo las técnicas que hacen posible su instrumentación, visible en la



Procesos de globalización y cambios educativos

competencia de desarrollar una clase y un programa en su área del saber administrando el tiempo y el espacio educativo.

Por ello algunos afirman, que estamos en una involución pedagógica, en cuanto es un retorno al instruccionismo instaurado en nuestro medio a finales de las décadas de 1960 y de 1970 por muchos de los universitarios becados en la Universidad de Tallahassee que regresaron a nuestros países a dirigir las facultades de educación y a incidir en la política de formación de docentes de la época; ello produjo en su tiempo un "currículo a prueba de maestros", en cuya respuesta crítica está uno de los orígenes del movimiento pedagógico colombiano.¹¹ Debemos afirmar que no es un retorno sino es la configuración del campo de la enseñanza desde nuevos parámetros que se mueven en el currículo conservador americano de comienzos del siglo XXI.

Como podemos ver con la reflexión anterior, la mirada de la despedagogización es una de las concepciones que trae hoy la reconfiguración del campo de la pedagogía y es el camino por el que han optado los organismos multilaterales en lo internacional y han acogido los tecnoburócratas en los ámbitos nacionales como parte de la inserción en los procesos de la globalización capitalista y neoliberal en marcha.¹²

Desde ahí nos encontramos frente a un currículo instrumental modelo Siglo XXI, reduciendo éste a planes de estudio, y a su vez éstos a estándares y competencias, en el marco de una cultura única: ciencia, tecnología y sociedad (los CTS) como núcleos de un currículo internacional apalancado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) vistas como neutras, elementos que traen consigo también una reestructuración de todos los procesos de gestión dados al interior de la educación.

En este momento histórico, la pedagogía es un nuevo espacio social y profesional de lucha. La tentación es creer que la única salida es la manera como la está resolviendo el sector hegemónico, o sea la despedagogización. Por ello, la otra tentación es la defensa de las pedagogías universales construi-

8 Zampa, M. (ED) Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales. Buenos Aires. Vivaos 2000.

10 Remito a mi texto: "La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad". En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. María Cristina La verde (Ed) Bogotá. Universidad Central - DIUC, Siglo del Hombre Editores. 2004. Páginas 149-180. Allí desarrollo 10 descentraciones: a) Educación a lo largo de la vida; b) Una razón que no es única; c) Una educación que no garantiza empleo; d) Una organización del trabajo que se fragmenta; e) Medios masivos que construyen nuevos imaginarios de lo público; f) El libro ya no es el único vehículo cultural; g) Un profesional sobre nuevas bases de acción; h) Lo público se globaliza; i) La escuela pierde la hegemonía sobre el conocimiento; j) Replanteamiento de los paradigmas pedagógicos.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •



das desde los paradigmas de la modernidad (alemán, francés y sajón – en otros lugares también hablan del latinoamericano).

d. La desprofesionalización docente: otro maestro

La refundación de la escuela se desarrolla no sólo desde una idea de conocimiento y tecnología que guía su accionar, en donde además le son adscritos los criterios de la productividad neoliberal en su relación eficacia-eficiencia para determinar su rendimiento construyendo una idea de calidad muy afín a la de la productividad industrial-financiera-tecnológica. Bajo estos principios se han orientado las leyes educativas de tercera generación o contrarreformas educativas.

En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico directamente desde el mundo de la producción. Por ello se busca bajo una racionalización en la cual se aumentan horas de trabajo/aula y se aumentan el mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase ("metro cuadrado").

Esto, en la pura lógica productiva, en la cual a mayor tiempo y espacio ocupado la productividad será mayor; esta lógica olvida que ella no puede ser trasladada a la educación, donde precisamente es a la inversa y termina por elaborar un planteamiento de mejora de la calidad sin recursos adicionales para formación, actualización, laboratorios, material didáctico, tecnología, áreas recreativas, dando forma a un hacinamiento que hace imposible la calidad aún en los términos de los globalizadores más progresistas.

Por esta vía se termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela es colocada en la más pura esfera del "rendimiento escolar"; para que esto sea medible se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno, realizando un segundo giro en el cual el énfasis del proceso escolar se coloca en el estudiante. En consecuencia, además de la crisis fiscal, desaparecen los

procesos de formación docente. El docente se convierte en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones en la sociedad, de allí el éxodo de los mejores maestros, que buscan mejores ingresos; los que permanecen se ven obligados a buscar otras fuentes económicas.

La reflexión pedagógica y el trabajo práctico de la escuela son reemplazados por la introducción de modernas tecnologías, que, colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción instrumental, son usadas con la lógica de que generan procesos de autoaprendizaje y auto evaluación más eficientes, más rápidos, lo que permite menores costos que la formación docente tradicional, a la vez que sustituye diferentes actividades de la labor docente. Éstas "innovaciones tecnológicas" vienen acompañadas de un discurso en el cual la brecha cultural de los docentes de hoy estaría colocada en el manejo instrumental de esas herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud¹³ ha llamado este proceso de "desposesión simbólica", en el cual el maestro, en su desprofesionalización, se convierte sólo en un operador de la enseñanza a través de las técnicas simples. Para ello no necesita de concepción pedagógica. Ese operar técnicamente hace que el papel de maestro deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

En esta perspectiva las organizaciones de los maestros se convierten en un obstáculo para el grupo hegemónico al realizar la actualización de la educación a los nuevos tiempos, en cuanto representa en sus concepciones un insumo, el del maestro, que aumentaría costos al proceso educativo en detrimento del dinero destinado a los niños. Igualmente, su discusión pedagógica (donde existen movimientos que la dan) significa una pérdida de tiempo, en cuanto se le sustrae a lo fundamental, que es la disciplina del saber específico.

Para esta mirada la función del maestro debe ser pensada externamente por personas que tengan claridad acerca del proyecto educativo en el cual el docente debe recibir un adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos que garantizan la realización de su tarea hoy en día:¹⁴ estándares, competencia y evaluación. Y como el maestro de esto sabe muy poco, su participación no es importante. Para esta visión significa pérdida de tiempo y discusiones bizantinas. Han logrado que la función del maestro se convierta en técnica operativa.

e. También pauperización docente

La pauperización docente posee cinco componentes:

I. Económica. Los salarios de los maestros entran en el libre juego del mercado, como parte de sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año. A pesar de un discurso promocional sobre

11 Para una ampliación de ésta problemática remito a mi texto: "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contra reforma educativa construyendo propuestas a las despedagogización".

12 Pini, Mónica. Lineamientos de política educativa en los Estados Unidos: debates actuales; significados para América Latina. En: Revista Opciones Pedagógicas No.25. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2002. Páginas 59-96.

la importancia de la escuela y su valoración social, los nuevos estatutos docentes no otorgan a los docentes la compensación económica al tiempo de estudio. Entre los rangos profesionales el salario docente es uno de los más mal retribuidos. Esto exige de él múltiples vinculaciones laborales (maestro "taxímetro") o a ocupaciones paralelas, como vendedor, negocios particulares, entre otros.

II. Social. Como consecuencia del tipo de vinculación laboral y su mala remuneración, se ha llegado a que en la vinculación al mundo de la universidad los jóvenes no se seleccionen en primera instancia a la educación como carrera a la cual desean asistir. La mayoría lo ubica sólo en un tercer turno de selección.

Es notable en las pruebas de selección de nuevos docentes la cantidad de profesionales de otras disciplinas que se presentan, sin estudios pedagógicos. En razón de la empleabilidad: disputan los pocos puestos de trabajo estables en la sociedad, así no tengan la remuneración a la que aspiran. También las pruebas de los alumnos constituyen una responsabilidad acusatoria al maestro sobre los malos resultados del sistema educativo.

III. Cultural. El maestro, al tener que buscar otras actividades para reproducir sus condiciones materiales y culturales de su existencia – pensemos en la adquisición de publicaciones para mantenerse actualizado – pierde el vínculo con los territorios donde cumple su función, generándose una desterritorialización de su función, en cuanto los vínculos con el lugar en donde trabaja, son sólo laborales en términos contractuales o también de trabajo pagado. También se ha dado la pérdida del proceso de formación a que tenía derecho por su vinculación laboral, ahora él lo debe cubrir.

Esa desterritorialización, caracterizada porque el maestro está en ese mundo sólo durante el tiempo laboral, le lleva a perder el vínculo con las comunidades locales, que fue una de las características del rol en el pasado y que lo vinculó a la construcción de comunidades, convirtiéndose en un agente social reconocido. Esa presencia se ha diluido y el maestro trabajador, a la manera del obrero fabril, va a la escuela perdiendo los nexos culturales con su entorno, afectando la percepción y valoración social de él.

IV. Ideológica. La disputa de puestos de trabajo, el rendimiento individual como base de la evaluación, la baja apreciación de la profesión fruto de cargar sobre él todo el componente de las pruebas de evaluación de los niños y jóvenes, van construyendo un imaginario de maestro "vago, mal trabajador e irresponsable, mal preparado", que ayuda a profundizar la imagen de que él recibe una formación de tercera, y practica mediocrementemente su profesión.

Esta percepción es retroalimentada por estudios de profesiones expertas en los "diagnósticos", que mirando el trabajo no

desde lo pedagógico, construyen un imaginario sobre la inutilidad de la profesión y la pedagogía. Además, cuando son estudios conservadores acusan a los sindicatos de ser responsables de esa pauperización intelectual y del ejercicio profesional del maestro, casi como los neo-conservadores estadounidenses acusan del fracaso educativo a los progresistas que lo han orientado y dirigido en el siglo pasado.

V. Personal. Este maestro pauperizado social y culturalmente termina acompañado de una serie de enfermedades profesionales y de estrés, que hacen miserable su vida. De esta forma caen sus niveles de auto reconocimiento y de valoración tanto de sí mismo como de su profesión, lo que lo lleva a cortar los vínculos que lo ligan a las comunidades profesionales autónomas, a las que acusa como responsables de la pérdida del status que antes gozaba. Este docente termina por perder la autoestima, para dedicarse en el día a día a la otra "lucha de clases", la de correr de centro educativo en centro educativo para ganar como simple "dictador de clases".

La desprofesionalización del docente se consume al convertir su saber de enseñanza-aprendizaje: la pedagogía, en un simple proceso técnico instrumental que debe ser preparado según ha sido determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico. Esos profesionales de la disciplina que hace real la "educabilidad del maestro" mediante la apropiación de estándares y competencias que ellos han diseñado.

f. Reconfiguración crítica de la pedagogía

Es necesario salir de este dualismo (entre lo universal y la despedagogización), ponernos en camino y entrar a la discusión para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica, que a la vez que nos permita reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos y de las formas universales de la pedagogía sistémica, nos permita iniciar su reconstitución desde formas y procesos alternativos, lo que significa abrirse al reconocimiento de una perspectiva metodológica plural, que como dice Olga Lucía Zuluaga, sin abandonar su campo sea capaz de ir a esos otros campos configurados y en transformación para buscar y negociar sus conceptos y propuestas más allá de configuraciones paradigmáticas cerradas, y en esa disputa nos lleven a nuevas configuraciones del conocimiento y de su apropiación.¹⁵

En la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional (de Colombia) ha ido emergiendo y haciéndose visible una reconfiguración en la cual la práctica pedagógica de los maestros se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emerge un maestro que se constituye en sujeto de saber desde su territorio produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de la pedagogía adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula y de las prácticas pedagógicas del docente.

13 Perrenoud, Philippe. The Teaching Professional. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud.

14 Ravitch, Diane. Los estándares nacionales en la educación norteamericana: guía del ciudadano. Washington, Brookings Institution: 1996.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

Estos maestros tienen como particularidad hacer visible la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento que les producían los paradigmas, los enfoques y los modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universalistas, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos, dando forma a las geopedagogías que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica, sino categórica, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía¹⁶. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico.

Este maestro constructor de geopedagogías rompe la concepción que lo colocaba como portador de saber, asumiéndose como productor que lee e incorpora la realización de sus prácticas como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que le es propia, en cuanto profesional de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde él produce su práctica, su saber, su experiencia con su comunidad de saber, configurándose así como sujeto de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de saber con los cuales despierta socialmente, el posicionamiento de su saber en el campo de la pedagogía.

Lo anterior implica un replanteamiento de los sistemas de formación de docentes, tanto en sus métodos como en los contenidos. Hoy, por la despedagogización y la desprofesionalización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que significa un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental que abandona la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saber. En ese sentido, tampoco es un retorno a la pedagogía como esencia, buscada en las formas universales de ella. Esto significa también replantear los procesos investigativos instaurados en el campo de la pedagogía y la reestructuración del ejercicio intelectual de ella.

Este maestro inicia la rebelión de sí mismo desde esa práctica que lo dota de una nueva subjetividad para constituir la rebelión del aula, desde la geopedagogía como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en marcha, convirtiendo parte de su experiencia en una nueva forma de lo político-pedagógico en la sociedad actual e inaugurando las luchas de resistencia desde los bordes (nueva configuración de la escuela) contra la despedagogización y desprofesionalización propuesta por la organización central de las políticas educativas, vinculando en éste proceso, a las comunidades de saber y sociales del proceso educativo.

También se generan iniciativas como la del Instituto Superior de Pedagogía, que en algunas de sus concepciones rompe los

cánones académicos, lo piensa como un gran acuerdo de grupos que tienen en la pedagogía un saber con el cual disputar en la sociedad de estos tiempos un sentido para ello. En las discusiones preliminares participan algunas universidades, cooperativas del magisterio, asociaciones gremiales, intelectuales de organizaciones no gubernamentales y se plantea ampliar este espectro para construir esta propuesta como una de las centrales de oposición al proyecto de despedagogización y desprofesionalización.

En muchos lugares, y aún incipientemente estas luchas comienzan a tomar forma como una manera de resistir a las pretensiones de constituir a la educación y la pedagogía en el solo horizonte de la globalización capitalista y neoliberal, mostrando la importancia de no darle cabida a un pensamiento único en educación y por esta vía abrir horizontes a las otras educaciones de las otras globalizaciones.

g. La discusión apenas se inicia

Como vemos, el campo de la gestión bajo sus múltiples interpretaciones: administrativa, pedagógica, curricular, académica, está en reconfiguración. Acá hemos presentado en énfasis de lo pedagógico. Trabajarlo por parte de quienes nos seguimos moviendo en un pensamiento alternativo y transformador significa la capacidad de entender la manera como el discurso sobre la globalización en educación intenta hacernos creer que todo el sistema educativo debe ser colocado al servicio de la manera como se realiza en el mundo del norte esa globalización, conduciéndonos a estándares y competencias universales.

Esto significa una capacidad no sólo comprensiva de lo que ellos pretenden colocarnos como la nueva verdad educativa, sino el desarrollo de unas potencialidades críticas que con gran capacidad práctica es capaz de construir caminos alternativos en las distintas esferas en las cuales se produce el hecho educativo en estos tiempos y a través de ellos hacer visible la emergencia de otras globalizaciones.

Ya las voces críticas sobre el camino que han tomado las reformas educativas no se hacen esperar. El pesimismo comienza a cundir entre los realizadores de políticas y su evaluadores en nuestro continente. Uno de los norteamericanos que ha examinado nuestra realidad se refiere a evaluación sobre la educación chilena, la más representativa del tipo de inversiones impuesto por la Banca multilateral, afirmaba:

"Las reformas estructurales parecen haber tenido un efecto mínimo en el mejoramiento global del desempeño escolar y probablemente un impacto menor en la expansión de las matrículas de educación primaria y secundaria, si bien a través de la privatización fue posible expandir la educación universitaria, a un costo público más bajo." Martín Carnoy¹⁷.

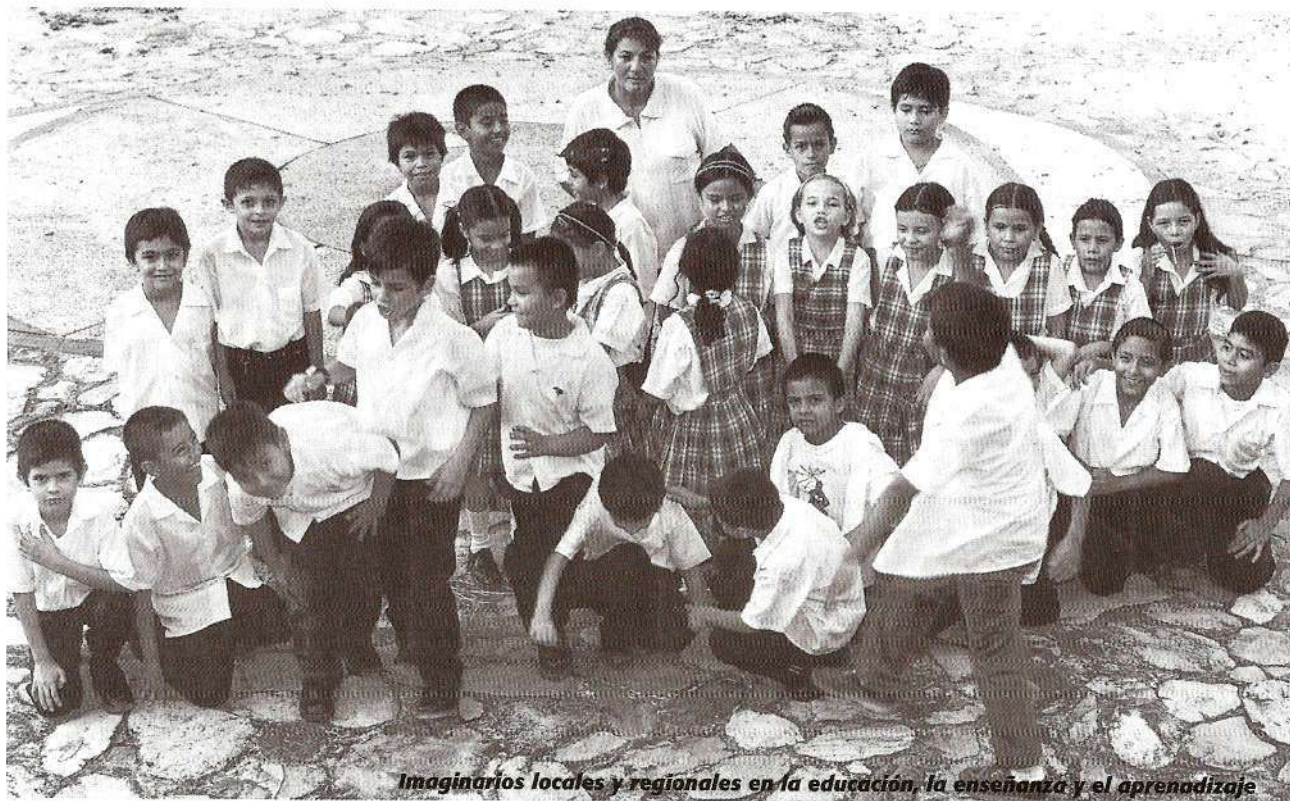
15 Zuluaga, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas. Fotocopia.

16 Expedición Pedagógica Bogotá: Caminantes y caminos. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2003

17 Carnoy, Martín. "Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina". En: Revista Tarea No.59, noviembre de 2004. Lima. Páginas 4 a 10.

De AGENTES de la REFORMA a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina¹

Rosa María Torres
Fragmento²
rmtorres@fibertel.com.ar



Imaginarios locales y regionales en la educación, la enseñanza y el aprendizaje

Introducción

El reconocimiento de la necesidad del "cambio educativo" es tan viejo como el reconocimiento del "papel clave" de los docentes en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de reforma educativa han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo.³ La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen gozando de excelente salud. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al segundo elemento de la ecuación: el "papel clave" de los docentes en dicho cambio.

Contar con docentes³ profesionales -esto es: bien remunerados, bien preparados, con capacidad y deseo de continuar aprendiendo, motivados y orgullosos de su tarea, y responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad- es una necesidad que surge de las propias propuestas de cambio hechas desde las reformas en torno al "nuevo rol docente" para la "nueva educación" y el "nuevo modelo escolar". Dicho profesionalismo adquiere especial importancia en el marco de los procesos de descentralización y autonomía escolar que cobraron auge en la década de los 90. Porque autonomía escolar sin autonomía profesional docente es un sinsentido, una vía segura para profundizar la mala calidad y la inequidad en los sistemas escolares.

¹ Tomado de: Torres, R.M. (2000). *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2 (N° 114), Junio 2000, UNESCO, Ginebra. www.fronesis.org.

² Llamamos reforma al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo -por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (mejoramiento, modernización, transformación, etc.) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales, etc.). Con cambio nos referimos al cambio efectivo, el cual puede ser resultado o no de la reforma (por ejemplo: el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas, o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas).

³ Llamamos reforma al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo -por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (mejoramiento, modernización, transformación, etc.) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales, etc.). Con cambio nos referimos al cambio efectivo, el cual puede ser resultado o no de la reforma (por ejemplo: el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas, o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas).

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente permaneció aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido. En los últimos años, muchos docentes abandonaron la docencia, también ellos (no sólo los alumnos) expulsados por un sistema escolar incapaz de motivar y retener. La incorporación de educadores legos -sin o con débil formación, mano de obra barata y con menos exigencias laborales- pasó a ser un mecanismo regular de los sistemas escolares en muchos países en desarrollo y en América Latina concretamente. La brecha entre el educador requerido por el siglo 21 y el educador disponible a fines del 20, es enorme. Ha llegado pues el momento de invertir en los docentes, no sólo en tanto condición de viabilidad de la reforma educativa sino por razones de equidad y porque ellos constituyen un factor crítico de toda estrategia de desarrollo humano.

Si bien en la última generación de reformas educativas se impulsaron políticas orientadas a mejorar la situación y formación docente, éstas están lejos de responder a la magnitud, complejidad y urgencia del problema, ya no sólo desde el punto de vista del aula o la institución escolar sino de la gobernabilidad misma de los sistemas escolares. De hecho, la asincronía entre reformas y docentes, entre Ministerios de Educación y organizaciones docentes, ha pasado a ser la norma en la región, llegando a niveles de enfrentamiento abierto y sostenido en la mayoría de países.

Del docente-obstáculo al docente-solución

Desde la óptica de los reformadores, los docentes constituyen un problema, un obstáculo, un dolor de cabeza. Grupo humano numeroso (el mayor contingente de empleados del Estado) que consume un altísimo porcentaje del presupuesto educativo (entre 90 y 95%), dejando escaso margen para invertir en mejoramiento e innovación, lo que haría necesario recurrir a préstamos internacionales, único dinero fresco para renovar el sistema. Principal cuello de botella para impulsar el cambio educativo. Círculo vicioso difícil de romper: bajos salarios pero imposibilidad de mejorarlos significativamente, siendo ésta la principal reivindicación de los gremios docentes; bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles de quienes aspiran a ella; formación docente que termina siendo compensa-

toría, dados los bajos niveles de partida, y cuya renovación depende de formadores formados a su vez en la vieja escuela y en la vieja formación docente. Campo para el cual, en fin, no se visualizan alternativas fáciles ni costeables ni logrables en el corto ni en el mediano plazo y no, en todo caso, en los tiempos que demanda la urgencia del cambio.

