

Revista No. 76

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



Bogotá, D.C., - Colombia - • Septiembre 2007 • No. 76 • ISSN 0120-7164 • Tarifa Postal Reducida 2007-311 • \$ 10.000



**La educación por competencias:
formación para el empleo precario**

**La falacia de las competencias
en la educación colombiana**

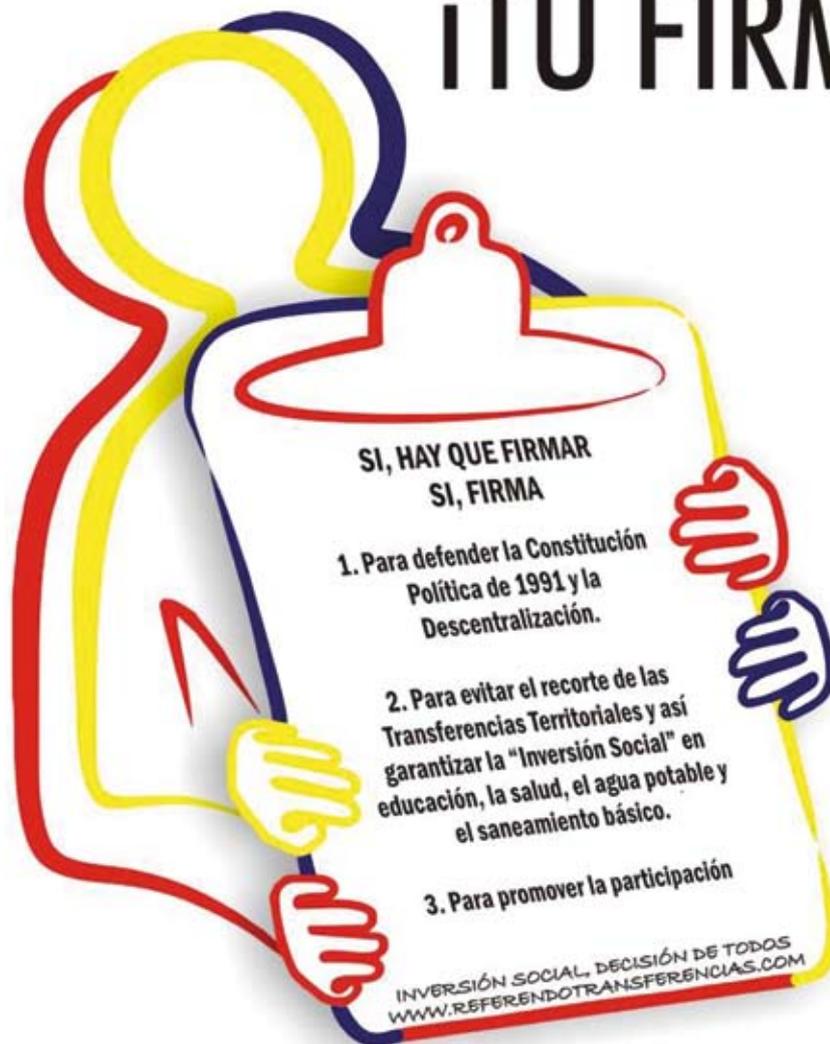
El Plan Decenal 2006-2015: Indicativo.

La Revolución Educativa: Mandato del Gobierno

EDUCACIÓN Y CULTURA

Sólo nos falta...

¡TÚ FIRMA!



Confederación de trabajadores de Colombia



Únete

Unión Nacional De Trabajadores del Estado y Los Servicios Públicos
P.U. Res. 10ª 32369 de 09/09/2008
R.U.T. 8000421101
Dirección: N°48231 de 14/09/2008
Filial CGT-CLAT-CLAT SEP-CSI

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 **Carta del Director**
- 6 **Editorial**
- 8 **Pronunciamento de Fecode**

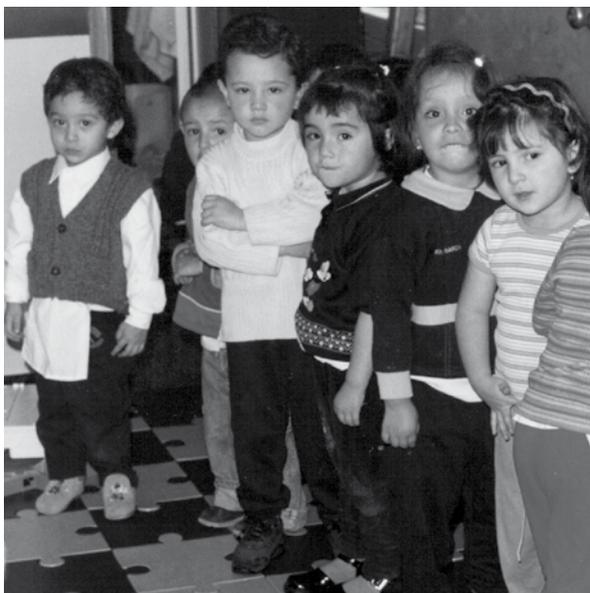
DEBATE

- 9 **La educación por competencias: formación para el empleo precario**

TEMA CENTRAL

LA FALACIA DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

- 17 **Examen crítico al término "Competencias en educación y evaluación"**
Victor Manuel Gómez Campo
- 23 **Competencia: de la economía a la educación**
Gloria Rojas Álvarez
- 29 **Estándares y Competencias**
Guillermo Bustamante



– Alberto Motta –

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 34 **Transmodernismo, marxismo y cambio social: algunas implicaciones para la educación de maestros**
2ª parte
Mike Cole