El "problema" docente se extiende a las organizaciones docentes, caracterizadas usualmente como corporativistas (preocupadas sólo por la reivindicación salarial de sus miembros, no por el interés general y la mejoría de la educación); politizadas e ideologizadas (cruzadas por partidos y/o intereses políticos, y atrasadas en términos ideológicos); intransigentes (no predispuestas al diálogo y la negociación); no representativas (los sindicatos no representan el sentir de los docentes, insistiéndose por ello en la necesidad de diferenciar docentes y organizaciones docentes); contrarias al cambio (al cambio en general y al cambio educativo en particular); sesgadas (exageran las debilidades y desconocen los aspectos positivos de la política gubernamental).

La imagen negativa de los docentes y sus organizaciones se ha profundizado y extendido en los últimos años. Además de ser percibidos ellos como problema, el "problema educativo" mismo ha terminado siendo depositado sobre los hombros docentes y sobre su ámbito inmediato de acción, la escuela.

Permanece oculto a la conciencia pública (e incluso, en buena medida, a los propios docentes) el carácter sistémico del sistema escolar y la política educativa, y la responsabilidad que, tanto sobre el "deterioro" como sobre el "mejoramiento" de la calidad, tienen el Estado y la sociedad, y, en particular, quienes diseñan y conducen la política educativa a nivel nacional e internacional. La imagen negativa de los docentes es parcial, injusta para muchos docentes y para la profesión docente en su conjunto, e ineficaz desde el punto de vista del objetivo: avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos.

Parcial, porque los docentes conforman una realidad compleja y contradictoria, que los ubica al mismo tiempo como víctimas y cómplices, como parte del problema y de la solución. Injusta por lo abusivo de toda generalización; porque la situación docente es el resultado de decisiones y políticas (activas y pasivas) tomadas a lo largo de varias décadas; porque los docentes son apenas una pieza del engranaje escolar, a su vez parte de un engranaje social más amplio; porque la enseñanza es una tarea compleja y de enorme responsabili-

El "desafío docente" es mención de rigor en todo informe sobre la educación, y reconocido una y otra vez como el flanco más débil de los sucesivos intentos de reforma. Incluso las propuestas más sofisticadas de reforma terminan ignorando lo que deberían ser ya, a estas alturas, verdades de Perogrullo: para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma sino como aliados y como sujetos del cambio; no hay calidad educativa sin calidad docente; sin profesionales autónomos es inviable la descentralización y la autonomía de la institución escolar.

dad, mal comprendida y mal valorada por la sociedad; porque enseñar y lograr aprendizajes, en el momento actual y en las condiciones concretas en que trabaja la mayoría de docentes e intenta aprender la mayoría de niños y jóvenes, puede llegar a ser un acto diario de heroísmo. Ineficaz porque, finalmente, la educación y el cambio educativo hay que hacerlos con los docentes disponibles, hoy y aquí. Nadie está dispuesto a dar algo de sí cuando, en vez de una palmada en el hombro, recibe un latigazo.

Lo que la educación de un país es capaz de lograr depende en buena medida de quiénes son, qué pueden y están dispuestos a hacer sus docentes. Adoptar esta perspectiva implica entender el "diagnóstico" en educación no únicamente como un inventario de lo que no hay -típicos listados de carencias a los que nos ha acostumbrado la mentalidad burocrática y tecnocrática en educación- sino, sobre todo, de lo que hay y es posible: éste es el verdadero punto de partida para la acción, la movilización y el cambio.

De insumos a sujetos

Los docentes han sido considerados tradicionalmente un insumo más de la oferta educativa, compitiendo (por recursos, atención, tiempo) con insumos tales como infraestructura, tecnología educativa, libros de texto, etc. Esto se ha reforzado en tiempos recientes, en el marco de los esquemas de costo-beneficio aplicados a la política educativa, y a partir de las recomendaciones hechas por el Banco Mundial para el mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo. De los nueve insumos que el Banco enlista como ingredientes de la calidad, los docentes -su conocimiento, experiencia y salario- aparecen respectivamente en quinto, sexto y octavo lugar de prioridad. 15 De aquí deriva la recomendación a los gobiernos en el sentido de priorizar la inversión en los insumos que aparecen en los primeros lugares del listado, en particular, aumentar el tiempo de instrucción, proveer libros de texto -contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente- e impulsar programas cortos de formación docente en servicio, con ayuda de modalidades a distancia (Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996).

Evidentemente, los docentes no pueden ser puestos en pie de igualdad con otros "insumos" de la oferta escolar. Los docentes son personas, sujetos portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en el qué y cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículo y la pedagogía efectivos, los que verdaderamente importan. Más aún: qué insumos se utilizan y cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje depende, en buena medida, de la decisión de cada docente. La propia América Latina ha acumulado una rica experiencia de fracasos al intentar medidas aparentemente simples y salvadoras (distribución de materiales de lectura, textos y manuales, instalación de computadoras, incremento del tiempo de instrucción, etc.) sin tener en cuenta a los docentes.



El proyecto de vida comunitario y la calidad de la educación

De hecho, la prioridad de invertir en docentes como vía para mejorar la calidad de la educación es algo que los propios padres de familia y la sociedad parecen tener crecientemente claro. Esto es lo que revelan varias encuestas de opinión pública, y entre padres de familia específicamente, realizadas en diversos países a lo largo de la década del 90.

De agentes de la reforma educativa a sujetos del cambio educativo

Dos premisas están aquí en discusión: la distinción entre reforma y cambio educativo, y la distinción entre agentes y sujetos.

(a) reforma y cambio

Tradicionalmente, reforma y cambio educativo han estado imbricados e incluso han tendido a verse como la misma cosa: el cambio educativo (la reforma) es bueno por sí mismo, no hay cambio por fuera de la reforma, la reforma (la propuesta, la normativa, el documento, el plan) se traduce en cambio efectivo (en la realidad, en la escuela, en el aula). Dadas estas premisas, se entiende por qué las reformas han carecido de una estrategia expresa de información, comunicación o persuasión -mucho menos discusión- pública a fin de explicar el por qué, el qué y el cómo de los cambios propuestos (se espera que el anuncio de la reforma sea bienvenido y apoyado por la ciudadanía, incluidos los docentes); por qué toda crítica o resistencia a la reforma (de los docentes o de cualquier otro sector) ha sido entendida como resistencia no a una propuesta de reforma sino al cambio, al progreso, a la modernidad.

No obstante, no toda reforma se traduce en cambio ni todo cambio es resultado de la reforma. Hay cambio operando con independencia de la reforma (o motivado por ella, pero en otro sentido o incluso en sentido contrario). Aunque puedan a menudo resultar imperceptibles o poco significativos para quienes proponen o estudian los cambios en educa-

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

ción, los sistemas y las instituciones educativas están de hecho en permanente cambio, más allá de las propuestas esporádicas de cambio dirigido desde arriba (reforma). Estos cambios "espontáneos", que resultan de la propia dinámica de las instituciones en interacción con el medio, de la iniciativa de los docentes y otros actores de la comunidad educativa, a fin de ajustarse a las necesidades y posibilidades de cada contexto y momento, al avance del conocimiento y la tecnología, y al aprendizaje derivado de la propia experiencia, son los cambios que generalmente pasan a reconocerse como innovaciones (Torres, 2000a).

(b) agentes y sujetos

El esquema tradicional de reforma naturalizó la disociación entre reformadores -sujetos que saben, piensan, proponen y toman decisiones (arriba)- y docentes -agentes encargados de ejecutar, los únicos evaluados y, por tanto, los únicos responsables. Esta relación reformadores-docentes/arriba-abajo replica, en el plano de la política educativa, la relación maestro-alumno característica del modelo escolar convencional: quien sabe no necesita aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo y confrontación con quien no sabe o con otros saberes; el que no sabe debe aprender, rectificar y dejarse guiar. Para el primero, el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo, a lograr con los demás. Asumida la verdad y calidad técnica de la propuesta de reforma, la ejecución -por parte de los docentes- aparece como un problema de información y capacitación, a fin de asegurar su interpretación y manejo-correctos. Así ha quedado instaurado el mecanismo que permite concluir que, si la reforma tiene problemas, estos serán problemas de ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño.

Esta manera de pensar y hacer reforma educativa está profundamente cuestionada y ha entrado en crisis. Cambiar la educación implica cambiar el modelo de reforma educativa, pensar la reforma no como evento esporádico sino como proceso permanente, propiciar la articulación entre reforma e innovación y el continuo ida y vuelta entre "arriba" y "abajo", incorporar la participación, la consulta y la concertación social como ingredientes esenciales, contar con los docentes no sólo como ejecutores sino también como interlocutores de la política educativa.

Pensar el papel de los docentes en el cambio educativo es pensar dicho papel tanto en relación a la reforma como a la innovación y a la articulación entre ambas. Porque, como muestra la experiencia y se reconoce crecientemente, ni el

cambio propuesto y dirigido "desde arriba" (reforma) ni el cambio operado "desde abajo" (innovación) son eficaces, por sí mismos y por separado, como estrategias de cambio educativo efectivo.

De agentes escolares a ciudadanos

Los docentes suelen ser vistos y tratados (por la política educativa, por el sistema escolar, por la sociedad) a partir de una única identidad: como individuos que enseñan, como agentes escolares. Las otras múltiples identidades de los docentes -personas, hombres y mujeres, trabajadores, padres y madres de familia, vecinos, consumidores, ciudadanos con deberes y derechos- no cuentan.

La diferenciación tradicional entre escuela y comunidad como entidades separadas (se habla de "vincular escuela y comunidad") ha contribuido a encasillar la identidad docente en la primera, sin advertir que ellos, también, tienen domicilio y pertenencia comunitaria, intereses y aspiraciones en tanto padres de familia, vecinos, sujetos que votan, individuos que son parte de la sociedad local y la sociedad nacional más amplia.

La propia noción de formación docente está atrapada en la lógica escolar. Esta arranca con el primer día de clase para optar al título docente y se subdivide en dos grandes grupos (inicial y en servicio), ignorándose para los docentes la realidad del "aprendizaje a lo largo de toda la vida" y el peso de la biografía familiar y escolar en la mochila profesional de cada docente. Para llegar a los docentes y desarrollar su capital cultural se piensa en instituciones y programas educativos, cursos, eventos, paquetes didácticos, títulos; se olvida que los docentes están expuestos diariamente a otras muchas formas de socialización,

aprendizaje y actuación, que no pasan por su ser docentes, tales como la convivencia familiar y comunitaria, la participación ciudadana, el involucramiento en distintos grupos de interés, el acceso a los medios y las tecnologías de información y comunicación, etc. Lo que un docente no puede aceptar desde su rol docente, quizás lo comprende y acepta más fácilmente desde su rol de padre o madre de familia. Tener acceso diario a la lectura del periódico, e incluso a una casilla electrónica y al Internet, harían probablemente mucho más por los docentes -autoestima, motivación por el propio aprendizaje, conexión con el mundo exterior, sensibilidad y aprecio por lo diverso, acceso a la cultura universal, etc.- que lo que hacen hoy muchos cursos y programas formalmente etiquetados como de formación o capacitación docente.

Pensar el papel de los docentes en el cambio educativo es pensar dicho papel tanto en relación a la reforma como a la innovación y a la articulación entre ambas. Porque, como muestra la experiencia y se reconoce crecientemente, ni el cambio propuesto y dirigido "desde arriba" (reforma) ni el cambio operado "desde abajo" (innovación) son eficaces, por sí mismos y por separado, como estrategias de cambio educativo efectivo

El compromiso docente con la escuela y con la calidad de la educación no deriva únicamente de su identidad de agente escolar. Es desde su compromiso comunitario y social que se entiende el empeño y desempeño de los mejores; este elemento -sensibilidad social, solidaridad, compromiso político- parecería ser parte importante del impulso y la capacidad para ser creativo e innovar.

La vinculación entre el adentro y el afuera de la escuela es de hecho una zona problemática de la política educativa y de la propia relación entre reformadores y docentes: los primeros insisten en ubicar a los docentes como agentes escolares, con roles y participación limitada al ámbito escolar, a lo sumo comunitario; los docentes, a su vez, están tensionados entre su identidad escolar y su identidad social, jalonados entre la pedagogía y la asistencia social, entre la escuela y una realidad "exterior" que no es tal (pues entra a la escuela junto con los alumnos y sus padres, y con los propios docentes) ni se limita al ámbito comunitario, y en la cual encuentran tanto obstáculo como motivación para seguir adelante y poner lo mejor de sí mismos.

De adversarios a aliados

El cambio educativo se hace con los docentes o no puede hacerse, al menos mientras sigamos pensando en sistemas escolares centrados alrededor de personas que enseñan, no de máquinas. Esto incluye también a las modalidades de educación a distancia, si tenemos en cuenta que la buena educación a distancia incluye siempre un componente presencial.

Desde los mecanismos hasta las terminologías empleadas, la relación con los docentes ha estado regida por esquemas de guerra, acentuados precisamente en momentos en que se enarbolan las banderas del diálogo, el consenso, la concertación. A lo largo y ancho de la región los docentes expresan similares estados de ánimo: quiebre, escepticismo, sospecha, incomprensión, desvalorización, exclusión, pérdida, exigencia, acoso, amenaza, culpa, estrés, angustia. De hecho, el deterioro de la salud (física y mental) de los docentes y el reconocimiento de enfermedades laborales pasaron a ser, en la década del 90, temas centrales en la agenda y la plataforma sindical docente, objeto de estudio y materia de conflictos judiciales entre sindicatos y gobiernos.

Los derechos de los niños, ampliamente difundidos en la región, han sido usualmente pensados como herramientas para proteger a los niños de los adultos -sobre todo en el hogar y en la escuela- y a ser enseñados por los adultos-docentes, en la escuela. No debe sorprender pues que muchos docentes se limiten a enseñar a sus alumnos a recitar formalmente tales derechos, agregando a menudo por su cuenta un listado de deberes. Si el objetivo es una escuela amiga de los niños y las niñas, lo lógico sería propender a una alianza estratégica con los docentes y sus organizaciones para trabajar juntos en la defensa de los derechos infantiles, dentro y fuera de la escuela. Lógico, pues esto responde no sólo al interés de los niños, sino también al interés de los docentes,

en tanto la escasa valoración y respeto social de su tarea está, en buena medida, atada a la escasa valoración y respeto que merecen los niños en nuestras sociedades.

En lugar de profundizar la ya de por sí difícil relación histórica entre docentes y padres de familia -como se está haciendo a través de algunos esquemas actuales de "gestión comunitaria" de la escuela en los que se atribuye a los padres de familia y la comunidad un rol de control casi policial frente a los docentes y su labor- lo que se requiere es promover, desde todos los costados, una alianza docentes-padres de familia en el marco de la cual puedan identificarse, construirse y defenderse intereses comunes que hacen a la calidad y equidad de la educación (Hargreaves, 1999).

• BIBLIOGRAFIA

- Banco Mundial. 1996. Prioridades y estrategias para la educación. Estudio ser otorial del Banco Mundial. Washington.
- Burke A. 1996. "Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.
- Coll C.; Porlán, R. 1998. "Alcance y perspectivas de una reforma educativa: La experiencia española", en: *Investigación en la escuela*. Barcelona.
- Coraggio, J.L.; Torres, R.M. 1997. La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- Gajardo, M; de Andraca, A.M. 1997. "La educación en la Cumbre de las Américas", en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 44. Santiago: UNESCO-OREALC.
- García Huidrobo, J.E.; Cox, C. 1999. "La reforma educacional chilena 1990-1998: Visión de conjunto", en: *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Hargreaves, A. 1999. Professionals and parents: A social movement for educational change?. Toronto: OISE (inédito).
- Kenski, V. M. 1998. "Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente", en: *Revista Brasileira de Educação*, N° 8. Sao Paulo: ANPED.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1990. El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política. Washington: Banco Mundial.
- Loyo, A. (coord.). 1997. Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994). México: UNAM/Plaza y Valdez.
- Tedesco, J.C. 1995. El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.
- Tiramonti, G. 1999. "Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90". Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- Torres, R. M. 1996a. "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Torres, R. M. 1996b. "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.
- Torres, R. M. 1997. Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. Documento de trabajo preparado para la Cumbre Internacional de Educación (México, 10-14 Febrero, 1997). México: CEA/UNESCO.
- Torres, R. M. 1999a. "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Torres, R. M. 1999b. "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Documento de trabajo preparado para el foro Los docentes, protagonistas del cambio educativo, organizado por el Convenio Andrés Bello (Cartagena, 1-4 diciembre, 1999).
- Torres, R. M. 1999c. Improving the Quality of Basic Education? The Strategies of the World Bank, en: Stromquist, N.; Basile, M. (ed.). 1999. *Politics of Educational Innovations in Developing Countries, An Analysis of Knowledge and Power*. NewYork-London: Falmer Press.
- Torres, R. M. 2000a. Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós/CAB.
- Torres, R. M. : 2000b. Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente. Montevideo: FUM-TEP; Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Villegas-Reimers; Reimers, F. 1996. "¿Dónde están los sesenta millones de docentes?", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

Educar y ser MAESTRO: mucho más que ENSEÑAR

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad

José Gregorio Rodríguez'
E-mail: jgrodriquez@unal.edu.co



El impulso imaginario y la recreación de la cotidianidad

40

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad.

Aunque los fines de la educación varían de época en época y de sociedad en sociedad, la mayéutica socrática ha inspirado el quehacer de los educadores y su formación en Occidente. Del latín *Educere*, que significa acompañar a cada sujeto para que emerjan las manifestaciones humanas que lleva dentro, la educación tiene como fin central, facilitar la emancipación de las ataduras de la ignorancia. El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia.

Si bien, la actuación de cada sujeto en su relación con sus semejantes puede considerarse como un acto que performa al otro y lo interpela para entrar en relación intersubjetiva, el ejemplo como forma de educar y la imitación como expresión del aprendizaje, defendidos por algunos como la forma más auténtica de educar, sólo puede ser considerada como una

práctica emancipadora -y no como un mero ejercicio de adiestramiento- si apela a la racionalidad del co-actuante para hacer suya la actuación de manera libre y conciente.

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad.

La tragedia de la globalización homogeneizadora que impone un pensamiento único como 'la vía para el desarrollo' consiste en eliminar las posibilidades de invención que cada sujeto individual y colectivo tiene como deber, reduciéndolas a unos estándares clasificatorios, los cuales se relacionan con la ganancia como fin último. Estos patrones de comportamiento estimulan el individualismo a ultranza, la competencia y el éxito como valores supremos y destruyen los esfuerzos milenarios por hacer de la solidaridad, la verdad y el goce de la vida los elementos básicos de la condición humana.

Tal vez la disfuncionalidad que presentan los pueblos de América Latina con respecto al modelo unificador que los hace ver atrasados, lentos, perezosos, ineficaces e ineficientes no sea un lastre, sino un mecanismo de resistencia que nues-

¹ Profesor Emérito Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, Coordinador del Programa RED (www.unal.edu.co/red). Su trabajo durante la última década gira en torno a la formación permanente del profesorado, la transformación de la cultura escolar, el trabajo cooperativo Escuela-Universidad y las relaciones entre los medios de comunicación y la educación.

tras gentes han inventado para salvar aquello que constituye la esencia de la humanidad: su diversidad. Una educación que, además de defender la diversidad, reconozca en cada sujeto y en cada colectividad una historia personal y colectiva que sea el fundamento de cada acto pedagógico y sobre el cual se construya el sentido del saber universal para cada pueblo y cada sujeto exigen un replanteamiento de la misión de la educación, la escuela y los educadores.

La escuela

Son varias y diversas las agencias e instituciones que las sociedades han creado para llevar a cabo su acción educadora. La escuela se distingue por ejercer su misión a través de las relaciones que sus agentes establecen con el conocimiento. El cruce de saberes universales, locales, experienciales y escolares en el ámbito escolar adquiere vida y sentido en el encuentro intersubjetivo de sus miembros para llevar a cabo el ejercicio de estudiar, investigar, debatir argumentadamente y escribir. La escuela es ante todo una casa de estudio y no, al menos en lo fundamental, una casa de enseñanza; por ello se hace necesario replantear su sentido en las diversas sociedades. El afán de hacer de todas las escuelas del mundo unas fábricas de trabajadores calificados con el sofisma de incorporarlas al mundo de la felicidad global es, desde una perspectiva humana de largo plazo, una flagrante mentira, pues no todos nuestros países podrán disfrutar de las mieles de la bonanza ni todos los seres humanos tendrán cabida en la estrecha oferta de bienestar.

Las escuelas de América Latina, sobre todo las que atienden a las grandes poblaciones de niños y jóvenes que nacieron en la pobreza, deben inventar nuevos sentidos para que maestros y estudiantes encuentren una razón que los anime a despertar cada mañana e ir a sus escuelas. Los estudios siguen demostrando que el fracaso, la deserción estudiantil y la abulia profesoral no han cambiado, a pesar de todos los esfuerzos que se hacen para que su permanencia en la escuela cobre significado. La construcción de la identidad de los sujetos y nuestros pueblos en un siglo en el que la información y el conocimiento son condiciones indispensables para ser ciudadanos del planeta, constituye un propósito más sensato para nuestras escuelas si quereamos que sean lugares vivos de la cultura y del crecimiento humano. Recobrar la memoria de nuestros pueblos, reconocer el saber de niños, maestros y vecinos y poner esos saberes locales y experienciales en diálogo con los saberes académicos, son prácticas que deben entrar a la escuela, pues de no ser así, muy pronto, los saberes que han permitido a nuestros pueblos hacer la vida, habrán desaparecido de la faz de la tierra, como ha sucedido con muchas de las lenguas en nuestro territorio.

Así mismo, las universidades de nuestros pueblos, tan afeadas por internacionalizarse y cumplir con los estándares que exige el siglo de la información y del conocimiento, sitias por las mediciones de éxito laboral de sus egresados y la rentabilidad de sus pocas investigaciones, no pueden olvidar que su existencia está estrechamente ligada a la posibilidad que sus pueblos tengan que seguir existiendo de manera autónoma en el concierto cada vez más global de las naciones, pues las leyes del mercado pronto barrerán con las pocas barreras protectoras que hoy regulan la oferta y demanda de conocimientos y la expedición de títulos, quedando subsumidas por los grandes consorcios de venta de cursos de actualización, pregrados, postgrados e, incluso, servicios de investigación y consultoría.

Las universidades y escuelas, agencias que Occidente creó específicamente para cumplir la misión educadora de sus

Tal vez la disfuncionalidad que presentan los pueblos de América Latina con respecto al modelo unificador que los hace ver atrasados, lentos, perezosos, ineficaces e ineficientes no sea un lastre, sino un mecanismo de resistencia que nuestras gentes han inventado para salvar aquello que constituye la esencia de la humanidad: su diversidad

pueblos, hoy sumidas en una función eminentemente económica, si no despiertan del letargo y detienen la loca carrera para sobrevivir en un mercado cada vez más competido y en un mundo que les arrebatara su significado más profundo, pronto serán instituciones caducas que nadie defenderá. Es urgente que, sin perder el horizonte mundial, volvamos la mirada hacia nuestras propias sociedades para preguntarnos por su pasado, replantear nuestro quehacer para participar efectivamente en la construcción de su presente y brindarles múltiples y creadoras salidas que las recreen y las hagan cada vez más fuertes y vivas.

Los educadores

Una escuela que interpele el sentido del saber para la vida de sus actores y para las comunidades en las que se inserta, requiere de maestros que pongan su saber en función de la generación de nuevos saberes, antes que en función de la enseñanza. Las relaciones del maestro con el saber de su especialidad debe ser la puerta de entrada para interrogarse por los problemas de la comunidad, su historia, sus tradiciones y la sabiduría de sus habitantes; es así mismo, el puente para establecer comunicación con los colegas de otras áreas con miras a construir proyectos curriculares complejos, a través de los cuales estudiantes y profesores puedan emprender aventuras de conocimiento que hagan posible realizar múltiples viajes al mundo de lo cercano, de lo cotidiano y para encontrar nuevos significados a sus vidas, significados que no estén lastrados de la desesperanza, la exclusión y la miseria, producto del gran mercado en el que todo se compra y todo se vende.

Las maestras y maestros que requieren los pueblos de América Latina, no son solo aquellos que pueden demostrar la habilidad para enseñar un fragmento de conocimiento y de

• LA PROFESIÓN DOCENTE •

entrenar a individuos funcionales, sino los que manifiestan una vocación de compromiso con el saber, al punto que hacen posible el diálogo múltiple entre los saberes universales y los saberes locales, entre los distintos saberes del currículo escolar, entre los saberes de las generaciones mayores y los saberes de los niños y los jóvenes y entre las formas argumentativas propias del discurrir académico y las narrativas venidas de los medios de comunicación, la interactividad de la multimedia, los video juegos o Internet. Son también aquellos que no desfallecen ante la apatía y el desencanto que parecen rondar el mundo escolar y, quienes, en lo más profundo de su ser, reconocen que la tarea de un maestro es la de contribuir a la formación de mujeres y hombres libres.

La práctica pedagógica como práctica social, no puede ser reducida a modelos de ingeniería porque cada acto de clase es un acto de creación y no una mera repetición de fórmulas orientadas a un objetivo predeterminado, es una auténtica poiesis, que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida. Entonces, Maestro no será solo el que enseña, sino el que permite y estimula la libertad, creadora de vida y constructora de sociedades democráticas.

Desde esta perspectiva, la formación, selección y evaluación de los educadores son tres procesos que se fundamentan en el reconocimiento de la práctica pedagógica como actividad humana, histórica y contextualizada que se lleva a cabo en condiciones y circunstancias siempre cambiantes y como tal, no puede ser generalizada ni reducida a formas instrumentales.

La formación del educador no se logra únicamente antes del ejercicio profesional, sino que exige un permanente estudio a lo largo de toda su vida; sin embargo, no puede desconocerse la necesidad de introducirse en el saber pedagógico antes de enfrentar de manera profesional y ética el trabajo educativo en los contextos escolares y universitarios. No basta con un saber disciplinar o profesional, pues la labor educativa excede con creces la tarea de transmisión del conocimiento: es una permanente recontextualización, es la posibilidad humana de poner el conocimiento como 'pre-texto' para el encuentro intersubjetivo que busca la liberación de los participantes en cada acto pedagógico. El conocimiento debe superarse como meta y fin para ser un requisito que desarrolle el pensamiento, riguroso, complejo y libre; capaz de transformar la voluntad, el deseo y la acción de cada sujeto, de motivar nuevas formas de relación y cooperación intersubjetiva que vayan más allá de las fronteras del examen y de la nota individual, que conlleven a compromisos ético-políticos y a formas de ver, sentir y asumir, como individuos y como pueblos, nuestro papel en el mundo.

La selección de los educadores exige que tanto los procesos como los resultados se lleven a cabo con arreglo a los sentidos que las sociedades, diversas entre sí, le den a la educación, a la escuela y a la universidad, y a la misión y características de los sujetos en quienes se delega la función pública de educar. No basta con aplicar pruebas de conocimientos

generales y específicos en un área del conocimiento: se hace necesario que los candidatos hagan explícito su saber acerca de los contextos institucionales y locales en los cuales desarrollarán su labor, la representación o imaginario que tienen de los grupos poblacionales con los que irán a trabajar, los fines que persiguen a través de su ejercicio profesional, las tensiones que perciben entre los saberes disciplinares o profesionales, los escolares, los locales y los experienciales de los actores educativos, y las alternativas pedagógicas que, derivadas de su propio proyecto de vida, proponen para participar desde su práctica pedagógica profesional en la construcción de una sociedad incluyente y democrática.

La evaluación de los educadores tendrá como propósito central abrir espacios para la reflexión y toma de conciencia que permitan reconocer el papel social que juegan, individual y colectivamente; los caminos y acciones que les permiten alcanzar los fines que cada educador persigue y los que les exige la sociedad y las relaciones que establecen con el conocimiento, los contextos locales, la institución educativa a la que pertenece, sus colegas y estudiantes, con miras a hacer de cada acto pedagógico un acto público que pueda ser conocido, aceptado y valorado por toda la sociedad. En consecuencia, los procesos de evaluación deben partir de dinámicas de base que logren legitimidad entre los maestros y sus más directos interlocutores: los estudiantes y los colegas, ser permanentes y deben brindar información que pueda ser de dominio público y tenga validez para reorientar la acción.

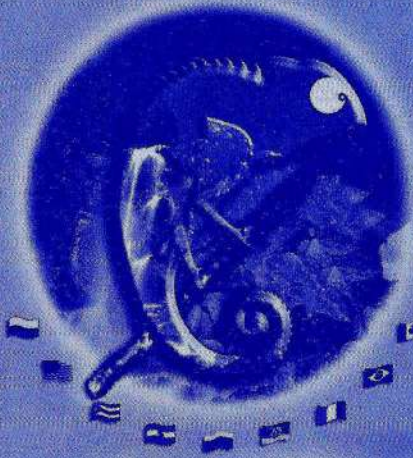
Desde una perspectiva libertaria de la educación, que reivindique el sentido que en Occidente se le ha dado reiteradamente desde hace 25 siglos, se hace necesario hacer explícitas las contradicciones del actual modelo neoliberal que reduce la educación a una función económica y disfraza su discurso de alineación bajo un supuesto ropaje de competitividad y equidad que nunca se lograrán, en la medida que cada vez, con mayor fuerza, los hechos muestran que la institución educativa, llámese escuela o universidad, pierde sentido para quienes la habitan y la hacen, sencillamente porque no logra formular un proyecto que dé cabida a intereses y sueños de maestros y estudiantes; ha perdido valor para grandes sectores de la población de nuestras sociedades, que ven en ellas una continuidad de las cadenas que los oprimen y no una puerta que los libere de las nuevas formas de esclavitud.

Urge, así mismo, replantear tanto el sentido como las funciones y tareas de las instituciones educativas, orientándolas hacia la preservación de los saberes ancestrales, la producción de formas diversas de comprender y solucionar los problemas locales, y la formación de conciencias libres preparadas para formular alternativas que se correspondan con la historia de nuestros pueblos y, a su vez, puedan responder a los retos que demanda el mundo actual, global, intercomunicado y regido por las leyes de mercado impuestas por los más ricos. Compleja paradoja que va mucho más allá de enseñar, y requiere de un compromiso con la construcción colectiva de saberes acerca de nuestro propio mundo y de las múltiples maneras de hacer la vida en él.

Segundo Encuentro Mundial Ecológico Recreativo

Octubre 13 al 17 de 2005

Hotel Campestre Las Heliconias
Quindío - Colombia



Ejes Temáticos

- Conservación y protección de la biodiversidad
- El agua como escenario de arte y cultura
- Ecología humana y responsabilidad social
- Políticas ambientales y poder ciudadano
- El agua como bien social.

Propósito

Difundir y promover el pensamiento ambiental a partir de procesos educativos, encaminados a la conservación, buen uso y disfrute de la biodiversidad, desarrollando una propuesta de acción y reflexión teórica, sobre las problemáticas más relevantes para la educación ambiental.

Valor inversión: \$ 350.000

Incluye:

Asistencia a la programación académica.
Ponencias nacionales e internacionales,
mesas de trabajo, talleres, experiencias significativas
Material Técnico y logístico del congreso.
Camiseta oficial del encuentro.
Memorias impresas y en medio magnético, Refrigerios.
Noche de Cultura. Coctel de Bienvenida.

Visitas a:

Centro de la Guadua, Jardín Botánico del Quindío
y recorrido por los Municipios del Quindío y Armenia nocturna.
Una salida Ecológica.

Dirigido a:

Docentes, Estudiantes, Ambientalistas, ONG, Universidades, Gobernaciones Alcaldías, Embajadas, afiliados a COMFENALCO, CODEMA, CANAPRO, REVISTA MAGISTERIO, REVISTA FECODE, COMFAMILIAR, COMCAJA.

Países participantes:

Costa Rica, Mexico, Brasil, España, Venezuela, Colombia



Gobernación del Quindío



Más información : Calle: 39 No. 28 - 33 Tel: 244 9571 / 3350724 / 244 7008 Fax: 244 6717
Barrio la Soledad. w www.cencad.edu.co www.encuentromundialecológico.org.co - Bogotá - Colombia

Inscribe tus experiencias significativas hasta el 30 de julio de 2005

Qué SIGNIFICA ser DOCENTE hoy?

Los temas enunciados por los docentes para este diálogo fueron: la política del estado, la participación de los padres de familia y la formación y actualización del docente. La política estatal, a juicio de estos maestros se refleja tanto en la actualización de los docentes, en la formación de los mismos en la academia, como también, en la financiación de los recursos para la educación



Como parte de su interés y esfuerzo por recopilar y publicar los testimonios de los maestros de la ciudad y del país, **Educación y Cultura** invitó a un grupo de docentes del Colegio Distrital Alemania Solidaria, establecimiento educativo de la ciudad de Bogotá, D.C. a un diálogo amplio acerca de la profesión docente. **Educación y Cultura** les agradece a ellos y al profesor Estanislao Guido Caicedo –rector del colegio- el apoyo y colaboración; ello contribuyó a que las opiniones de los docentes lleguen de manera directa a los lectores de la revista.

Los maestros invitados fueron: José Rufino Sandoval, orientador, Boris Raúl Murcia, profesor de educación física, Patricia Ruiz y María Antonia Vargas, ambas profesoras de primaria.

José Rufino Sandoval

En relación con la formación docente considero que tenemos que mirar cuales son las facilidades dadas por parte del estado para que los docentes puedan permanecer actualizados y en continua renovación, en este momento, una de las inquietudes que existe, es que fuimos formados en un ambiente y en una época distinta; hoy las necesidades y las circunstancias, el ambiente histórico exigen y requieren otras actividades de proyección. Esta pregunta se resume en ¿Cuáles son las facilidades que desde la política del estado se le da al docente para ser un educador y estarse renovando y actualizando en su quehacer pedagógico?

María Antonia Vargas

Yo considero que un tema esencial para la profesión docente es el de la participación de los padres de hoy. Hoy

ya no se puede hablar – en el estricto sentido - de familia. Desde hace unos diez a quince años se ha venido disgregando toda la familia. Tenemos una problemática bastante importante adonde el docente ha quedado solo frente a la responsabilidad de la educación de los niños puesto que la colaboración, la participación de los padres de familia ha disminuido notablemente. Entonces se debe hacer una reflexión sobre el docente de hoy

Patricia Ruiz

Para responder a la pregunta de lo que significa ser docente hoy yo examinaría, ¿Qué es lo fundamental de la profesión? ¿Ha cambiado esa noción de docente o seguimos entendiendo al docente como hace varios años? Hoy me parece interesante conocer cómo el maestro genera procesos de innovación en su aula independientemente del apoyo estatal o institucional y tener en cuenta cómo ese maestro se convierte en un facilitador de procesos nuevos en el aula, dentro de una concepción de la práctica en el aula.

José Rufino Sandoval

Yo considero importante pensar en los ejes que dinamizan el quehacer del docente; y dentro de estos, es considerar cómo se llevan a la realidad las políticas del estado. Por ejemplo, miremos el Plan de Desarrollo de Bogotá del 2004-2008; ese es uno de los grandes pasos que ha dado la institución estado con relación a hacer del maestro una persona que comparta más cerca con los estudiantes. Es evidente que aparecen actualmente unas acciones al respecto. Pero uno las ve un poco distantes -por ejemplo- en lo que se refiere a recursos, instrumentos y elementos requeridos por la misma

institución. Miremos lo que sucede. Alemania Solidaria, esta institución fue organizada hace apenas dos años y en ello creo que pecamos porque lo que se hizo fue recoger tres escuelas de primaria sin tener en cuenta la infraestructura física. Al no mirar la infraestructura física nos encontramos con diferentes problemas, a saber: mobiliario, material escolar. Ahí viene un primer problema que es el de recursos financieros y recursos didácticos. Esto se ha ido equilibrando poco a poco de acuerdo a las instancias y a la gestión con los pocos recursos mejorando algunos de los existentes.

En segundo lugar pues uno se pregunta: ¿Qué piensa el estado para actualizar al maestro? no solo es ofrecer un listado de cursos, y mirar que esos cursos los pueda pagar o no pagar el docente, sino también tener en cuenta los tiempos y el fruto o lo que ese seminario o curso le puede aportar a la misma institución. Sí se nos está dando la oportunidad de participar en diferentes eventos, cuando la información llega oportunamente. A veces se han perdido cursos porque la información no llega a su debido tiempo. Y creo que sí hay una política estatal que busca la actualización del docente para que lo proyecte en su quehacer pedagógico.

Pero vienen las dificultades: le muestran a uno en un evento una cantidad de implementos de última moda que no los tenemos acá. Entonces qué se puede hacer? la única solución es dar una información acerca de lo que consiste el evento, Yo asistí, por ejemplo, a un evento mundial, hace unos meses sobre drogas y hallé una cantidad de cosas, recursos. Era convocado por el Reino Unido, Francia, Brasil, Paraguay y Uruguay; cada uno de estos países traía una idea de sobre la experiencia de la escuela en la prevención y manejo del consumo de drogas. Ellos proponen, por ejemplo, juegos, en el caso de Francia; le dan los juegos a cada grupo en el aula para que los muchachos en su tiempo libre para que se dediquen al juego. Allí hay dos fuentes de financiación para que los chicos puedan ir a disfrutar de esas actividades al aire libre. Y viene la pregunta, aquí una actividad al aire libre, por ejemplo, una visita al Palacio de los Deportes, ¿Que presupuesto hay para los niños? No lo hay. A eso hago referencia cuando hablo de recursos económicos. Sí hay muchos recursos y opciones pero existe un freno respecto de la disponibilidad de los recur-

Lo preocupante es que la academia no forma en los procesos de investigación; al docente no se le enseña a generar ese proceso de investigación en el aula. En Colombia nos está haciendo muchísima falta la orientación en investigación, la investigación no existe como parte del proceso de aula. Como docentes no desarrollamos esos procesos de sistematizar nuestras experiencias, hacemos muchas cosas en nuestras aulas pero no las escribimos, no las sistematizamos.

sos financieros y también una limitación al uso de materiales por parte de la utilización.

Patricia Ruiz

A la compañera Maria Antonia le inquieta mucho la participación de la familia; más que de padres ella habla de familia, pero en este sector no se puede hablar de una familia constituida sino de unas personas que hacen parte de un niño o una niña y que dejan solo al maestro en los procesos. Estas personas no están participando activamente en esos procesos de formación; podemos entonces preguntarnos, el docente - independientemente del apoyo estatal o institucional- ¿facilita procesos y realmente es innovador en su aula.

Boris Raúl Murcia

Hay un tema que nos convoca a todos y es preguntarnos si realmente el maestro en el aula hace investigación o si desarrolla estrategias para mejorar los aprendizajes, y preguntarse ¿Cuál es la misión del maestro? ¿Cuáles son propósitos y sus objetivos? La misma academia no está formando al docente sino que se limita a darle unas estrategias pedagógicas y didácticas sin orientarlo para resolver los problemas que tiene el estudiante.

Yo trabajo en la academia y los elementos que le dan al estudiante se limitan a una metodología de trabajo, de tal modo que cualquier persona se compra un texto de metodología de la investigación y lo favorece, pero, me pregunto ¿Donde está esa misión de la academia frente al mantenimiento y al mejoramiento del docente de aula? En esa verdadera preocupación la academia se esta quedando con un saber descontextualizando de lo que es el quehacer del maestro.

Patricia Ruiz

Respecto a la misión de la academia en la formación del docente yo diría que la academia se está dedicando demasiado a la parte teórica; le brinda al docente, los autores, las didácticas, los modelos que están en auge, se los da a conocer al maestro de forma teórica. Los maestros tienen miles de saberes, pero en el momento en que se enfrentan al aula y van a mirar cómo llevan estos a una aplicación, la mayoría de las veces se les es imposible hacerlo. La academia obviamente forma y es cuestión del docente generar esos procesos de innovación y de actualización. Pero lo preocupante es que la academia no forma en los procesos de investigación; al docente no se le enseña a generar ese proceso de investigación en el aula.

En Colombia nos está haciendo muchísima falta la orientación en investigación, no existe como parte del proceso de aula. Como docentes no desarrollamos esos procesos de sistematizar nuestras experiencias, hacemos muchas cosas en nuestras aulas pero no las escribimos, no las sistematizamos.

María Antonia Vargas

Yo por ejemplo me inicié siendo normalista rural y realicé mi trabajo en el campo rural y fui preparada para ello. Es decir

• VOCES DE LOS MAESTROS •

la formación en ese tiempo era para aplicarla en la realidad; a través de los años he tenido que hacer otro tipo de estudios. Hoy me encuentro en un sector urbano, en donde lo que dice aquí mi compañero Boris, cada vez se aparta más la teoría de la práctica. Desde hace unos diez años para acá los docentes iban a buscar los estudios simplemente por ascender en el escalafón no para adquirir conocimientos y para aplicarlos en las aulas; ello representa una acción negativa para la educación. En este momento no sé como estarán planteados esos cursos que ofrece el estado. Por ejemplo, mucha gente era licenciada en matemáticas y hacia un curso en artes -no tenía nada que ver, reñía con su campo- simplemente lo hacía era para poder ascender en el escalafón. No sé si en este momento se esta exigiendo que el docente haga esos estudios superiores relacionados con la disciplina que le corresponda.

Esta institución Alemania Solidaria es como un híbrido porque no hay sentido de pertenencia de parte de los padres de familia; tenemos los estudiantes de Suba - la mitad del personal, por lo menos el cincuenta por ciento-. Se les esta ofreciendo la ruta de transporte, tenemos la fortuna de ofrecer un refrigerio donde corresponde en un estrato tres, que se le debiera dar al estrato uno y dos, y tenemos el caso de la salida al parque. Entonces nos tocó irnos a pie porque si al padre de familia se le dice "Mire hay que contribuir con esto.." Entonces el padre dice no, que para ello existe la ruta de transporte.

Nos estamos quedando solos porque el aporte de la figura de padre o madre no existe. Esa figura está relegada a los abuelos o a alguien que quiere colaborar al niño. Esa problemática hace que no se tenga colaboración de la familia y por otra parte el docente está mirando ver cómo hacer para lograr un mejoramiento monetario más no una formación verdadera que le pueda aportar a los niños.

José Rufino Sandoval

Ha habido una ruptura en todos los procesos, esto lo es que en este momento podemos comentar. Esa ruptura comenzó desde la misma escuela. Empezó a hablarse de una escuela rural y una escuela urbana, la escuela urbana hasta cuarto de primaria y quinto era superior y se formó una cultura y se formaron unos estudiantes y se formaron unas personas diferentes. Luego viene una ruptura en que era entre la primaria y bachillerato de sexto a once. Ahora ya por lo menos hay una concepción diferente de que la educación es hasta noveno; ya estamos en otro tipo en otro ambiente. Sin embargo continuamos desligando la finalización de la educación media con la universidad, realmente la universidad debería encadenarse más con el bachillerato. Las universidades visitan a los colegios; la universidad les permite a los estudiantes de décimo y once que vayan a hacer alguna visita y con ello ya se está ganando un cambio.

Pero los culpables de todo esto han sido quienes diseñaron inicialmente las políticas, porque estas deberían partir de los maestros, sin embargo se diseñaron las políticas y vino la ruptura. Como lo ha planteado Boris, el maestro se forma teóricamente pero en la práctica ¿qué pasa? Cuando salen a

enfrentar la práctica es distinta, no saben de qué ambiente se está hablando, ni en qué momento histórico se vive. Esa es la ruptura.

En la actualidad se carece de estímulos para estudiar la carrera de ciencias de la educación. Se crearon los dos grados complementarios 12 y 13, y terminaron los muchachos y las muchachas, ¿con cuáles aspiraciones? ¿Las de presentarse a un concurso? Un concurso que se convoca para llenar determinado número de vacantes. En la universidad sucede lo mismo, ya no hay alicientes para que un docente vaya a ejercer su profesión en ciencias de la educación.

María Antonia Vargas

Y esas rupturas se deben a que las políticas de educación del estado no son propias, sino que son foráneas; se dice "Se debe cumplir con...." No existe una identidad propia, no hay sentido de pertenencia, ni de las instituciones, de cada uno de los entes que corresponden a cada institución.

Boris Raúl Murcia

La familia es un elemento complementario de lo que puede hacer el docente en su escuela; casi el 80% o el 90% de la vida de los niños transcurre cerca de su familia; los aprendizajes deben ser reforzados en la casa, con la atención de los padres. Las solicitudes que hacen las instituciones de participar en la escuela de padres no es una misión de hacer y de cumplir, sino es una propuesta de trabajo con los padres de familia de cómo se debe apoyar este tipo de trabajo tutorial en la casa por parte de los padres frente a las tareas de investigación o de lectura que deja un docente. La familia debe continuar reforzando los principios de valores de convivencia y también el de los aprendizajes para acceder a nuevos conocimientos.

Ese espacio que yo llamaría de transición en que los padres me dicen "Profe ¿yo como haría para que mi niño estudie o para que mi niño participe de actividades, en las cosas del hogar...?". No existe orientación al respecto. Y cuando se les ofrece ese tipo de orientación a los padres lo rechazan porque no participan. El problema del aprendizaje no es solo responsabilidad del docente.

La misma situación que ya había planteado aquí María Antonia y José Rufino es respecto a la población estudiantil que yo llamo "los escolares desplazados"; los niños acá en la escuela son "niños prestados", son de la localidad doce de suba. Sus intereses son otros, su mismo interés de pensamiento sus intereses de vida son otros, su concepción frente a su familias son otros, es diferente a lo que hay aquí en Barrios Unidos.

Barrios Unidos es una población de mayormente adulta porque muchas de las personas que han estudiado en esta escuela tienen ahora a sus hijos en la institución y viven acá; en tres generaciones han venido a la escuela. Existe también un reconocimiento a la institución. Mientras que todo lo que la escuela propone a la Localidad de Suba, no les interesa por-

que no existe un acercamiento real. Esto incide mucho en la forma como el maestro va a diseñar su programa de trabajo.

José Rufino Sandoval

Aquí tenemos aproximadamente 850 niños de la Localidad de Suba y unos 600 de esta Localidad y otros de otras Localidades. Esta escuela es un híbrido. La familia es el número uno insustituible en la educación de los hijos. El equipo de orientación y apoyo hizo la caracterización en el año 2005 y una de las inquietudes que tenemos nosotros es que hogar como tal es muy poco el porcentaje de niños que tiene "hogar - hogar; el niño vive con la tía, la abuela, el padrastro, la madrastra, con un hermano, es un niño que realmente no tiene "hogar - hogar", y ahí es donde se enseñan los primeros valores y entonces, ¿cómo los va a conocer? ¿Cómo los va a adquirir?

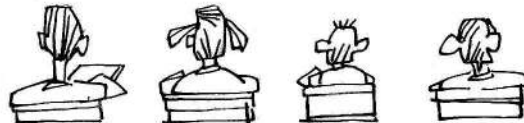
Lo que manifiesta el muchacho se debe a que sus hogares son desintegrados y existen alrededor otros factores determinantes: la droga, el alcohol, el desempleo. El niño encuentra pobreza y eso lo está a impactando de alguna manera y eso se refleja en la atención en la clase, en la forma de llevar sus notas, en la manera de comunicarse con el docente, en su vocabulario.

La familia en este momento es básica en la educación de los hijos, sin embargo no hay pertenencia. Los padres no vienen a las reuniones muchas veces, se les colocan para, por ejemplo, entrega de boletines, viene un 80% un 90% pero no se ve como esa voluntad; otros ni siquiera asisten. En este momento hay personas en la sede A que no han retirado el boletín del primer periodo, yo creo que las otras sedes deben estar igual.

Patricia Ruíz

Tal como decía José Rufino los múltiples factores tanto económicos, afectivos y al mismo desplazamiento hace que las familias enfrenten numerosas dificultades. Entre estas, las condiciones económicas; la característica es la de subempleo o desempleo. Por ello, los niños están sujetos a unas realidades muy duras. Poseen carencias afectivas y son víctimas de maltrato.

En nuestro diario trabajo y quehacer podríamos cambiar la visión que los padres tienen respecto al docente, que lo consideren como a un amigo de ellos y no como una persona tan lejana que ni los saluda, que no se les puede dirigir la palabra porque es el "maestro, es el que sabe". Si no tenemos ese apoyo o así lo tengamos, debemos facilitarles esos procesos a nuestros niños, lo que los niños hagan en el aula y lo que disfruten en esa aula con ese maestro o con esos maestros es lo que se llevan a diario. Esto es lo que les ayuda a formarse más que las tareas de cumplimiento y los trabajos extraclase muchas veces ni los realiza el niño sino una persona adulta; ello no nos está diciendo cómo va ese niño en los procesos. Como maestros debemos ver cómo va cada niño y eso es un proceso continuo y diario. Si son 30 niños y



vienen 20 papitos seguir con ellos y estimular a aquellos que no vienen.

José Rufino Sandoval

Sucede que los tutores tienen los niños bajo responsabilidad, pero como no son sus propios hijos, pues se desinteresan; son padrastros, madrastras, tíos. Se excusan con el trabajo; sin embargo las institución les envía una circular y ha citado las reuniones en la mañana, al mediodía, en la tarde, un sábado y sin respuesta. Hay una indiferencia de parte de ellos. Como ellos son de Suba, ellos quieren que todo se les facilite en las cercanías a su sector.

María Antonia Vargas

Deseo señalar que antes las condiciones eran diferentes. En las Escuelas Normales, por ejemplo, había un contexto para trabajar. Si la escuela era rural, pues la formación tenía que ver con ganadería, con la zootecnia, etc.

Pero les pregunto: ¿Qué está haciendo el estado para la formación permanente del docente? ¿Qué está haciendo el estado que conoce que nuestras familias son así, de esa tipología?. Por otra parte, los estudiantes no están motivados para hacer la carrera docente. Los profesionales de otras carreras menos. Los profesionales de la salud tienen grandes problemas porque ya sabemos las condiciones en que están la salud y la educación.

Boris Raúl Murcia

Los que actualmente se han vinculado a participar de los programas que ofrecen las Facultades de Educación son personas que desempeñan otro oficio o profesión: son mensajeros o han hecho estudios bancarios, son asistentes de alguna empresa o trabajan en restaurantes y ellos ven la proyección de tener un título a través de la educación. Yo les pregunto: ¿ustedes en qué trabajan? en un restaurante y ¿porqué quie-

• VOCES DE LOS MAESTROS •

ren ser maestros? y ellos me responden "no profe, por tener un título". Tengo alumnos que trabajan en cultivos de flores, en hipermercados, el propósito de ellos es de qué manera cogen un título y lo más cercano es la pedagogía.

Las facultades de educación que ofrecen el programa de educación física o cultura física educación poseen hasta 400; no son programas sujetos al aval de la Consejo Nacional de Acreditación C.N.A. Se los deja funcionar teniendo en cuenta esta proyección. Prefieren cerrar el preescolar o la licenciatura en matemáticas, porque la carrera de educación física está sosteniendo a la institución.

María Antonia Vargas

Y también sería interesante averiguar en las facultades de educación de las universidades la razón por la cual las carreras pedagógicas han ido desapareciendo. Por ejemplo en la Universidad Nacional; en la Universidad Pedagógica existe facultad de educación pero el índice de estudiantes ha disminuido notablemente.

Patricia Ruiz

Independientemente que uno trabaje en el sector oficial o privado es tanta la responsabilidad que uno posee en sus manos! Ser docente es un proyecto de vida, fue lo que yo quise. Yo sí quería ser docente y me formé en una Normal porque siempre me ha gustado enseñar y estar en contacto con los niños. No sé, en los juegos de niña sentía que quería hacer algo con las personas. Pero ahora no se habla por ningún lado del afecto que uno debe darle a los niños independientemente de esa cátedra, esa parte académica. Se requiere saber llegar a los niños porque estamos formando niños que carecen de tanto afecto.

Boris Raúl Murcia

Cuando la gente ha elegido una profesión, esta actitud se forma en la primaria. Así como un abogado o un médico; el maestro es un profesional, pero se ha quedado atrás, no solo dentro de su saber específico sino dentro de los saberes propios que lo forman para su profesión. Se les dice, hagamos un curso sobre desarrollo cognitivo, sobre aprendizaje significativo y, eso no les interesa.

Ahí es donde uno determina que las actitudes son distintas, yo he tenido muchos compañeros que llegaron a la licenciatura pero les interesaba otra carrera, ser economistas, contadores públicos, arquitectos. Ese compromiso se pierde y eso incide en también dentro de los mismos aprendizajes que pueden desarrollar los mismos maestros.

Al maestro del futuro yo lo considero como en otros países donde ejerce una función tutorial pero en otras condiciones y número de estudiantes. Aquí el número de estudiantes es de treinta y cinco o cuarenta; se requiere también el acceso a buena información. Es necesario realmente la formación de recursos que forman al maestro que llenen ese interés y esa responsabilidad y compromiso la deben tener los docentes.

Nos ofrecen un curso de las editoriales esos son los cursos que nos ofrecen... "Venimos a ofrecer libros, enciclopedias" para que los usen los compren, nos ofrecen cómo mejorar la memoria con unas cartillas. Esos cursos no nos sirven. Queremos cursos que nos formen.

Patricia Ruiz

Si el maestro no se actualiza y no piensa que la tecnología está llegando y que nuestros muchachos hoy en día aprenden vía internet, será el desastre. Se requiere es un maestro para

consultar, y no que los muchachos escuchen a un maestro que les habla de algo que no les interesa. El verdadero maestro tiene que hacer conciencia y decir bueno ¿Cómo estoy formado? ¿Qué necesitan estos niños?

Hay que mirar el contexto donde estamos, en este momento los maestros siguen mirando que son ellos los que llegan y son ellos los que van a meter en una casilla miles y miles de informaciones y no miran las necesidades que necesitan esos niños, los maestros tienen que estar en un plan de actualizarse y de innovar.

Boris Raúl Murcia

Yo pienso que sucede lo mismo con las facultades de educación hay nuevas generaciones y viejas generaciones. Entonces la gente de las

nuevas generaciones en las instituciones superiores tienen mucho trabajo de contexto y esperan esa oportunidad para proponerle cosas a la academia; mientras que el otro está sentado y dice: "Qué me van a sacar si llevo 30 años! ... 50 años formando educadores!"

Yo he aprendido dentro de la escuela a ser más paciente en las cosas porque son procesos que toman tiempo; unos procesos son más acelerados, otros procesos en la sociedad son más largos e implican más tiempo.

José Rufino Sandoval

Yo deseo finalmente agradecer a la revista **Educación y Cultura** por la forma como quiere estructurar los contenidos de la misma, que sean llamativos que sean interesantes para el lector. Agradecemos a nombre de la institución esta invitación

Los elementos que la academia le da al estudiante de pedagogía se limitan a una metodología de trabajo, de tal género, que cualquier persona se compra un texto de metodología de la investigación, pero, ¿dónde está la misión de la academia frente al mejoramiento del docente de aula? La academia se está quedando con un saber descontextualizando del quehacer del maestro

La CATEDRA CHILENA: una opción de vida

Carlos Eduardo Galán Castro,
Rector
cednvochile7@redp.edu.co

Somos el Colegio Distrital Nuevo Chile, una institución educativa que trabaja para la formación integral y permanente de niños, niñas, jóvenes y adultos: críticos, democráticos y solidarios que respondan a los requerimientos de su entorno social. Aportamos liderazgo en: desarrollo sostenible del medio ambiente, en la mediación de conflictos y en la formación básica de ciencia y tecnología



Formación integral y entorno del Colegio Nuevo Chile

¿Que originó la experiencia?

Esta experiencia es el resultado del trabajo de equipo en la institución y se desarrolla con los docentes de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. La experiencia se fundamentó en la necesidad de estructurar una estrategia pedagógica para responder a los continuos conflictos presentados a nivel familiar, social e interpersonal; lo mismo que a la falta de sueños por parte de los estudiantes, para forjarse un futuro mejor como seres humanos dignos y concientes de la capacidad de construir proyectos de vida posibles y alcanzables. En los encuentros de directivos, como equipo de gestión, vimos la oportunidad de caracterizar la Institución para darle un sello que la diferencie de otras instituciones educativas con la intención de un proyecto que oriente a los estudiantes en la resolución de conflictos y en la educación ambiental.

Antecedentes

Se estructuró la cátedra Chilena con la finalidad de abrir un espacio desde el currículo para desarrollar estas temáticas desde el grado tercero hasta grado once, con el fin de trabajar desde el aula, con dos horas semanales en un programa que se proyecta en resolver los problemas anteriores. Ya llevamos dos años implementando esta experiencia.

El contexto de Nuevo Chile

El IED. Nuevo Chile es una Institución estatal ubicada en la localidad 7ª de Bosa, en el Distrito Capital, que imparte educación Académica, de carácter mixto, desde grado transición hasta grado once con 3.600 alumnos distribuidos así: 1.630 en la jornada de la mañana, 1.583 en la de la tarde y 400 en la Jornada Nocturna. Distribuidos en dos sedes y tres jornadas. Los miembros de la comunidad donde ejerce influencia el colegio son de estratos 1, 2, y 3 que en un alto porcentaje desarrollan actividades como celadores, ebanistas, conductores, latoneros, taxistas, vendedores de la central de abastos, recicladores, pequeños comerciantes de barrio y actividades informales.

La historia del barrio

La organización del barrio ha sido una continua lucha por defender el derecho a una vivienda digna, ya que desde el comienzo de su fundación los pobladores desplazados por la violencia partidista invadieron los terrenos en los cuales se encuentra hoy el barrio; pasando por momentos de crisis y amotinamiento frente al poder del estado representado en la fuerza pública. Alrededor del barrio se encuentra el río Tunjuelito que representa para sus pobladores un eminente riesgo de enfermedades y un foco de plagas para la salud pública.

• EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •

Los actores

Los actores que desarrollan la experiencia son los docentes de primaria, secundaria de diferentes áreas (Ciencias, Sociales, Matemáticas) y las directivas en las dos jornadas y los estudiantes quienes son protagonistas de primer orden; sin embargo la propuesta de la JM se encuentra más consolidada hasta el momento. La población de estudiantes con los cuales se está implementando la experiencia es del grado TRANSICIÓN a decimoprimer grado aproximadamente 1200 estudiantes JM.

Referentes pedagógicos: La experiencia se propuso dar respuesta a las siguientes preguntas:

Preguntas problemáticas o tópicos generativos

- ¿De que manera las formas y modos de comunicación contribuyen al mejoramiento de relaciones interpersonales?
- ¿Cuales son los principios de la comunicación que contribuyen al manejo adecuado de los conflictos?
- ¿Cómo reconocer los alcances y limitaciones de la persona en la Dimensión emocional?
- ¿Cómo aprovechar, conservar y recuperar los recursos naturales a través de una relación más armónica con la naturaleza?
- ¿Cómo lograr que la convivencia entre los estudiantes y docentes este mediada por procedimientos de estrategias de negociación interpersonal para la resolución de conflictos?
- ¿Cómo promover acciones para que se lleve a cabo el respeto por los Derechos Humanos?
- ¿Cómo desarrollar un concepto de la Democracia desde la construcción de sujetos auténticos y concientes de su propia historia?

Para dar respuesta a estos interrogantes se articuló el proyecto de Cátedra Chilena desde la Misión del PEI, que plantea: "Somos el IED Nuevo Chile, una institución educativa que trabaja para la formación integral y permanente de niños, niñas, jóvenes y adultos: críticos, democráticos y solidarios, que respondan a los requerimientos de su entorno social, a partir del desarrollo de procesos en:

Formación de Líderes en el desarrollo sostenible del ambiente y en la mediación de conflictos

Lo mismo que se encuentra articulado con la justificación del PEI que expresa la necesidad de formar un ciudadano ético, que respete los derechos humanos y cultive los valores en la vivencia, que ve imperioso el desarrollo sostenible y la preservación de un medio ambiente digno para nuestras futuras generaciones, lo mismo que la importancia de desarrollar la democracia participativa con hechos que sean evidentes, para que los grupos menos favorecidos tengan la oportunidad de sentirse partícipes e incluidos en las importantes decisiones institucionales y nacionales.

La experiencia está enmarcada dentro de la IAP, (Investigación Acción Participativa) dando importancia al tra-

bajo desarrollado con los estudiantes, donde se pueda reflexionar desde la conciencia misma de cada uno de ellos, y en la posibilidad que se expresen emocional y físicamente a través de la asignatura de "cátedra chilena" como una opción diferente a las áreas fundamentales o tradicionales y dentro de un proceso liderado por el comité de investigación. Un trabajo paralelo esta orientado a la construcción de ciudadanos con capacidad de resolver los conflictos pacíficamente mediante tres estrategias que son: estrategias de negociación interpersonal las cuales se vienen desarrollando desde el año pasado con la experiencia de competencias ciudadanas, promoviendo conciliadores escolares en los grados 9º, y 10º, con el proyecto Ariadna lo mismo que el trabajo que complementa el equipo de valores a través de la literatura, basados en los dilemas morales. Este trabajo lo aborda el comité de convivencia.

En cuanto al concepto de DEMOCRACIA, se concibe como una construcción social, desde la capacidad que tiene cada uno de los sujetos de tomar una postura crítica y la capacidad de discernir desde su conciencia para ayudar y aportar en la construcción de tejido social. (Freire)

No solo es posible construir una verdadera democracia desde las instituciones o desde el concepto tradicional, heredado por los griegos, como lo dice Aristóteles: En el gobierno de la Polis, los ciudadanos ricos serán siempre una minoría que gobiernan y llevan los hilos de sus gobernados. Para el mismo Aristóteles el Estado representa una forma superior de moralidad. Por otro lado todo manual de derecho constitucional enseña que la democracia es "una organización interna del estado por la cual el origen y el ejercicio del poder político incumbe al pueblo, organización que permite al pueblo gobernado gobernar a su vez por medio de sus representantes electos." El hecho que la democracia se pueda definir con mucha precisión no significa que funcione realmente.

José Saramago en un artículo que publicó en Le Monde Diplomatique sobre ¿Que es exactamente la Democracia? Cuestiona el hecho de que el voto sea una expresión de una voluntad política ya que es al mismo tiempo un acto de renuncia a esa misma voluntad, puesto que el elector la delega a un candidato. Para la minoría elegida, esta renuncia puede constituir el primer paso de un mecanismo que autoriza a la minoría a perseguir objetivos que no tienen nada de democráticos y pueden ser verdaderas ofensas a la ley.

Tradicionalmente la escuela ha sido un centro de instrucción, dentro del discurso positivista, donde se privilegia la transmisión de conocimientos "útiles" para una sociedad capitalista que privilegia el mercado como fin último y es allí donde creemos que se incrusta el concepto de Democracia con unos fines e intereses particulares.

La escuela también debe ser un centro cultural, social y político. Es desde estas perspectivas que consideramos importante vincular aspectos de la vida y la cotidianidad en el aula. En este sentido Freire y Giroux, expresan que: Debe emerger un nuevo lenguaje teórico y un modo crítico y emancipatorio

para la construcción de una democracia más participativa que le de mayor importancia a la dignidad de cada ser humano desde la conciencia individual.

Ello nos invita a promover experiencias pedagógicas que den mayor importancia a los lenguajes, sueños, valores, encuentros y reconocimientos de todos aquellos cuyas vidas e historias se ven silenciadas frecuentemente por problemas afectivos, familiares y sociales.

Nuestra institución concibe el currículo como un proceso primordialmente investigativo que se origina y que influye directamente en las condiciones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de nuestros educandos. El currículo orienta sus propósitos hacia la reconstrucción y transformación social buscando eliminar estructuras jerárquicas y autoritarias, facilitando la participación autónoma de los integrantes de la comunidad como factores determinantes en los procesos de emancipación y formación sociocultural.

El hablar de la necesidad de cambiar y replantear el proceso formativo en nuestra comunidad necesariamente conllevará a: i) Un cambio en los principios organizativos del conocimiento; ii) Un cambio en el papel o rol de los miembros de la comunidad y además definir claramente las prácticas pedagógicas coherentes con esta propuesta de cambio que favorezcan el desarrollo de procesos problematizadores, investigativos, participativos y socializantes.

La estructura curricular en nuestro país se ha caracterizado por fomentar la creación de islas, llámense áreas o asignaturas en las cuales los docentes manejan un poder disciplinar conferido por conocimientos muy específicos. En nuestra propuesta respetando las áreas de las cuales forman parte los docentes hemos planteado otros ejes curriculares que apoyan la formación del educando y que permiten de igual manera impulsar nuevas formas de relación, nuevos principios de organización del conocimiento, prácticas que promueven el diálogo y la discusión, el trabajo de elaboración colectiva partiendo de la diferencia de cada miembro de la comunidad y de la necesidad que tenemos de una sana convivencia, en donde prime el respeto por el otro. Es así como en estos Comités los equipos de trabajo son interdisciplinarios, lo cual origina una democratización de las relaciones de la escuela.

Como acción concreta de la autonomía curricular se ha dado vida a la Cátedra Chilena como una forma creativa entre los conocimientos y los problemas económicos, políticos, sociales, culturales, científicos, disciplinarios, de convivencia, más determinantes de los jóvenes del colegio Distrital Nuevo Chile y como alternativa de los objetivos propuestos por PEI, respaldada por un proceso continuo de investigación. De esta manera el proceso curricular se convierte en un escenario democrático en donde todos aportamos en la transformación y cambio de la cultura escolar, en la cual se interiorice la realidad de nuestro país.

Los contenidos y metodologías se ubican a partir de los intereses de los niños, niñas y los jóvenes de manera que tra-

bajen dentro del enfoque de la Enseñanza para la comprensión, con el fin de que los estudiantes le den sentido y comprensión a su aprendizaje y los docentes aprovechen al máximo los tiempos y espacios para implementar procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Este enfoque considera fundamental que los estudiantes puedan actuar y pensar flexiblemente con lo que saben de manera práctica

Esta cátedra se realiza con trabajos prácticos, mediante talleres de crecimiento personal, Portafolios de vida, registros diarios sobre las reflexiones, dramatizaciones de casos, actividad lúdica, lo cual ha facilitado una relación más directa con nuestros estudiantes permitiendo el proceso etnográfico de investigación. Dentro de la estrategia curricular y de plan de estudio, la Cátedra Chilena en Primaria identifica 2 ejes temáticos que son: autoconocimiento y reconocimiento institucional.

Se inicia el trabajo reconociendo los niños desde las dimensiones humanas con un proyecto realizado en la sede B donde se encuentran ubicados los niños y niñas de transición a segundo desde la perspectiva del conocimiento personal, familiar y social. En los grados de tercero, cuarto y quinto la Cátedra Chilena, gira entorno a dos ejes básicos: El auto conocimiento y el reconocimiento institucional. Uno en cada semestre con intensidad de una hora. La cátedra es apoyada en cada grado por la directora de curso, ya que consideramos que esta labor debe ser muy cercana y afectiva con lo niños.

El autoconocimiento busca fomentar en el estudiante la autoestima, como elemento fundamental en el desarrollo de su personalidad, logrando resaltar su auto imagen: como me ven, como me veo y como me gustaría que me vieran los demás; permitiendo de esta manera reconocerse y reconocer al otro, expresando sus sentimientos y emociones, respetando la diferencia, exaltando la tolerancia, el respeto y la solidaridad en su vida cotidiana; logrando así fortalecer los valores individuales y sociales, en búsqueda de una sana convivencia.

El reconocimiento institucional presenta al niño el contexto general dentro del cual gira nuestra institución educativa, su historia, los símbolos, el proyecto educativo, principios y valores, derechos y deberes registrados en su diario vivir escolar. Este capítulo pretende comprometer al niño como parte activa de la comunidad, en la cual existe una interrelación de dependencia mutua, de enriquecimiento y fortalecimiento individual y social; aportando cada uno en la construcción de un colectivo social, democrático y participativo.

Esperamos lograr en los niños el despertar de "Sueños" que posibiliten el crear un proyecto de vida, que mejore sus condiciones individuales y colectivas, que logren constituirse en líderes que proyecten su quehacer en busca de una sociedad más equitativa y justa. En el bachillerato la cátedra chilena se ha estructurado en tres grandes ejes temáticos que son comunicación, solución de conflictos y desarrollo sostenible del medio ambiente con el ánimo de cubrir los frentes de trabajo diseñados en la propuesta.

• EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •

El primero de ellos busca mejorar elementos propios de la interacción humana que generan con frecuencia conflictos a raíz de malos entendidos cifrados en componentes de comunicación tanto verbal como no verbal. Para desarrollar las temáticas propuestas se utilizan herramientas didácticas diferentes y de actualidad como canciones y películas, entre otras. Los estudiantes reconocen las intenciones comunicativas propias y de los demás como pilares que favorecen relaciones más cordiales al ser capaces de expresar de diferentes formas sus emociones y sentimientos, también descubren las ventajas de analizar el punto de vista de los demás y ponerse en los zapatos del otro para contar con mayor número de elementos antes de juzgar o ser juzgados. Por tratarse de un tema de vital importancia dentro del contexto de la cátedra se dedican los dos primeros bimestres del calendario escolar a profundizar de forma secuencial acorde al grado de escolaridad en el tema de la comunicación.

Durante el tercer bimestre se abordan elementos que permiten visualizar los conflictos desde una perspectiva diferente en la que se busquen alternativas reales de solución a los mismos especialmente en el ámbito escolar contando con las bases obtenidas durante el desarrollo de las temáticas anteriormente descritas; aquí se van estructurando las características necesarias para la formación de mediadores que ayuden de forma objetiva a la solución de las diferencias propias de los caracteres humanos, se parte del estudio de los conflictos en que participan con más frecuencia a los estudiantes. Las herramientas didácticas son las mismas en contextos particulares y bajo miradas especialmente preparadas de acuerdo con la temática secuencial.

Para finalizar el año, el cuarto bimestre se dedica a la mirada ambiental entendida como la relación armónica del ser humano con su entorno que se refleja en una relación del mismo estilo a nivel interior en donde lo ambiental deja de ser simplemente un problema de contaminación para convertirse en una actitud hacia sí mismo, hacia el otro y hacia los factores vivos y no vivos que nos rodean. Los elementos didácticos aquí son propios de la aromaterapia, la musicoterapia y la visualización entre otros, convirtiéndose en herramientas que permiten abordar la naturaleza desde una perspectiva diferente en la que el aula de clase se convierte en un espacio que, aunque cerrado y limitado, permite valorar el entorno por la forma en que se trabaja.

Desde que se diseñó teóricamente la cátedra chilena se pensó en hacerla diferente a todas las demás al convertirla en una asignatura más práctica y vivencial que cualquier otra cosa, que permitiera aflorar en los estudiantes sus sentimientos más profundos, fundamentados en el autocontrol y en la expresión de los mismos.

Al final a los estudiantes de grados once se les prepara para presentar un proyecto de investigación con sustentación. Cada grupo escoge una temática de acuerdo con los énfasis del PEI.

Testimonios de los educadores



“Para nosotros como orientadores de la asignatura la experiencia ha sido muy enriquecedora. Nos hemos permitido vivir con los estudiantes el proceso, el cual ha venido consolidándose de manera progresiva, pues desde la inclusión de la cátedra en el plan de estudios, a través del consenso, siempre intuimos que se debía construir priorizando el factor humano, entendido este en primera instancia, desde el reconocimiento y acercamiento de los sentimientos y emociones”.



“Percibimos con certeza que no fue equivocado este enfoque, dado que el día de hoy es una de nuestras fortalezas. El espacio creado para esta asignatura nos ha permitido mirarnos a todos desde la dimensión emocional con nuestros estudiantes; hemos recreado experiencias ya vividas a través de ellos, es decir los hemos y nos hemos reconocido desde el sentido de lo



humano. Según nuestra manera de concebir las relaciones con nuestros estudiantes, lo anteriormente expuesto es la esencia misma de lo que debería concebirse como fundamento de una democracia participativa”.

“Hemos ganado además la posibilidad de construir nuevas relaciones con ellos, basadas en un auténtico respeto hacia lo que ellos son, como niños o adolescentes, condición que se retroalimenta constantemente a través de la confianza espontánea y sin prejuicios para lograr una aceptación plena”.

“Hasta este momento podemos asegurar que estamos acercándonos realmente a lo que debe ser el acto de educar, de enseñar y de aprender. No podemos negar que el proceso de implementación de la experiencia ha tenido altibajos, que nos han dado la posibilidad de ajustarlo y reacomodarlo, pero estos son elementos esenciales de nuestro aprendizaje. Somos conscientes que los cambios que deseamos lograr no son de fácil consecución, ni los veremos a tan corto plazo”.



Proceso educativo,
consenso y reconocimiento

Pistas PEDAGÓGICAS en una visión crítica de CONOCIMIENTO

**¿Cómo influye la globalización en la educación y la cultura hoy?
Las nuevas tecnologías consolidan e imponen formar nuevos sujetos y subjetividades en visión de la estrechez de espacio y tiempo que derivan directamente del desarrollo de la globalización en su fundamentación y movimiento, en ese ámbito es preciso plantear la idea fuerza de la transversalidad y cohesión entre teorías y prácticas culturales que se amalgamen en una pedagogía aterrizada en el contexto de lo social. Es vital pensar en la conjunción de una pedagogía liberadora de las estructuras sociales amañadas que pueda deconstruir una sociedad deformada por el desatinado control político.**

Por: José Darwin Lenis Mejía • jdlenis@usb.edu.co

Hoy día, la educación se ve acechada por políticas económicas globales que desencadenan un lamentable estado de la sociedad. En ella aparecen la comunicación en sus diferentes dimensiones y los medios de información como elementos cruciales en la construcción de nuevas subjetividades que diariamente demandan la inmersión de maestros, padres y estudiantes en consumos y acciones innecesarios.

Al entrar en estas nuevas elaboraciones y dinámicas que ocultan trasfondos de poder, se genera desarraigo cultural y contradicciones que desdibujan y dividen la unidad de lucha que conjuntamente se persigue. En este sentido abordar el siguiente interrogante precisa visualizar la función de la pedagogía en la inmediatez del contexto educativo.

¿Cómo influye la globalización en la educación y la cultura hoy?

Las nuevas tecnologías consolidan e imponen formar nuevos sujetos y subjetividades en visión de la estrechez de espacio y tiempo que derivan directamente del desarrollo de la globalización en su fundamentación y movimiento, en ese ámbito es preciso plantear la idea fuerza de la transversalidad y cohesión entre teorías y prácticas culturales que se amalgamen en una pedagogía aterrizada en el contexto de lo social. Por tanto, es vital pensar en la conjunción de una pedagogía liberadora de las estructuras sociales amañadas que pueda deconstruir una sociedad deformada por el desatinado control político. En ese orden de ideas, el campo pedagógico es permeado por dos tópicos o momentos cruciales.

En primer lugar la inmersión activa de políticas económicas en educación crea un control ideológico enmarcado en el de-

sarrollo político, social y cultural de las regiones y continentes. Estas políticas economicistas hegemónicas trazan lineamientos educativos de clonación y estandarización, con el propósito de regular el desarrollo formativo y alienar la capacidad contestataria que subyace en la pedagogía como rasgo o impronta de identidad laboral de los maestros y maestras, tensionadora de los tratamientos educativos contemporáneos.

De otra parte, en un segundo momento la configuración de la pedagogía como disciplina científica pasa por un periodo de invisibilización gracias a la modelación e instrumentalización de estructuras rígidas escolares, la implementación de esquemas como replicas, sin investigación contextual alguna y la permanente evolución de otras disciplinas científicas sociales en las ciencias de la educación, que también estudian al ser humano tal como, la psicología, la sociología y la antropología que de una u otra forma tienden a confundir y a no dejar ver claro el objeto de estudio de la pedagogía, además de direccionarla hacia un estado de debilitamiento y vulnerabilidad porque los énfasis y fundamentos de estas disciplinas muestran validez integral e igual aportan al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al conocimiento y la formación de la persona.

En este marco de elaboraciones las siguientes ideas se presentan a nivel de pistas pedagógicas, con el fin de albergar motivaciones y sentidos en los educadores, en el umbral de configurar o construir un "nuevo" mundo en donde emerja como herramienta de la pedagogía el pensamiento crítico y democrático.

Para iniciar, es necesario producir cuestionamiento sobre la comprensión del alcance científico-técnico en una formación

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

humana que se invisibiliza y descompone por factores como la Internet, el uso satelital, la microbiología y otros múltiples elementos que desproporcionan las oportunidades de equidad social y cultural.

Primera Pista: para la sociedad es volver a pensar la formación del hombre y la mujer en proyección al desarrollo humano con referentes de libertad y "mayoría de edad" (autonomía). Libertad expresada en términos de posibilidad de pensar, hacer, decidir y elegir sus intereses y propios proyectos de vida, en razón de un contexto histórico, político, económico y social determinado; intervenir autónomamente, sin ataduras en la posibilidad de engendrar nuevos sistemas y/o concepciones.

En lo formativo-escolar, es de apreciar la escuela como verdadero espacio de reflexión y construcción colectiva que lidera proyectos comunitarios alternativos. Es de señalar, disfrutar en la escuela lo educativo, sin disipar la capacidad intelectual de lucha, de sospecha, de participación y gestión de ésta como agente de cambio social.

Segunda Pista: replantear viejos paradigmas educativos y configurar alternativas analíticas-hermenéuticas de las nuevas acciones y realidades sociales. Aquí la apuesta debe ser centrada en el poder de transformación de la pedagogía para leer claramente las interacciones sinérgicas de las culturas educativas de hoy. Bien lo plantea Morin (1999) al proponer enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar las acciones en virtud de las informaciones adquiridas. De igual forma Derrida (1992)

plantea descomponer las estructuras conceptuales del sistema paradigmático y filosófico vigente, (deconstruir la realidad para construir una nueva).

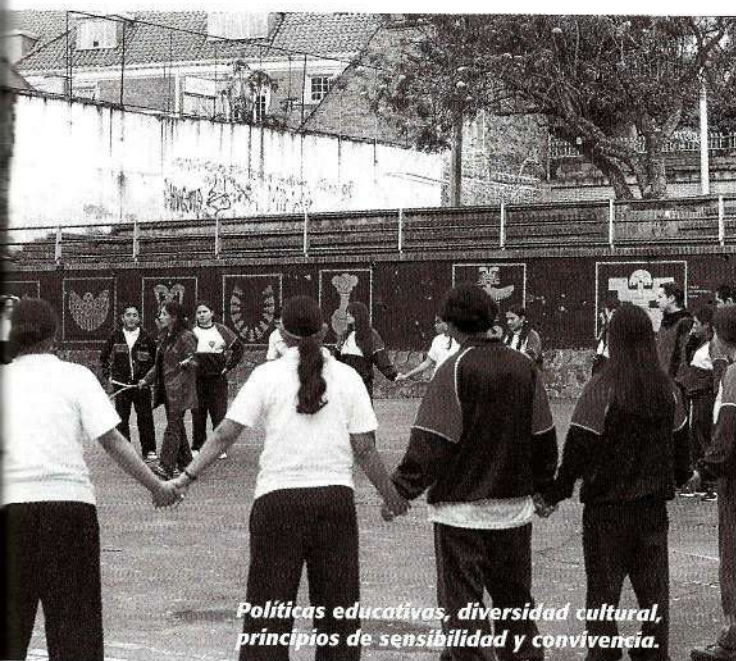
Tercera Pista: configurar metaconocimiento pedagógico como herramienta de transformación de lo educativo y lo escolar. En este sentido, Florez (1994) expresa que la pedagogía sea capaz de mirarse a sí misma, con sentido crítico para elevar sus posibilidades de comprensión y de nuevas creaciones, es decir que se provoque en el maestro hacedor de pedagogía procesos superiores de pensamiento, de proponer hipótesis y por tanto experimentar la pedagogía como una disciplina científica, que aborda su propia epistemología con el propósito de revisar sus principios y fundamentos, su objeto, métodos, estructura organizativa, criterios de verificación y de validez, lo que impone al maestro estar en la órbita, en el límite de las nuevas reconfiguraciones pedagógicas.

Desarrollar pensamiento pedagógico como parte de la producción intelectual en educación, adquirir habilidades de pensamiento para proponer y decidir en variadas situaciones del contexto educativo, hacer viable la pedagogía para contemplar que siempre es posible la apertura a la reflexión formativa personal y compartida. Porque la pedagogía no se puede canjear y derruir; en ella se amalgama un saber teórico-práctico que converge en el quehacer del maestro, vivenciado, pensado y construido históricamente y en el que él mismo maestro es sujeto y portador de saber. En este marco referencial, la pedagogía ocupa un lugar central en la educación, posibilita desentrañar discursos externos que intentan colonizar el saber pedagógico y despedagogizar las prácticas docentes. Para

54



*Pensamiento pedagógico, culturas,
nuevas tecnologías, contextos y globalización*



Políticas educativas, diversidad cultural, principios de sensibilidad y convivencia.

alcanzar tal efecto, los desempeños en educación deben centrar la atención en el desarrollo inteligente de procesos de pensamiento y comunicación que contemplen nuevas formas significativas de enseñar y aprender con calidad.

Cuarta Pista: generar principios de sensibilidad y convivencia social desde la diferencia (la otredad). Incursionar en escenarios donde se destaque el diálogo, el reconocimiento y el valor al otro, aprender de los demás en una educación para la participación. En esta óptica es vital resignificar el concepto de vida en sus múltiples dimensiones, potenciar el trabajo en equipo interdisciplinar y transdisciplinar. Plantear intercambios y conexiones múltiples en pensamiento y acciones, hacer filosofía de la cotidianidad, de la importancia de vivir y de que es posible nuevos universos de naturaleza humana donde se puede trascender y dejar huella.

Para Freire (1993) lo anterior significa elevar la acción pedagógica en el horizonte de posibilitar la expresión, la experimentación y el compartir comunitario-social como camino de participación en las propias construcciones socio-políticas colectivas imbricadas como procesos alternativos, dinámicos y de cambio. En este sentido, su propósito es indagar las relaciones implícitas complejas de la realidad social para develar y reconocer que el mundo es edificado permanentemente y no es asunto acabado.

La otredad es entonces existencializarme con el otro, soportar la existencia y vivencias de mi semejante, de su individualidad a partir de la cual y a través del diálogo interactuamos en la diferencia y pluralidad universal, que configura la responsabilidad y compromiso ético consigo mismo y los demás.

Quinta Pista: Direccionar el quehacer pedagógico en lo holístico como medio para construir identidad. Partir de lo que

se conoce, de las potencialidades culturales e investigar para integrar el saber, el hacer y el pensar los saberes tradicionales no solo en lo cognitivo y expresivo, sino en habilidades y destrezas del cuerpo como un todo complejo e indisoluble.

Movilizar los conocimientos, habilidades y valores culturales para establecer sentidos y relaciones sociales inteligentes; es decir que se armonice la convivencia y se democratice desde la participación propia con respeto a la opinión del otro. Es de resaltar que estas percepciones, comportamientos, experiencias y saberes pueden ser canalizados como aproximaciones de acciones imaginadas en la escuela como agente de desarrollo humano y de socialización política que fomenta la ascensión de nuevos referentes de valores ético-políticos de cambio social; es de precisar que el niño que emprenda su actuar social responda eficientemente con fuertes argumentos cognitivos, expresivos y afectivos en las diferentes situaciones sociales que le exigen organizar y estructurar información en su contexto.

Lo importante es que el niño regule comportamientos y valores en las diferentes esferas de conexión humana. Lo que se convierte en reto para los educadores, es entonces tomar la pedagogía como suya y luchar por una escuela que comprenda, articule y reconstruya el entramado social disperso por la miseria, el miedo, la injusticia, el desconocimiento académico y la ausencia de solidaridad y comprensión en relación con el otro, con su diferencia e individualidad. En ese orden de ideas se ha de pensar que entre todos construimos más y mejores relaciones de pluralidad, de negociaciones y acuerdos, de resolución de conflictos sociales, políticos, económicos y culturales en una mirada de encontrar unidos respuestas conjuntas a los nuevos retos sociales del siglo.

Finalmente, es muy importante integrarnos reflexiva, crítica y propositivamente como interlocutores válidos y acertados en la visión de formar niños y niñas con identidad propia, que generen transformación social en procesos donde afloran el intercambio, la búsqueda y exploración de espacios de confrontación con códigos de conocimiento que garanticen la formación de horizontes más amplios, para que hombres y mujeres puedan moverse y tomar posición en uso de su libertad y autonomía.

• BIBLIOGRAFIA

- Derrida, Jacques. (1992). La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. Pensamiento contemporáneo II. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Florez Rafael. (1994). El campo científico de la pedagogía. Hacia una pedagogía del conocimiento, Mc Crew - Hill interamericana s.a., Bogotá, Colombia.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza. Siglo Veintiuno Editores, Ciudad de México, México.
- Lenis Mejía, José Darwin, "Educación y pedagogía en el contexto contemporáneo", En revista Educación y Cultura, No 65 Junio de 2004, CEID-FECODE, Bogotá, Colombia.
- Lenis Mejía, José Darwin, "El maestro contemporáneo. Reflexiones acerca del nuevo rol de los maestros y maestras", En Revista Magisterio, No. 5 Octubre-Noviembre de 2003, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Morin, Edgar. (1999). Siete saberes necesarios a la educación del futuro. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. UNESCO. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez, Profesora de la UPB, con colaboración de, Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Bogotá, Colombia.

La UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UPN, cincuenta años de historia con futuro



Grupo de Comunicaciones UPN, Francia Lasso Ronderos • Comunicadora Social • flasso@uni.pedagogica.edu.co



El nacimiento de la Universidad

Justamente este año, transcurridas cinco décadas de su creación como universidad en el año 1955, se habla de la celebración del Cincuentenario de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que constituye un capítulo fundamental de la historia colombiana, ligada al desarrollo de la educación por su aporte a la formación de docentes en las distintas áreas del saber, la producción y la difusión del pensamiento pedagógico.

En el siglo XIX la conformación de Escuelas Normales en el territorio nacional da origen a la educación formal de los dinamizadores del aprendizaje en las aulas. Con los esfuerzos dispuestos y los educadores preparados, no obstante Colombia resulta ser una nación analfabeta ya entrado el siglo XX, e incluso más adelante. La misión de generar un cambio busca entonces el compromiso de los distintos sectores del país. Considerar los cambios necesarios es uno de los puntos claves que se discuten en el Primer Congreso Pedagógico Nacional que se lleva a cabo en 1917.

Este encuentro permite la conformación de un instituto especializado para la educación de maestros. El Instituto

Pedagógico Nacional IPN se crea por Ley 25 de 1917, iniciando labores en 1927, con el apoyo de algunos pedagogos alemanes. El IPN es considerado uno de los orígenes de la Pedagógica, también lo es la Escuela Normal Superior, ambos establecidos bajo la premisa del Gobierno de la época de mejorar la educación colombiana.

Considerando lo expuesto las decisiones políticas traen ciertas contradicciones en el campo de la educación puesto que, precisamente, entre 1920 y 1930 los aportes inconstantes del Gobierno obligan a cerrar varias Escuelas Normales a nivel nacional, quedando para 1931 la Escuela Normal Central, el IPN y las Normales de Tunja y Medellín. Esta razón justifica otro momento de transición de la Pedagógica, durante el cual hace parte de la Universidad Nacional de Colombia, como Facultad de Educación. Empero esta figura cambia debido a nuevas disposiciones que se toman para atraer postulantes mediante becas e incentivos, condición diferente al funcionamiento de la Nacional, que origina su establecimiento como institución independiente.

En sus comienzos la educación es exclusiva para las mujeres. A raíz de esto la primera denominación de la Pedagógica

• LOS PORTALES •

De interés para la PROFESIÓN DOCENTE

<http://www.campus-oei.org/revista/rie33a03.htm>

Artículo de María José Ferreira Ruiz "El papel social del profesor: una contribución de la filosofía de la educación y del pensamiento freireano a la formación del profesor". María José Ferreira es pedagoga graduada de la Universidad Estadual de Londrina con especialización en supervisión escolar. Es supervisora educacional de establecimientos educativos en Londrina (Pr), Brasil.

Síntesis: El presente artículo tiene como objetivo presentar un marco teórico que apunte a la importancia de la filosofía de la educación como forma de llevar a los profesores a una reflexión sobre su quehacer diario, con mayor profundidad, buscando así salir del activismo tan común al medio escolar. Además busca reflexionar sobre el actual papel del profesor en dicha sociedad, teniendo en cuenta tantas transformaciones del contexto vivido. Se apoya en teóricos renom-

Organización de Estados Iberoamericanos
OEI
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

REVISTA IBERO-AMERICANA
de Educación
de Educação

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI
ISSN: 1691-5653

Está en OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Buscador

Versión digital

Versión impresa

Número 36: Septiembre-Diciembre 2004 / Setiembre-Diciembre 2004

Pedagogías high tech / Pedagogias high tech
Introducción / Introdução
Ángel San Martín Alonso, "La competencia digital del e-learning con los sistemas escolares nacionales"
Juana María Sancho Gil, "Los observatorios de la Sociedad de la Información: evaluación o política de promoción de las TIC en educación"
Eduardo Jordano, "Apuntes para una crítica de los medios interactivos. De la degradación cultural al eslabonamiento tecnológico"
Márcia Lopes Reis, "A educação como indústria cultural: um negócio em expansão"
Myriam Bernikowsky, "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos"
José Polivets Chacón, Cristina Sales Areso, "Políticas institucionales y trabajo colaborativo entre docentes: El ejemplo de la Zona C14"
Victor Cancino Cancino, Sebastián Donoso Díaz, "El Programa de Informática Educativa de la Reforma Educativa Chilena: análisis crítico"
Javier Berquín Ruiz, "La implementación de las Tecnologías de la Información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la Comunidad de Andalucía"

brados como Paulo Freire, Moacir Gadotti, entre otros, que entienden que el profesional de la educación tiene un papel inminentemente político a desarrollar, educando para el cambio de la sociedad actual, teniendo en vista una educación igualitaria y con calidad para todos.

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/macias2.html>

Imprimir Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres
Volumen III, número 65. México, julio de 2003

Retos de la profesión docente Humberto Rafael Macías Navarro

e-mail hmacias@tj.uia.mx

Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres
Volumen III, número 65. México, julio de 2003 Retos de la profesión docente Humberto Rafael Macías Navarro. Ingeniero Químico. Filósofo. Profesor en la Universidad Iberoamericana Tijuana. e-mail hmacias@tj.uia.mx.

¿Ha notado usted la angustia de los jóvenes antes de titularse de la universidad? Ante su nueva perspectiva les sobrecoge la sensación de agresividad del mercado de trabajo y la noción de que no están preparados para ello. Podría pensarse que es sólo un vértigo personal y pasajero, pero me parece que es el resultado de que el sistema educativo, y sobre todo los profesores, no hemos afrontado los retos que impone nuestro tiempo.

instituto fronesis
pedagogía, comunicación y sociedad

http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm

Fronesis es una organización creada en 1991 y se organizó como sitio web en 1999, pensando solamente en concentrar nuestros escritos y publicaciones, y permitir su acceso público y gratuito. A lo largo de estos años, el sitio se fue ampliando y diversificando, hasta convertirse en un verdadero portal. Un portal abierto, accesible a todo tipo de lectores y fácil de navegar, que articula nuestros campos de trabajo y nuestro quehacer binacional (Ecuador-Argentina), latinoamericano y mundial. Un portal que recoge el espíritu de la fronesis, al plantearse como una herramienta al servicio de un amplio espectro de sectores y actores, que genera y difunde información, alienta el pensamiento crítico y el debate social en torno a la información y el conocimiento.

Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Alumnos Comunidad y Cu

Buscar

PLAN EDUCATIVO 2004 - 2007
Trailer
INGENIERO DE APLICACIONES INVESTIGACION EN

Nuevas Medidas
Licencias Médicas

<http://abc.gov.ar/LaInstitucion/PlanEducativo/textocompleto.cfm?id=48>

Portal del Boletín informativo de la Dirección General de Cultura y Educación Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los encargados de conducir el área educativa, desde la Nación y la provincia de Buenos Aires, propugnan algunas ideas para que la vocación de enseñar abandone el estado de resignación. La idea de mejorar la profesión docente ya está en la agenda de los funcionarios bonaerenses y, por las dudas, valga la aclaración, no está en su ánimo arrojar a un maestro por la ventana ni practicarles descuentos ni correrse de su responsabilidad desde el estado.

EDUCACIÓN para la integración: notas para su implementación

Por aquel tiempo exclamó Jesús, diciendo: Yo te glorifico, Padre mío, Señor del cielo y la tierra, porque has tenido encubiertas estas cosas a los sabios y prudentes del siglo, y las has revelado a los pequeñuelos (Mateo: 11,25).

Pedro Marcial¹ y Edgar Gil²
pemi2000@hotmail.com
ejgilli@hotmail.com

Sumario

La educación ha sido vista desde una perspectiva meramente utilitaria, individualista y capaz de generar riquezas pero sólo para aquellos que tienen la oportunidad de acceder a ella y aprovecharse de sus bondades. La integración ha estado vinculada a este pensamiento, siendo vista sólo como la posibilidad de poder lograr beneficios económicos entre aquellos que se integran para resolver sus problemas a través del mercado como requisito fundamental.

Tanto la educación como la integración están vinculadas con el trabajo, medio a través del cual se ejecuta lo aprendido y se logra colocar en el mercado nacional e internacional para lograr los beneficios requeridos por los estados, que en muchas de las veces, están divorciados de los intereses de los pueblos que los constituyen (Marcial 1999). La educación, la integración y el trabajo forman parte de los estilos y formas de vida propios de cada realidad cultural desde la cual deben ser contruidos y vinculados orgánicamente partiendo de lo local.

Introducción

La educación moderna, al menos la occidental, ha sido vista desde una perspectiva utilitaria, vinculada estrechamente con el mercado laboral, ya sea productivo, repetidor de esquemas, o incluso científico. El modelo educativo dominante ha pasado por encima del ser humano, erosionando su cultura, pisoteando su dignidad, desintegrando y dividiendo todo cuanto encuentra a su paso, blandiendo contra el pueblo una espada de aparente justicia.

Esta educación ha impulsado el desarraigo con la realidad local y la vida cotidiana, consolidando el desconocimiento, desprecio y rechazo a los referentes históricos-culturales que nos definen como barrio, pueblo, nación y región latinoameri-



cana. Se ha utilizado una educación aparentemente neutra para socializar una cultura que promueve la pasividad, atomización, apatía y desmovilización política, como mecanismo de dominación que reproduce los valores que soportan a la sociedad de consumo: el individualismo, el egoísmo, la competencia, el consumo indiscriminado y el mercado como único mecanismo de intercambio, en fin, la desintegración.

La integración que ha avanzado flagrante en el mundo a través de la historia, está basada en la ocupación territorial y la dominación ideológica, levantando barreras culturales e impidiendo una integración completa y armoniosa. Los procesos de integración envuelven profundos y dinámicos cambios y transformaciones caracterizadas por la diversidad presente entre los actores, donde intervienen diferencias de tipos económico, político y cultural. En los actuales esquemas de comprensión de las cosas, los más poderosos tienden a causar un efecto de homogenización sobre los demás. La tendencia ha sido la de diseminar el "modo de vida americano", con mar-

¹ Cooperativa de Investigación y Educación Popular Jesús Rivero. Caracas, Venezuela.

² Profesor. Investigador de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.

• INTERNACIONAL - VENEZUELA •

cadras diferencias en calidad de vida que no promueven una integración entre iguales.

Los procesos de integración en América Latina poseen una larga trayectoria, que está registrada de alguna manera en la historia oficial a partir de la ocupación europea. Particularmente en los países andinos, la lucha comienza a ver frutos desde la independencia de España en el siglo XIX, cuando Simón Bolívar lideró la creación de una gran nación con participación de las provincias recientemente independizadas. Sin embargo, no se ha logrado un claro entendimiento entre los países.

Se exponen a continuación los principios de una educación liberadora: educación popular y trabajo gustoso como procesos inseparables que serán las palancas para lograr una verdadera integración acorde con los estilos de vida propios de la diversidad cultural presente en la historia de todos los pueblos del mundo.

Los Fines del Estado Venezolano

En la Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela (Gaceta Oficial CXXVII-III) (1999) se recoge parte del pensamiento bolivariano en su artículo tercero, el cual establece que: el estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Es notable que el primer fin del Estado sea la persona, y no precisamente como preludeo al individualismo, sino para devolver el rostro humano a los procesos de nuestra sociedad. A partir del reconocimiento de cada uno de nosotros y nosotras como parte integral de nuestro entorno, podremos conciliar los más íntimos sueños personales con las realidades y necesidades colectivas, de manera que cada quien asuma el papel que le corresponde, contribuyendo con el bienestar del pueblo, que es en definitiva la base fundamental para lograr el desarrollo endógeno y la integración nacional, latinoamericana y mundial.

En consecuencia, la propuesta educativa que se hace, parte también desde la persona, para que tenga la oportunidad de ejercer su soberanía desde el mismo comienzo del proceso educativo, al participar en la construcción de currículos abiertos y flexibles, que partan de la propia interpretación de sus vocaciones, para la construcción de un proyecto de vida que esté en constante vinculación con las realidades locales, nacionales y mundiales. La prefiguración de estos proyectos de vida y su realización, han de revalorizar y profundizar los sentidos críticos necesarios para develar las contradicciones presentes entre las iniciativas locales emancipadoras y las relaciones estructurales de dominación que se expresan en la realidad nacional y en el sistema mundial. De ahí la importancia de la formación personal y colectiva, a lo largo de la vida,



La integración en la escuela

de una conciencia crítica que permita comprender y transformar las enmarañadas relaciones de dominación reproducidas por estructuras sociales establecidas como el Estado, la escuela, el modelo familiar patriarcal, la universidad, la iglesia, los partidos políticos, la organización del trabajo y la industria cultural; todo ello para ser puesto al servicio de la libertad humana, conducente a lograr la mayor suma de bienestar y felicidad para todos y todas. La felicidad existe sobre la tierra; y se la conquista con el ejercicio prudente de la razón, el conocimiento de la armonía del universo, y la práctica constante de la generosidad (Martí 1884).

El Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación propuesto para el período 2001 al 2007 visualiza la educación como un eje transversal que vincula cinco equilibrios cuya práctica se fundamenta "en la participación protagónica de todo el pueblo venezolano sin discriminación alguna." Estos cinco equilibrios son el Económico, el Social, el Político, el Territorial y el Internacional (PDESN 2001-2007, 2001). El planificador es claro al presentar a las comunidades como garantes del principio de participación. No debe entenderse la participación simplemente en el sentido de servir como contralores sociales, sino como constructores de las experiencias, contribuyendo con sus experticias, con el desarrollo local de una manera integral.

Aquí radica la importancia de la escuela como eje transversal de los equilibrios señalados en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación propuesto para el período 2001 al 2007. Es a partir de la educación como se logrará transformar estructuralmente la dinámica económica que ha estado basada en un modelo netamente rentista, en otro, de tipo productivo que permita guiarnos hacia un mejoramiento de la calidad de vida logrando contribuir con un verdadero desarrollo endógeno, al permitir darle el justo valor a los procesos

productivos propios de cada región, y de cada una de las facetas culturales que conforman nuestro país y la América Latina (Gil y Antillano 2004). "La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar en América" (Rodríguez 1975: II(138)).

Las visiones extranjeras, por ser parcelarias, doctrinarias y de disciplinas aisladas unas de otras, aun cuando se intente vincularlas luego de haber sido concebidas, se han visto fuertemente debilitadas con el pasar de los años recientes. La tendencia actual propone una integración y educación basadas en la interdependencia en lugar de independencia, en la integralidad y la transdisciplinariedad, en lugar de Interdisciplinariedad. Dentro de nuestro enfoque, esto no es suficiente, particularmente en nuestra América, los procesos deben partir de la sencillez y la unidad, planteadas desde el mismo momento en que se percibe la realidad, hasta el planteamiento de objetivos y estrategias metodológicas para la acción, de acuerdo con cada contexto histórico - cultural y ambiental.

Como parte de esta integralidad, se toma el artículo tercero de la Constitución de manera literal, notando que la conjunción "y" es símbolo de unidad entre los procesos de educación y trabajo (cuando se refiere a la educación y al trabajo como procesos para alcanzar los fines del Estado). Ya Bolívar lo había predicho en Angostura: He pretendido excitar la prosperidad nacional por las dos más grandes palancas de la industria: el trabajo y el saber. Estimulando estos dos poderosos resortes de la sociedad, se alcanza lo más difícil entre los hombres: hacerlos honrados y felices (Bolívar 1978).

Así mismo, dice el maestro del Libertador que los nombres no hacen las cosas; pero las distinguen: lo mismo son las Acciones con las Ideas (Rodríguez 1975: I) y que las verdaderas ideas sociales no están por formar, sino por poner en práctica (Rodríguez 1975: I). Con esto queremos decir que el tradicional arreglo de los tiempos para que las personas puedan trabajar y estudiar simultáneamente, pero de manera desintegrada, no sólo dificultan el rendimiento del estudiante - trabajador en sus actividades, sino que dejan por fuera la infinita riqueza que significa la posibilidad de embarcarse en una actividad productiva caracterizada por la constante sistematización de experiencias y consecuente reflexión que ha de guiar la acción liberadora. En fin, educación y trabajo, amalgamados en actividad transformadora, son claves para lograr la libertad y el consecuente desarrollo endógeno latinoamericano y mundial.

Estamos ante la necesidad de transformar nuestra percepción de las cosas de raíz, en una búsqueda hacia la educación popular latinoamericana que ... nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones - acción y reflexión -en tal forma solidarias, y el en una interacción tan radial que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la

otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea Praxis. De ahí que decir la palabra verdadera es transformar el mundo (Freire 1979).

¿Cuál educación?

El Ejecutivo Nacional impulsa la construcción de un sistema educativo bolivariano, constituido actualmente por simon-citos, escuelas bolivarianas, liceos bolivarianos, universidad bolivariana, Misión Sucre y otras misiones educativas. No obstante, debemos reconocer que vivimos un proceso de transición aún bastante limitado, por estar fundamentalmente orientado a incrementar la matrícula y a cubrir las necesidades básicas de los y las estudiantes a través de diversos programas y modalidades de atención, pero que aún exige la construcción de una concepción que rompa definitivamente con el modelo educativo dominante.

En el contexto específico de la realidad venezolana, la educación popular, que significa la participación de todos los grupos sociales, en especial los históricamente excluidos, en la construcción del sistema educativo bolivariano, al servicio de la emancipación y liberación de la conciencia y de la vida misma, es la llamada a participar en este proceso de ruptura con el modelo educativo tradicional y hegemónico. El sistema emergente desde esta perspectiva deberá facilitar los procesos de recuperación crítica de nuestra historia como personas, colectivos locales y regionales, como nación y región latinoamericana-caribeña, a través del diálogo que impulse y fortalezca las identidades individuales y colectivas para la profundización de una democracia participativa. En este sentido, la creación y socialización de conocimientos y prácticas, deben propiciar nuevas formas de comprensión del mundo, de nuestras realidades y de nosotros mismos que conduzcan los procesos de transformación de las realidades locales, nacionales y mundiales.

Según Carlos Jorge (2000), estudioso de la vida y obra de Simón Rodríguez, el pensamiento de este maestro se basaba en un regreso constante al origen de las cosas, a la comprensión de sí mismo y mediante ello, del universo. Desde la investigación que lleva al conocimiento propio y del entorno es posible lograr una comprensión integral de las cosas, opuesta al divisionismo de la modernidad y su forma de hacer

**Los frutos del trabajo,
orientados por una visión
crítica de la realidad,
deberán reflejarse en la
generación de políticas
públicas que irán marcando
el paso del proceso
de transformación social**

ciencia, que se traduce en una comprensión segmentada de la realidad, colocándola al servicio del capital, en las manos del mercado. Rodríguez concibe la comprensión de las cosas y consecuentemente, la educación, como procesos sencillos y diáfanos, pero integrales, que se fundamentan en el conocimiento crítico de la realidad y en el uso constante de la razón. ¡Enseñen a los niños a ser preguntones!, porque conociendo el por qué de lo que se mande hacer, se acostumbren a obedecer a la razón. No a la autoridad

• INTERNACIONAL - VENEZUELA •

como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos (Rodríguez 1975: I).

No es suficiente con expresar los principios fundamentales, porque el sistema se encargará de deformarlos en el momento de su administración, especialmente cuando es masiva. Por ello debemos detenernos en algunas consideraciones sobre el método. Soy absolutamente incapaz de inventar una historia. Todo lo que escribo es montaje de cosas vividas, observadas, recordadas y agrupadas, luego, en un cuerpo coherente. Así, el recurso del método responde a verdades, hechos, casos, observados durante mi ya larga vida, y cuanto más inverosímil le pueda parecer un acontecimiento, puede usted estar seguro de que es tanto más cierto (Carpentier en Ainsa 2003).

Sobre el Método

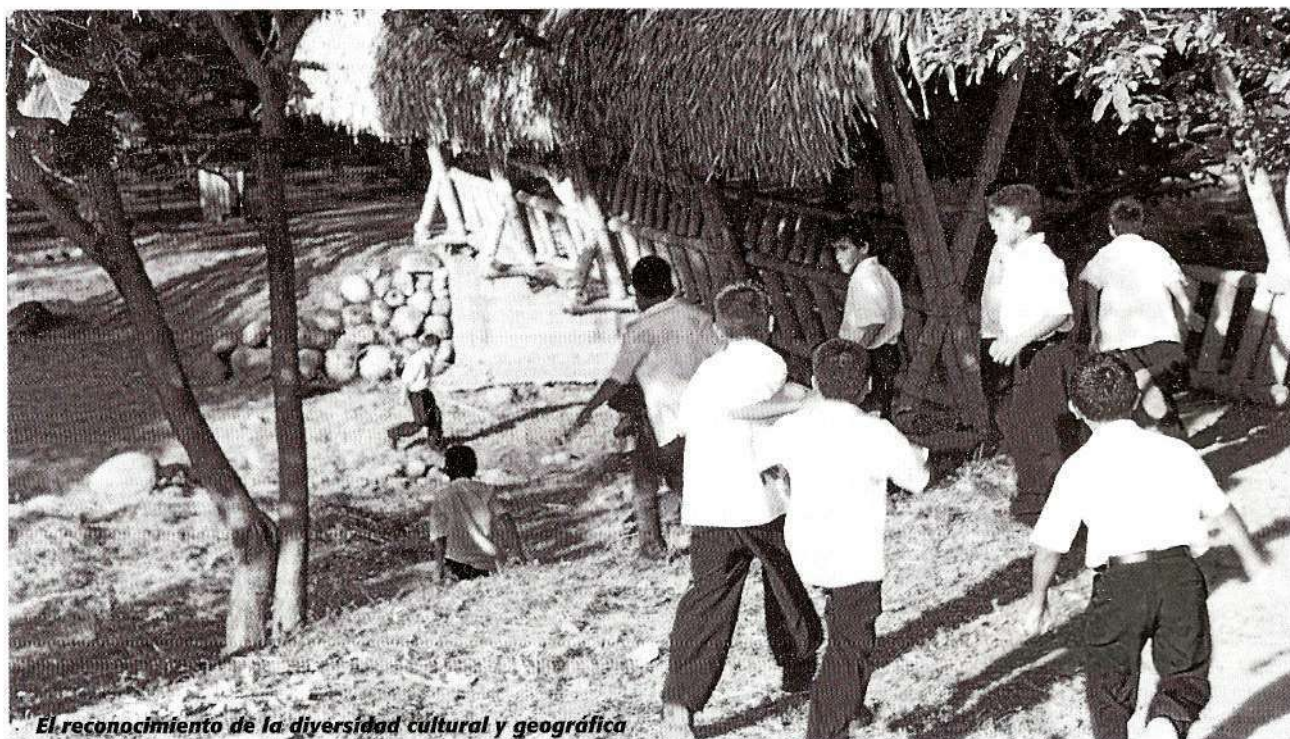
La administración de la educación debe que ser científica, a fin de evitar su deformación, respondiendo a su propia metodología en forma coherente con las realidades culturales propias de cada localidad, en el marco de un plano de vinculaciones e integración nacional y mundial. Al hablar de una administración científica no nos estamos refiriendo a la unicidad del método, ni mucho menos a la neutralidad; nos referimos a la opción metodológica que asume la realidad como algo objetivo; es decir, independiente de mi pensar. Ella existe a pesar de mí. La realidad no solo es objetiva, sino que cambia y se transforma, en ella ocurren una multiplicidad de acontecimientos de los que debemos buscar su explicación. En tal sentido, la lógica que preside este enfoque administrativo es aquella lógica que es capaz de captar los cambios y transformaciones de la realidad en referencia (Rivero 2003).

La investigación de la realidad debe entenderse a partir de la investigación acción transformadora que impulsó Jesús Rivero, sólo a través de la cual será posible reintegrar las funciones públicas de manera científica, para construir una gestión sencilla y transparente, rompiendo con el burocratismo institucional que oculta en su seno la ineficacia, la ineficiencia y la corrupción causantes de la pobreza del pueblo. Debemos cuidarnos de la planificación homogénea y totalizante, propia de modelos importados, neutrales, sofistas, al servicio disfrazado del capital.

La investigación acción transformadora no es pragmática, no improvisa, sino que busca explicaciones a la multiplicidad de acontecimientos que producen esos cambios y transformaciones, haciendo uso de la sistematización de la realidad como fuente de información de los procesos reflexivos que orientan la gestión pública para el logro de los fines del estado. Este enfoque tiene que estar basado en el reconocimiento sencillo de las cosas. Como decía Teresa de Lisieux, la felicidad está basada en ser capaz de reconocer esos regalitos que Dios nos hace a cada instante, a los que llamamos milagros y que lastimosamente hemos dejado de encontrar debido a una concepción alejada y temerosa del Creador, en una existencia que espera grandes obras hasta encontrarse con la muerte sin haber disfrutado de los pequeños milagros de todos los días.

Esta evidencia la aporta el Evangelio. Por aquel tiempo exclamó Jesús, diciendo: Yo te glorifico, Padre mío, Señor del cielo y la tierra, porque has tenido encubiertas estas cosas a los sabios y prudentes del siglo, y las has revelado a los pequeñuelos (Mateo: 11,25). De acuerdo con otras traducciones, al hablar de pequeñuelos se refiere a la gente sencilla, al

62



El reconocimiento de la diversidad cultural y geográfica

pueblo. De igual manera nos enseña el prócer de la revolución cubana de manera exquisita ... Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí, y son, sin embargo, la clave de la paz pública, la elevación espiritual y la grandeza patria (Martí 1884).

¿Cuál trabajo?

El trabajo debe ser gustoso para que la persona pueda realizarse a través de una actividad cotidiana productiva y conectada con sus intereses más fundamentales, incorporando elementos de la educación popular para transformar protagónicamente sus realidades de manera integral. Cuando el trabajo es enajenante y alienante falla incluso la propia voluntad del trabajador, quien es el primer responsable de asegurar unas condiciones mínimas de higiene y seguridad, para garantizar su vida y su salud.

La enajenación del trabajador en su producto significa no solamente que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia exterior, sino que existe fuera de él, independiente, extraño, que se convierte en un poder independiente frente a él; que la vida que ha prestado al objeto se le enfrenta como cosa extraña y hostil ... ¿En qué consiste, entonces, la enajenación del trabajo? En que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, trabajo forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo. Su carácter extraño se evidencia en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo se huye del trabajo como de la peste (Marx 1844).

Los frutos del trabajo gustoso, orientados por una visión crítica de la realidad, deberán reflejarse en la generación de nuevas políticas públicas que irán marcando el paso del proceso de transformación social y realizarse mediante una institucionalidad que surja de la propia organización popular como parte de los procesos de integración locales, nacionales y mundiales.

¿Cuál integración?

Unidad, unidad, unidad, esa debe ser nuestra divisa. Tal como hablamos de los procesos de educación y trabajo, la integración debe ser total, impregnando todos los aspectos de la vida pública y caracterizada por relaciones interpersonales diáfanos y sinceras. No hay simpatía verdadera sino entre iguales. Simpatizan en apariencia los súbditos con los superiores, porque el que obedece protege las ideas del que manda; pero la antipatía es el sentimiento natural de la inferioridad, que nunca es agradable (Rodríguez 1975: 1).



La integración no puede estar limitada, como la educación hegemónica, en respuesta a un sistema de relaciones instrumentales en el que solamente se vislumbren las satisfacciones económicas entre las naciones. Esta integración es una negación en sí misma del término, por antonomasia holístico. Es necesario insistir y no dejar tácito (sobreentendido) que cualquier proceso de transformación social debe partir de la formación integral desde la familia, con claros ejemplos de compromiso para lograr esa transformación. De otra manera, sólo estaremos haciendo teoría acerca de una realidad que nunca seremos capaces de construir (Gil en Misión Sucre - UBV 2004).

• BIBLIOGRAFIA

- Ainsa, F. 2003 Reescribir el Pasado. Historia y Ficción en América Latina. Ediciones El otro, el mismo. Mérida.
- Bolívar, S. 1978 Congreso de Angostura. Obras Completas. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- Gaceta Oficial CXXVII(III) 1999 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Número 36 860.
- Gil, E. y Antillano L. 2004 Articulación Guías de Alimentación en la Escuela y el P.A.E. I Encuentro Nacional de Coordinadores y Administradores del P.A.E. Caucaagua.
- Freire, P. 1979 La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI. México.
- Jorge, C. 2000 Educación y Revolución en Simón Rodríguez. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- Marcial, P. 1999 Venezuela and Regional Integration in South America. Texas A&M University. Texas.
- Martí, J. 1884 Maestros Ambulantes. La América. Nueva York.
- Marx, K. 1844 La Alienación en el Trabajo. Manuscritos: economía y filosofía.
- Misión Sucre - UBV 2004. Curso Básico: Ambiente y Desarrollo. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- PDEN2001-2007- 2001 Publicaciones de la República Bolivariana de Venezuela.
- Rivero, J. 2003 Administración Pública Bolivariana. Publicación del Instituto de Educación Popular Luis Zambrano. Caracas.
- Rodríguez, S. 1975 Obras Completas. Dos tomos. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Sagrada Biblia 1957 Libros del Antiguo y Nuevo Testamento. Editorial Grolier Incorporated. Nueva York.

Ecología y medio ambiente

iNo a la privatización y fumigación de los parques nacionales colombianos y al despojo de territorios los territorios indígenas y afroamericanos!

El gobierno colombiano planea un atentado ecológico: Cambiar la ley, para privatizar y fumigar los parques nacionales. Colabora con tu firma: <http://www.ecolombia.org/parques.htm>

Los parques nacionales son depósitos de vida, representan el patrimonio de nuestra biodiversidad y pertenecen a nuestro futuro. Estas áreas son intangibles, es decir son bienes inembargables, imprescriptibles e inmodificables. Su uso solo es permitido para la conservación, el goce de la naturaleza o la investigación científica. No es solo romanticismo ambiental: los parques nacionales protegen el 70% de las fuentes de agua que consumimos los colombianos.

El Sistema de Parques Nacionales -50 parques en total con 10 millones de hectáreas- constituyen el banco genético de Colombia. Privatizarlo o bombardearlo con veneno sería mucho más grave que incinerar la Biblioteca Nacional, al Archivo General de la Nación o arrojar al mar el Museo del Oro del Banco de la República.

64

En cuanto a las fumigaciones, el principio de precaución no es contingente, es obligatorio cuando no se tiene certeza sobre los efectos de una acción pública. Al desconocerlo, el gobierno viola la Constitución. En el caso del glifosato, la inocuidad, basada en supuestas pruebas científicas, ha sido impuesta y decretada por el gobierno, en contra de los argumentos de la Contraloría, la Defensoría, agencias ambientales y científicas, entre ellas, la Universidad Nacional de Colombia. Fumigar los parques nacionales desconoce tratados internacionales que tienen fuerza de ley interna.

Los parques nacionales no están deshabitados. Muchos se superponen a reservas y resguardos indígenas con pobladores que cultivan coca ancestral como los Koguis, Arhuacos, Cofanes, entre otros. Esas reservas también serían envenenadas, pese a los acuerdos entre el gobierno y las comunidades indígenas. La unión de todos y la presión política es la única esperanza de parar una decisión criminal.

Además el proyecto de Ley Forestal que el Senado aprobó por el senado en segunda vuelta, en diciembre, actualmente en

trámite en la Cámara, es uno de los mayores retrocesos de la legislación y la protección ambientales registrado en el país en las últimas décadas. Esto significa un despojo de los derechos territoriales y culturales de los pueblos indígenas y de las comunidades afroamericanas.

¿Hasta dónde quieren llegar quienes a nombre de una supuesta seguridad pretenden despojarnos de las fuentes de agua y de los mantos boscosos que las protegen; borrar las huellas de nuestros abuelos quemando la tierra donde nacimos y crecimos; y desaparecer del planeta las formas más complejas y ricas de la vida?. No podemos esperar a averiguarlo: después de nos quedarían ni las claves para descifrar un destino de desarraigo, aridez y vacío cultural que nos quieren imponer.

iNo a las fumigaciones sobre los parques nacionales! iNo a la privatización de los Parques Nacionales! iNo a la privatización de los bosques, Territorios ancestrales y fuentes del saber y del ser de los colombianos; hábitat de la diversidad del planeta!

Favor enviar sus cartas de apoyo con copias a las siguientes direcciones:

- Alvaro Uribe Velez, Presidente de Colombia
auribe@presidencia.gov.co
- Sandra Suárez, Ministra de Ambiente
dministro@minambiente.gov.co
- Ricardo Galán Jefe de comunicaciones de Palacio
ricardogalan@presidencia.gov.co
- Volmar Pérez Ortiz, Defensor del Pueblo
defensoria@defensoria.org.co
- ONG evaluadora del Plan Colombia
plancolombia@aida-americas.org
- George W. Bush, Presidente de EE.UU
president@whitehouse.gov
- Richard Cheney, Presidente del Congreso de EE.UU
vice.president@whitehouse.gov
- Presidencia Congreso de Colombia
presidencia@senado.gov.co





Más de una década al servicio del Magisterio de Colombia



Código No. 2610-1

Provee los servicios integrales de salud en: Urgencias, servicios de unidades críticas, adormidos, pediátricos y neonatales, investigación, atención clínica y programa de tecnología cardiovascular.



Código No. 2265-1

Provee los servicios de promoción de la salud y prevención de la enfermedad a usuarios de la Organización Clínica General del Norte S.A.



Calle 70 No. 48 - 35
PBX: 3564455 - 3604013
Atención Especializada: 3686441
www.clinicageneralnorte.com
Barranquilla - Colombia

Un Compromiso con la Vida

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DEL SER SOCIAL CONCRETO. JORGE LUIS CUADRADO, EDICIONES GRÁFICAS. MEDELLÍN, 2001.

Reseña enviada por el autor

Educación y tecnología del ser social concreto es una producción investigativa social científica de la realidad cultural, educativa y pedagógica de Colombia, donde existe una agudizante problemática educativa y una inadecuada calidad de la educación y de la pedagogía que se quiere solucionar con la importación de computadores obsoletos, el Internet, la virtualidad etc. Con todo ello nos encontramos con un desarrollo del subdesarrollo o mejor, un subdesarrollo del desarrollo, por un estado gobierno capitalista depredador en beneficio de la unificación del imperio de capital tecnológico.

La educación en Colombia es una mercancía dirigida y administrada por



un estado gobierno depredador porque las instituciones educativas y no educativas no producen investigación social científica. Ser social concreto, significa investigar nuestra realidad para producir investigación en todos los campos y niveles del conocimiento.

Jorge Luis Cuadrado es oriundo de Cereté, Córdoba. Se ha dedicado a la investigación social, educativa y pedagógica de su realidad concreta colombiana. Entre sus obras destacamos "Historias de la pedagogía"; "Técnicas, métodos y metodologías de la investigación del ser social concreto"; "Educación y Tecnología del ser social concreto". Este libro se puede conseguir en los teléfonos 2898628 y 2899891 de Medellín.

INCORPORACIÓN DEL COMPONENTE DE RIESGOS EN LA ESCUELA CDROM

Programa de fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media, RED, Museo del a Ciencia y el Juego de la Universidad Nacional de Colombia. CDROM, proyecto Información del componente de riesgos en la escuela, financiado por el Ayuntamiento de Barcelona.

Contiene conceptos básicos, la prevención en la escuela, aportes para la práctica, planes de prevención, bibliografía, artículos y materiales.

Mayores informes:
progred_bog@unal.edu.co



RUTAS PEDAGÓGICAS DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ.



J. G. Rodríguez, Ed. Programa RED Universidad Nacional IDEP, Quebecor World Bogotá, Bogotá, D.C., 2004.

Contiene una lectura de los discursos y las prácticas que los profesores y estudiantes elaboran y ponen en escena con el propósito de enseñar y estudiar historia en cuatro instituciones educativas de la capital. Esta lectura se construye desde la perspectiva de las "rutas pedagógicas" entendidas como estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos.

COMUNICACIÓN Y ESCUELA

Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá. Serie Estudios y avances. SED Secretaría de Educación Distrital, Programa RED U. Nacional S. B. Impresores, Bogotá, D.C. 2004.

La Secretaria de Educación istrictal SED, por intermedio del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, convocó a algunos ciudadanos expertos en diversos campos para aportar su experiencia y saber, y proponer un horizonte que oriente la reflexión y la acción en torno a las relaciones entre la comunicación y la educación en la ciudad.



Agenda pedagógica

Seminario Internacional y Foro de Acción Permanente en Prospectiva Científica y Tecnológica

Sesionó en Bogotá el pasado 4 de mayo. Convocado por el Convenio Andrés Bello CAB y Colciencias. Este encuentro contó con la participación de David Gómez Villasante, Coordinador del Area de Ciencia y Tecnología del CAB, Zully David Hoyos, de Colciencias, Alfredo Costa Filho y otros ponentes.

Entre los temas tratados se destacan: Estudio prospectivo al 2020: educación superior y transformación productiva; tendencias mundiales en los estudios de futuro; políticas públicas en ciencia y tecnología; tendencias para la transformación de la Educación Superior en América Latina. Se destaca la importancia de la ponencia de Alfredo Costa Filho titulada "Globalización y cambio tecnológico: desafíos para la transformación productiva y social con equidad en el marco de la educación superior en América Latina." Informes sobre Memorias: Colciencias. Tel. 6258480 Extensión 2134 - 2125.



Movimiento pedagógico bolivariano - Venezuela, mayo de 2005. CEID-FECODE.

Con motivo de la realización del III Encuentro Mundial de Solidaridad con la revolución bolivariana, se realizó en Caracas y en varios estados de la República Bolivariana de Venezuela, un amplio debate bajo el lema "Aprender del mundo y divulgar lo nuestro" con la participación de más 20 delegaciones internacionales, intelectuales, organizaciones sociales y movimientos políticos. El presidente Hugo Chávez inauguró el evento en el teatro "Teresa Carreño". Asistieron a las Mesas de Trabajo un número superior de 20.000 personas.

En la ciudad de Barinas se desarrolló la Mesa de Trabajo No.8 "Educación para la transformación social y la construcción del proyecto ético del sujeto" con una participación de más de 4.500 personas. Representantes del gobierno bolivariano y del Ministerio de Educación de Venezuela presentaron sus experiencias destacaron el significado estratégico de la educación. Cabe destacar la presencia de: Peter McLaren (Estados Unidos), Luis Bonilla-Molina (Venezuela), Ramón Moreno (Venezuela), Aristóbulo Istúriz (Venezuela), Luis Coraggio (Argentina), Juan Pérez Medina (México), Carlos Juliá (Argentina), Irma Soto (Puerto Rico).

Colombia estuvo representada por los profesores, Jorge Gantiva Silva, Director CEID-FECODE, William René Sánchez, Secretario Ejecutivo, CEID-FECODE y Daniel Libreros, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, además de una delegación de maestras y maestros de Colombia, entre ésta el sindicato de maestros del Norte de Santander, ASINORT.

La participación del CEID-FECODE se ocupó de dos temas centrales: i) la relaciones de saber y poder en la educación, y ii) la recuperación del sentido de la categoría de hegemonía como clave analítica y estratégica de reconstrucción del sujeto político de la educación.

En general, fue muy valorado y reconocido el aporte del magisterio colombiano. En las intervenciones académicas, incluyendo las de la Universidad Bolivariana de Venezuela, así como la participación en los distintos medios de comunicación, los delegados del CEID-FECODE animaron las discusiones y formularon importantes iniciativas para el fortalecimiento de la educación pública, y de la estimulación de los procesos de cooperación y solidaridad.



• LO QUE PASÓ ... •

El Choco en acción por la pedagogía, mayo de 2005 CEID FECODE

Como parte del proceso de reactivación del Movimiento Pedagógico, la Unión de Maestros del Chocó, UMACH, adelantó un plan de formación que comprendió el magisterio de Quibdó y varios municipios, entre ellos, Andagoya, Condoto, Istmina y Tadó, en cual contó con la orientación del profesor Jorge Gantiva Silva, Director Nacional del CEID-FECODE, quien compartió una serie de reflexiones en torno de la globalización, las políticas educativas neoliberales, el TLC, las transformaciones de la escuela, la profesión docente, los desafíos del saber y las prácticas pedagógicas.

Con el apoyo de su Junta Directiva y del liderazgo de la CEID-UMACH, participaron en estas jornadas pedagógicas, aproximadamente 3.000 maestras y maestros del departamento, entre el 23 y el 26 de mayo del presente año. La asistencia masiva en las jornadas pedagógicas de Quibdó promovió la idea de recuperar la dignidad de la profesión docente y la defensa de la educación pública.

Seguindo sus distintas experiencias históricas [Movimiento Pedagógico, Constituyente Educativa, proyectos alternativos de autonomía e identidad cultural], el magisterio chocono participó en esta deliberación abierta y creativa como compromiso de su lucha por reconstruir la educación pública al servicio del pueblo y de la sociedad. Pese a las grandes limitaciones, provenientes de viejas estructuras de dominación y discriminación, las maestras y maestros revivieron los valores sociales, democráticos e intelectuales del Movimiento Pedagógico, en un contexto de agudización del conflicto, de la disputa de sus territorios por acción de los megaproyectos de las transnacionales y de las políticas neoliberales del estado colombiano.

Con un renovado compromiso de lucha por la educación pública y la dignificación de la profesión docente, estas jornadas pedagógicas fortalecieron los procesos de recuperación de los saberes, de la autonomía escolar y del Derecho a la Educación. Desde esta bella tierra de deidades ancestrales y culturas milenarias, el magisterio chocono dio una lección de nobleza y afirmación por la vida, la pedagogía y la cultura.



La revolución Bolivariana: Una experiencia maravillosa de saber

En medio de la fraternidad y la solidaridad, el evento se caracterizó por una renovada voluntad de repensar la significación histórica de la educación y la pedagogía en un ámbito de profundas transformaciones, varios de cuyos ejes, además de la globalización neoliberal, despertaron un enorme entusiasmo, como las experiencias alternativas, las iniciativas de resistencia y creación colectivas.

Venezuela presentó sus experiencias educativas y acciones globales institucionales y político-pedagógicas. Fue relevante la manera como Bolívar ha sido reconocido como pensador y maestro de los pueblos. Sus ideas, debates y perspectivas siguen despertando y abriendo un horizonte profundamente humano, internacionalista y progresista en la educación y la cultura democrática.

Las Misiones (Sucre, Robinson, entre otras) promueven prioritariamente las necesidades de las grandes masas, históricamente excluidas del derecho a la educación. Muy positiva fue experiencia de millones de trabajadores, campesinos, jóvenes y analfabetos que acceden al estudio y al trabajo, y desarrollan un proceso de formación ciudadana y democrática. Sin lugar, el papel de los educadores ha sido considerado de vital importancia para el porvenir de la revolución bolivariana. Dadas las circunstancias específicas de la realidad venezolana, se adelanta un intenso debate sobre la profesión docente y el papel de los sindicatos docentes en la transformación social y política.

En acción el Movimiento Pedagógico Bolivariano

La visión estratégica de este conjunto de programas, políticas y acciones se dirige a potenciar un Movimiento Pedagógico Bolivariano de alcances continentales. Se trata de fortalecer los procesos de afirmación cultural y de resistencia educativa que los pueblos latinoamericanos vienen adelantando, en la perspectiva de fortalecer las iniciativas y propuestas de alter globalización en defensa de la educación pública, la ciencia, la pedagogía, la autonomía y la solidaridad internacional.

En este contexto el Movimiento Pedagógico colombiano ha sido un soporte y una referencia obligada en la constitución de estas propuestas alternativas. Por la manera y el enfoque sugeridos por los promotores del Movimiento Pedagógico Bolivariano, existe un compromiso de solidaridad y reconstrucción colectiva de la educación, la cultura y profesión docente.

Para la delegación colombiana ésta experiencia maravillosa de saber, compartida con los delegados internacionales y muy especialmente con los representantes del gobierno bolivariano de Venezuela -los profesores Luis Bonilla, Haiman El Troudi, Ramón Moreno - entre otros, fue altamente estimulante, y alentará las perspectivas de creación de la red continental del pensamiento y la escuela pública.

¡No se lo pierda... !

FORO DISTRITAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SED, "CIUDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN" Agosto de 2005

El Foro Distrital de Políticas Públicas en Educación es un proceso de socialización, apropiación y deliberación de las políticas educativas, expresadas en el Plan Sectorial "Bogotá: Una gran escuela", en función de las necesidades, propuestas y retos educativos expresadas por las comunidades educativas, académicas, investigativas, empresariales y por las organizaciones sociales y políticas de orden local y distrital.

8º CONGRESO DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL-FORMACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO PREESCOLAR, DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DEL DESARROLLO AFECTIVO E INTELLECTUAL.

- **Bogotá**, Hotel La Fontana, **Septiembre 16 y 17**
 - **Cartagena**, Hotel Almirante, **septiembre 30 - Octubre 1º**
 - **Armenia**, Hotel América Estelar, **Octubre 21 -22**
 - **Cali**, Hotel Tour Points Sheraton, **Noviembre 4-5**
- Informes e inscripciones:** FIPC Alberto Merani. Transversal 19 A no. 114 A - 36. PBX 6298337. Correo electrónico: fipcam@pedagogiacconceptual.com.

CONVOCATORIA AL II SEMINARIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA. BOGOTÁ, D.C. - CEID NACIONAL-FECODE.

Noviembre de 2005

Seminario dirigido a mantener de manera continua y permanente un debate con la pedagogía y el saber pedagógico, así como con la producción e innovación. Se busca actualizar el conocimiento en materia Pedagógica y educativa en relación con la producción de otros países; está orientado, además, a promover el debate de estos temas en las distintas regiones geográficas y estamentos educativos del país.

En el contexto del seminario se convoca al **1er Premio Nacional de Ensayo Pedagógico.**

Esta es una invitación cordial a los educadores y educadoras para que sometan a consideración del jurado de éste premio, sus contribuciones acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas.

Requisitos: Escrito que registre la experiencia individual; ensayo o relatoría de su experiencia en una extensión no mayor a diez (10) cuartillas

Fecha límite de recepción: Octubre 1º de 2005. En impreso y en medio magnético. A: CEID Nacional FECODE Carrera 13 A No. 34-36. Teléfonos 2458155 - 3381711 Extensión 155 y 136

CONVOCATORIA AL III CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL Y NACIONAL EN BOGOTÁ, D.C. Agosto de 2006

Este Congreso posee la característica que tuvo el II Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública: desde la base de los maestros se propone recrear, en un escenario internacional el debate y producción intelectual en relación con la pedagogía y el movimiento pedagógico, y desde ya comenzamos su organización y realización.

Temas: Calidad de la educación • La profesión docente • El saber pedagógico • El Estatuto Docente Único • Innovaciones educativas

Premio a la Innovación Pedagógica: en el contexto del III Congreso Pedagógico Internacional y Nacional de agosto de 2006 se premiarán los trabajos de innovación pedagógica, seleccionados por un jurado especializado. Con ello impulsaremos la autonomía educativa y pedagógica del Magisterio Colombiano.

XI CONGRESO DE ANTROPOLOGÍA EN MEDELLÍN

El Comité Académico del XI Congreso de Antropología en Colombia, invita a participar de las actividades académicas inscritas para el XI Congreso de Antropología, a realizarse el **24, 25 y 26 de Agosto de 2005, en Santa Fe de Antioquia.** Contará con la presencia del antropólogo Roberto Pineda Giraldo como Presidente Honorario. Foro inaugural "La antropología colombiana: entre la originalidad y la imitación. Conferencias centrales sobre ANTROPOLOGÍAS DEL SUR, con la participación de Conferencistas como Saurabh Dube (India), Alcida Rita Ramos (Brasil), Valentin Mudimbe (Congo)

Inscripciones e información: teléfonos (4) 2105778, (4) 2105779

<http://antares.udea.edu.co/antropologia/congreso>

E mail: xicongresodeantropologia@antares.udea.edu.co
Oficina de Fomento y Turismo de Santa Fe de Antioquia,
Teléfono: (4) 853 11 36 Ext. 114 ó (4) 853 41 39

XV FORO NACIONAL DE FILOSOFÍA

Patrocinado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Lema: ¡Enseñar filosofía! Bogotá, D.C. del **1 al 5 de noviembre de 2005.**

Recepción de ponencias hasta el **septiembre 1 de 2005.**

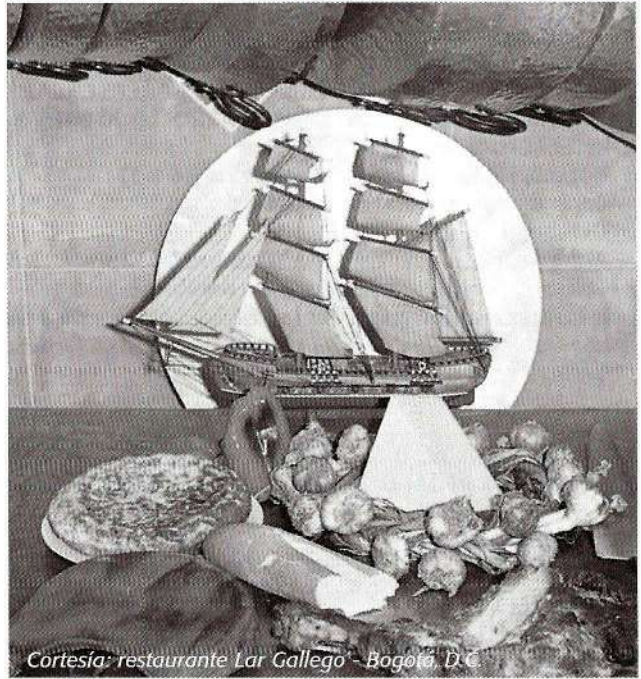
Informes: <http://www.pedagogica.edu.co/filosofia>. Teléfono: 3 471190 Ext 218. Calle 72 No. 11 -86 Of. A-216
Correo electrónico: filosofia@uni.pedagogica.edu.co



El ingenioso hidalgo DON QUIJOTE DE LA MANCHA: un libro con 400 años

Entre otras curiosidades, el libro, antes de su primera impresión fue revisado para el Testimonio de las Erratas por el Licenciado Francisco Muyrca de La Llana, del Colegio de la Madre de Dios de los Teólogos de la Universidad de Alcalá, "en primero de diciembre de 1604 años".

Es interesante destacar que en todo el planeta se han llevado a cabo distintas celebraciones en bibliotecas, colegios, universidades y escuelas. Estas efemérides comprenden conferencias, concursos, exhibiciones de obras de arte de distinto género, montaje de obras de teatro, obras musicales, conciertos, entre otras. Es difícil pensar en otra obra de la literatura universal que haya sido objeto de mayor inspiración por parte de artistas, escritores, filósofos, historiadores y literatos, en los distintos géneros de las manifestaciones. De allí la importancia de este onomástico. Un escrito de T.E. la revista de los Trabajadores de la Enseñanza de España señala la realización de más de 2.300 actividades culturales programadas éste año.



Cortesía: restaurante 'Lar Gallego' - Bogotá, D.C.

70

El ingenioso hidalgo debe ser además analizado a la luz de la pedagogía en razón de las enseñanzas permanentes que le daba don Alonso Quijano a su escudero, Sancho respecto de la administración de la Insula Barataria, del cuidado de animales y haciendas, de la relación con los semejantes y consigo mismo.

Sin desconocer que a éste lado del Atlántico son innumerables las actividades de todo género organizadas en razón del onomástico del caballero de la triste figura, además de aquellas que en el territorio nacional tienen lugar, **Educación y Cultura** destaca para sus lectores un aspecto especial de las celebraciones en España.

Invitamos a los lectores a visitar el **Auditorio de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín**, con un intenso programa auspiciado por la Universidad Nacional, sede Medellín y la Biblioteca, con conciertos, teatro, conferencias, cine, concursos, programación radial y académica (**los martes del Parainfo**), hasta el mes de noviembre de 2005.

La gastronomía de El Quijote y el reconocimiento de la herencia cultural²

El programa titulado "Don Quijote de La Mancha, la sombra del Caballero" fue inaugurado recientemente en el Palacio del Infantado de Guadalajara, España, con unas 200 piezas procedentes de más de cincuenta instituciones y colecciones priva-

Publicado por primera vez en el año 1605, la máxima obra de la literatura española, fue compuesta por Miguel de Cervantes Saavedra, y, como dice en su página titular fue "dirigido al Duque de Béjar Marqués de Gibraleón, Conde Benalcacar y Bañares, Vizconde de la Puebla de Alcocer, Señor de las villas de Capilla, Curiel y Burguillos", impreso por vez primera en "ochenta y tres pliegos, se tasó cada pliego en tres maravedís y medio, que al dicho precio monta el dicho libro doscientos noventa maravedís y medio...", según tasaba don Juan Gallo de Andrada.

1. Tomado de la edición editorial Ibérica S.A. Barcelona, 1954

2. www.escolai.com/spanish_culture/el-quijote/gastronomia. Revista Avianca, Bogotá, D.C., mayo 2005

das. A esta celebración se ha sumado el sector gastronómico que ha organizado la XIII edición del Concurso de Gastronomía de Castilla – La Mancha bajo la convocatoria de “Los platos que se citan en El Quijote”. Allí, los más destacados cocineros manchegos y los más importantes chefs de España, propondrán la elaboración de cuarenta platos quijotescos, diez, para cada una de las estaciones del año.

En la comida y la alimentación de los pastores y arrieros de La Mancha aparecen los tasajos –una carne adobada y puesta a secar durante cuatro días-, pistos, gachas, gazpachos de pastor, mojetes y otros deliciosos platillos desconocidos para el paladar americano. Destacamos allí el “matahambres”, la caldereta de cordero, que consiste en un cordero guisado con papas; el “ajuarriero” –preparado con bacalao seco salado y papas grandes, ajo, aceite de oliva, perejil picado y huevo duro-; las migas del pastor, un plato preparado con pedazos de pan de varios días, picado en dados, trasnochados y fritos en aceite de oliva, se sirven con tocino, jamón y chorizo picado. Estos son los platos descritos por Cervantes que aun se sirven en las mesas ibéricas...sus recetas originales poco o nada han cambiado...!

El Quijote de La Mancha transpasó fronteras y llegó a Oriente

"El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha" ha traspasado las fronteras y llegó a Oriente, donde la obra de Cervantes es estudiada por especialistas chinos, japoneses y rusos. Los especialistas que participan en el XVI Coloquio Cervantino Internacional en Guanajuato (México), afirmaron que la obra de Miguel de Cervantes "haya llegado a tierras tan lejanas, a pesar de las diferencias de idioma y cultura, es casi una hazaña que habla de lo universal del texto y de sus valores". El cervantista Vsevolod Bagnó, miembro del Instituto de Literatura Rusa de la Academia de Ciencias de Rusia, dijo que en su país conocen a Cervantes desde el siglo XVIII, cuando las reformas de Pedro el Grande acercaron al resto de Europa a esa nación. "Desde entonces, los rusos adoptaron al Quijote de una manera que



“El Quijote en América” Ilustración: Gustavo Doré, intervenida por Jesús Alberto Motta Marroquín

no hay nada parecido de otros países. El quijotismo ruso es algo muy especial como fenómeno cultural y se trata de nuestra opinión muy peculiar, ligada a nuestros intereses interiores”, afirmó.

"A China, el Quijote llegó a comienzos del siglo XX, con la primera traducción, aunque incompleta", dijo el especialista chino en Cervantes y decano de la Facultad de español de la Universidad de Nanjing, Chen Kaixian. "Ahora hay más de 10 ediciones chinas que se han traducido totalmente del español al chino, pero la traducción más completa y la mejor fue de 1978", señaló.

Kaixian subrayó que lo que más llama la atención de la obra en China es el idealismo utópico (quijotismo) que ha llevado a que el libro se venda en librerías y esté en la lista de recomendación del Ministerio de Educación para los alumnos de escuelas secundarias como una obra clásica. También indicó que aunque la cultura oriental parece muy lejana a la del siglo XVII en España, en los años 20 y 30 del pasado siglo "hubo algunos escritores chinos que también fueron influidos por esta obra cervantina, como Lu Xun, autor del

cuento largo El diario de un loco".

En Japón, la llegada del Quijote fue la más reciente y el primer intento de traducción del libro desde el español al japonés se inició en 1947 por el profesor de español Nagata Hirosada y concluyó 30 años después. El profesor de Literatura Española y Latinoamericana de la Universidad de Tenri Juzo Katakura dijo que antes hubo varios intentos de traducir la obra desde el inglés, francés y alemán y sólo se la consideraba como un libro de entretenimiento y de tema humorístico.

Según Katakura, la tardanza de la llegada del Quijote a Japón se debe en gran parte a que, entre 1868 y 1910, el gobierno moderno de la era Meiji dio preeminencia en su atención a los países poderosos de Europa, como Gran Bretaña, Francia y Alemania, lo que desembocó en el inicio tardío del estudio del español, hasta fines del siglo XIX.

"El inglés es la segunda lengua obligatoria para los nipones, pero cada año aumenta el número de los alumnos que aprenden la lengua y cultura hispánica en Japón y el Quijote ha contribuido a ello", concluyó el académico japonés.



Transparencias

Poesía.

Pedro Sánchez Ruiz

Editorial Mohán.

ISBN 958-97295-2-5. 1a Edición, Villavicencio, 2003.

Carrera 16 No. 24 A – 36. Teléfono 6710892, Villavicencio, Colombia.

Pedro Sánchez Ruiz nació en Cumaral, en 1956. Se hizo maestro de escuela en la Normal de Villavicencio. Estudió Licenciatura en Ciencias Agropecuarias y luego se especializó en literatura colombiana en la Universidad Santo Tomás, para tomar el rumbo de su verdadera vocación académica. En la actualidad combina el ejercicio de docente de lengua castellana en el colegio Juan Pablo II, con la secretaría de prensa y publicaciones de la Asociación de Educadores del Meta ADEM y la cátedra de literatura colombiana y literatura infantil en la Universidad de los Llanos en Villavicencio. En 1982 publicó el libro *Poemas clandestinos*.

CUMARAL

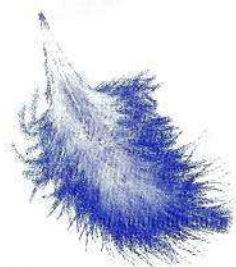
Palabra hermosa que sugiere
Olor de corozo y mararayes
Racimos dorados cual pendientes
En las palmas perdidas de cumare

Cumaral es rojo y blanco
Azul y verde
Y cobrizo en las tardes;
Es pueblo y copla,
Aire tibio que inunda los zaguanes

Es río,
Loma,
Piedemonte,
Parque.

Es trompo que baila y zumba
Que zumba y baila
Y se duerme
Sedita
En un punto de la calle

Cumaral:
Es mi deuda contigo una fortuna
Pero ni siquiera tengo que pagarte



DESPLAZADOS

Afuera el borboteo de las gotas
Adentro,
Pasajeros de buses,
Extrañas gentes en lo suyo;
Y el hombre lelo en la silla dura
Con los recuerdos vivos
Con el espacio ajeno

El invierno arrecia.
Ramón sabe que allá en el corte
Deberán ser las cinco,
Hora de dejar la platanera
Pintoneada
Con sus anchas hojas desnudas a la tarde,
Y buscar en el rancho
El descanso vespertino

Sabe que es la hora
Cuando cruza el alambrado
Hasta el camino
Y asoma al claro del potrero,
Y escuchas risas
Y alista brazos
Porque una cabecita hermosa
Habrá de hundirse en ellos
Como un trueno.
Anoche tuvo que salir sin previo aviso,
Son su negra y sus pequeños,
Y una caja de cartón
Y un talego
Sucio de tristezas y de olvido.
Y allí,
En el Terminal de Transporte,
Perdido en su propia soledad,
El hombre lelo

¿Y el marrano sute?
¿Y el becerro?

NACIMIENTOS

Es Italia patria del barroco
Y de campanas,
Como de Besthoven y violines
Alemania.
China produjo a Mao,
Rusia a Lenin
Y Brasil un mar de futbolistas
Los yankees
Padres de supermán
Nacen ingenieros
(Se alimentan de oro negro)

España vio crecer a Don Quijote
Y a Platero,
A Sandino Nicaragua,
México a Zapata y a Cuauhtémoc
Cuba a José Martín
Versos sencillos,
Argentina una boina
Y un lucero

Francia parió a Napoleón,
A Neruda Chile
Y a Caupolicán que fue guerrero
Venezuela a Bolívar
Gigante entre gigantes.
Colombia nos regaló a Camilo,
El cura,
A Galán el comunero.

Dios mío:
ícómo están vivos nuestros muertos!

Como escribir para Educación y Cultura

El Consejo Editorial de la Revista **Educación y Cultura** extiende una invitación a sus lectores, a los docentes e investigadores de todo el país, a los escritores y miembros del CEID de las distintas regiones del país, a enviar sus colaboraciones para publicar en la revista. Los escritos sometidos a consideración del Consejo Editorial pueden ser ensayos, resultados de investigaciones o de invocaciones educativas, experiencias de aula, reportajes o entrevistas que a juicio de los autores sobresalgan por las temáticas de interés para los lectores de **Educación y Cultura**.

Se requiere que los artículos enviados representen aportes, teóricos o metodológicos o que contengan experiencias del saber pedagógico; no deben haber sido publicados ni sometidos a consideración en otra revista impresa o electrónica, nacional o internacional. Los artículos recibidos serán evaluados por el Consejo Editorial; esta evaluación tendrá en cuenta el rigor, originalidad, perspectiva analizada y la contribución a la educación, a la pedagogía y a la cultura. El Consejo Editorial no devuelve artículos ni establece correspondencia sobre los mismos.

Requisitos

Los artículos se deben enviar en versión impresa y en Word, con 6 a 8 cuartillas, tamaño carta letra times news roman 12, tamaño aproximado de 5.367 caracteres incluyendo espacios. Por favor no adicionar fotografías al archivo electrónico y abstenerse de hacer diseños o columnas. Los gráficos o ilustraciones o fotografías se remiten en archivos aparte. Las fotografías enviadas deben tener 304 dpi de resolución por pulgada ó 120 dpi por centímetro.



Orientaciones metodológicas: Se deberá identificar al autor con hoja de vida mínima y correo electrónico. Las notas de pie de página irán numeradas al final de cada cuartilla. Agregar palabras clave (3 -4) y un resumen del artículo (sinopsis) al comienzo en un párrafo de no más de diez (10) líneas. La bibliografía se incluye al final del artículo, de la siguiente forma:

Reimers, Fernando 1989. "Effects of External debt Payments on Educational Expenditures in Latin America". II Conferencia Internacional Crisis y calidad de la educación. Universidad de Monterrey, México, mimeo, 35 p.

Enviar su colaboración a:

Consejo Editorial. Revista Educación y Cultura. Carrera 13 A no. 34-36/54. Teléfonos 2458155 – 2327418. Bogotá, D.C., Colombia. Correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

Centro de Documentación CEID-FECODE

El Centro de documentación CEID FECODE extiende una cordial invitación a investigadores, docentes y estudiantes a visitar este Centro de Documentación. Las directivas se han propuesto reestructurarlo, ampliarlo y sistematizarlo con miras a

contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la atención a sus usuarios. El Centro posee documentos en las áreas de educación, políticas educativas, pedagogía, e investigación.

El Centro atiende en la sede CEID

–FECODE en la Cra. 13A No. 34-36/54, en Bogotá, D.C. • **Tel.:** 3381711 Ext. 136

Informes: Marlene Castillo en Guzmán ceid@fecode.edu.co • **Horario:** Lunes a viernes de 8:30 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

EDUCACIÓN Y CULTURA



Suscripción

Del No. _____ Al No. _____ Día Mes Año

Vendedor: _____ Cód. _____

Nombre y apellido: _____ C.C. _____

Dirección para el envío de la revista: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Forma de Pago: Cheque No. _____ T.c. No. _____

Libranza _____ Efectivo _____

Remite: Cra.:13A No. 34-36 / Tels: 245 8155 - 232 7418 - 338 1711 / Ext. 125 / Fax: 285 32 45 / A.A. 14373
E mail: revedcul@cable.net.co / Bogotá, D.C. - Colombia

• **DISTRIBUIDORES** •

PUNTOS DE VENTA de la Revista Educación y Cultura en el país

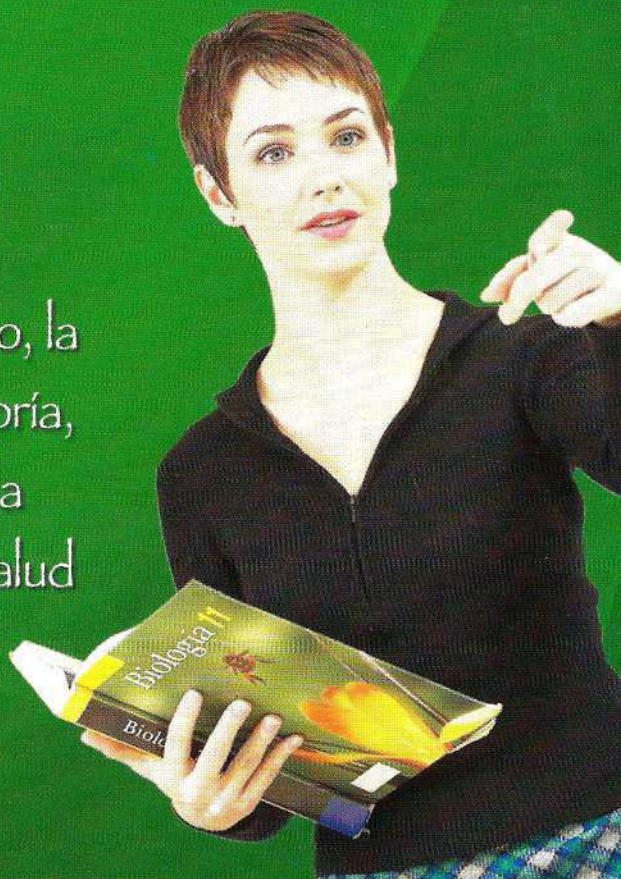
- **ARAUCA**
ASEDAR. Calle 19 N. 22-74. Teléfono 852123
- **APARTADÓ**
Víctor Merluck. Carrera 96 A No. 91-15. Teléfono 8282401
- **ARMENIA.**
SUTEQ. Martha Cardona. Carrera 14 No. 17-14
Teléfono 414344
- **BARRANQUILLA**
 - Juan Alandete. Calle 72 No. 41c – 64 Edificio Cosmos
Oficina 302. Teléfono 3563904
 - Jairo Marriaga. Calle 47B No. 21 C – 35. Promotora
Cultural Caribe. Cra. 26 A No. 76-51. Teléfono 3520630
- **BOGOTÁ, D.C.**
Henry Castro. Carrera 13 A No. 34-36. Teléfono 2327418
- **BUCARAMANGA**
Librería Prolectura. Germán Chapeta. Carrera 27 N. 12-28.
Teléfono 345087
- **CALI**
SUTEV. Carrera 8 No. 6-38. Teléfono 801008
- **CARTAGENA**
Distribuciones pedagógicas ISCA. URBANIZACION San
Pedro M-4 Lote 11. Teléfono 6534551
- **CARTAGO**
Iván Librero Botero. Carrera 9 No. 20-57. Teléfono 2135567
- **CIÉNAGA**
Elkin Márquez. Calle 11 NO. 12-46. Teléfono 4241572
- **CÚCUTA**
 - ASINORT. Avenida 6 No.15-37. Teléfono 723384
 - SIMATOL. Avenida 37 Carrera 4 Esquina. Teléfono 2646913
 - Ramiro Gavilán. Carrera 10 No. 39-90 Barrio Gaitán.
Teléfono 8791108
- **MANIZALES**
Librería Magisterio. José Darío López. Calle 18 No. 23-28
Teléfono 8824790
- **MEDELLÍN**
 - ADIDA. Calle 57 No. 42-70. Teléfono 2291000
 - Tiberio Castaño. Calle 57 No. 42-60. Teléfono 2913685
- **MOCOA**
ASEP. Carrera 4 No. 7-23. Teléfono 295968
- **MONTERÍA**
ADEMACOR. Calle 12 A No. 8 A – 19. Teléfono 836918
- **NEIVA**
José Fender Tovar. Calle 1 G No. 15 B-20.
Teléfono 8737690
- **OCAÑA**
ASINORT. Calle 1 G No. 15b-20. Teléfono 8737690
- **QUIBDÓ**
María Ilse Hinostroza. Calle 30 No. 9 -23.
Teléfono 6711769
- **PEREIRA**
Librería El Nuevo Libro. Gustavo Orrego.
Carrera 4 No. 19-09. Teléfono 332688
- **PASTO**
 - Alirio Ojeda. Calle 11 No. 29-32. Teléfono 220424
 - Librería Javier. Carrera 25 No. 19-67. Local 110
Teléfono 7232663
- **POPAYÁN**
ASOINCA Calle 7 No. 7-26. Teléfono 244159.
- **RIOHACHA**
Manuel Córdoba. Calle 9 No. 10-107. Teléfono 285061
- **SAN ANDRÉS ISLA**
Hotel Verde Mar Avenida 20 de Julio. Teléfono 5123829
- **SAN GIL**
Ingrid Ballesteros. Henser Augusto Campos.
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301. Teléfono 7243708
- **SANTA MARTA**
Edumag. Carrera 22 No. 15 -10. Teléfono 4202591
- **SIBUNDOY**
José Hernando Sosa. Barrio Castelví. Teléfono 4260222
- **TÚQUERRES**
Alvaro Cesar Benavides. Carrera 13 No. 21-36.
Teléfono 7280170
- **VALLEDUPAR.**
ADUCESAR. Calle 16A No. 19-75. Teléfono 713516
- **YOPAL**
SIMAC. Carrera 23 No. 11-36 Piso 3. Teléfono 358309

Amigo(a) Docente

Usted Elige, Elija Bien

En el proceso de convocatoria del Magisterio, la Fundación Médico Preventiva por su trayectoria, conocimiento y experiencia, ha sido aprobada como la entidad que prestará el servicio de salud al Magisterio.

Decídase por Nosotros

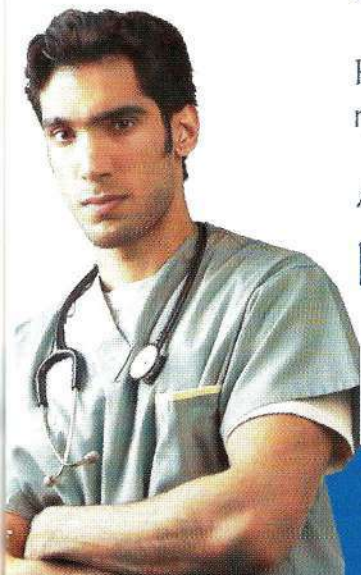


Nos enseñaste a escuchar cuando algo te duele

También nos enseñaste lo importante que es poder contar con una IPS integral como la nuestra.

Pero algo importante, durante 15 años nos enseñaste cómo cuidar de tí.

Ahora aplicamos ese conocimiento para cuidar lo más importante



Tu salud
y la de tu familia

www.fundamep.com



**CENTRAL UNITARIA DE TRABAJADORES
DE COLOMBIA**

**Por el fortalecimiento del
sindicalismo colombiano**

**¡A construir grandes
Sindicatos por ramas de
la economía y los servicios!**

Menos Sindicatos + Más Sindicalizados = Mayor capacidad de negociación
Mayor incidencia en el destino nacional

Auspician: los sindicatos noruegos, suecos, finlandeses y holandeses