ACTUALIDAD

- 45 **El Plan Decenal 2006-2015: Indicativo. La Revolución Educativa: Mandato del Gobierno**
William René Sánchez
- 50 **¿Los profes se la ganan suave? Razones para promover la reforma educativa en Latinoamérica**
Ricardo Gómez Yepes
- 62 **El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su realidad afectivo-social**
Martha Lucía Miranda
- 66 **El fármaco Strattera: agresión y mercantilización de la educación**
Frank Molano Camargo
- 70 **El Programa de Ampliación de Cobertura: el camino corrupto hacia la privatización**
Mario Restrepo Rodríguez

INTERNACIONAL

- 76 **V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación**
Witney Chávez
- 77 **LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR**
- 78 **AGENDA PEDAGÓGICA**
- 81 **ARTE Y CULTURA**

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA
FECODE
CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

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

DIRECTOR

Witney Chávez Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

John Ávila, William René Sánchez, Miguel De Zubiría, Senén Niño Avendaño, Raúl Arroyave Arango, José Fernando Ocampo

EDITORA

María Eugenia Romero Moreno

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González

DISEÑO CARATULA

Gerardo Caro

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A No. 34 - 36
 Teléfonos: 338 1711- 285 3245
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
 Telefax: 232 7418 • Apartado Aéreo 14373
 Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores 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, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

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

El Referendo como escenario de participación ciudadana

La Constitución Política de Colombia reconoce la participación ciudadana como un pilar fundamental de la democracia. Infortunadamente, las decisiones importantes de la vida nacional son adoptadas haciendo caso omiso de este mandato constitucional, configurando en la práctica un estado autoritario y excluyente. **En otras palabras, la implementación de la seguridad democrática y del estado comunitario se corresponde con la restricción del derecho a la participación ciudadana.**

El procedimiento utilizado para la formulación del nuevo Plan Decenal de Educación corrobora lo enunciado: mientras el gobierno coloca el tema en *"debate nacional"*, el Congreso de la República tramita y aprueba, también por iniciativa gubernamental, el recorte de los recursos para la inversión social, incluyendo al sector educativo, ante el asombro de quienes con mucha voluntad e ingenuidad concurren a la farsa del debate. Más aún, ante el clamor generalizado exigiendo universalidad, gratuidad, calidad y recursos para la educación, tuvo el gobierno que recurrir a la vergonzante maniobra de nombrar una nueva comisión para que redactara, léase, reelaborara las conclusiones, adecuándolas a la política decidida en las altas esferas del estado.

Esta nueva farsa es el complemento lógico del abandono olímpico del Plan Decenal anterior, que por haber intentado un consenso de diferentes actores, incluyendo a los docentes, había consignado algunas recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la educación pública. Se complementa, además, con la eliminación y el debilitamiento de instancias de participación como las Juntas Nacional y Departamentales de Educación, y con la decisión de imponer, sin discusión alguna, una *"educación por competencias"* diseñada por las multinacionales para someter la educación a sus requerimientos. Tal vez estos hechos expliquen por qué algunos de nuestros sabios declaran que no están dispuestos a participar en más "diagnósticos y recomendaciones" que sólo conducen a la manipulación de la participación.

La historia se repite en las decisiones del Congreso de la República. Para la aprobación del Plan Nacional de Desarrollo el Gobierno Nacional recurrió al *"toma y dame"* con los parlamentarios, quienes por esta vía incorporaron más de 300 adiciones en la *"lista de mercado"*, expresión acuñada por los columnistas económicos para caricaturizar esta novísima reedición de los auxilios parlamentarios y de los "cupos indicativos" que engendrara el Doctor Juan Manuel Santos para sacar adelante el Acto Legislativo 01 de 2001. Así, la participación ciudadana y aún la del Congreso han sido suplantadas por un vulgar trueque que combinó la sumisión de las bancadas con la negociación al menudeo con los parlamentarios.

La aprobación del Presupuesto Nacional para 2008 siguió el mismo camino, con lo cual se consolida un estilo de gestión estatal que ahoga la democracia en el Congreso de la República para imponer una política que privilegia el pago de la deuda y la seguridad democrática en detrimento de la inversión social.

Hasta el proceso electoral, que en teoría aparece como el principal instrumento de una participación representativa, sigue agobiado por los vicios de siempre, incluyendo la intervención y la intimidación de la parapolítica que desde las cárceles, desde el Congreso y desde el mismo gobierno nacional, sigue castrando las posibilidades de una verdadera participación democrática.

Aunque el gobierno no escatima esfuerzo para propagar ante el mundo que hay “garantías electorales” y se ha “fortalecido la democracia”, la opinión pública se pregunta cómo es posible hablar de elecciones democráticas con 37 congresistas llamados a audiencia por vínculos con el paramilitarismo y con la comprobada intervención en política de quienes ya se encuentran en prisión.

Y es precisamente en este contexto de cercenamiento de la participación ciudadana donde el Referendo por la recuperación de las transferencias establece un vínculo estrecho con el accionar político. Porque el recorte a las transferencias fue hecho a espaldas y contra las mayorías nacionales; porque no fue escuchada la voz de las entidades territoriales, de sus mandatarios y de las comunidades exigiendo recursos para la educación, la salud y el saneamiento básico; porque el centralismo y el autoritarismo han ahogado las aspiraciones regionales y locales.

Por eso, acusar al referendo de ser una propuesta electorera, como lo hacen el Presidente Uribe y su equipo de gobierno, no solo refleja el simplismo de la interpretación gubernamental, sino la pretensión de impedir que sea el constituyente primario quien decida el futuro de las transferencias. Ya el gobierno vivió la experiencia y sabe que no bastan la favorabilidad en las encuestas ni las mayorías en el Congreso cuando de referendos se trata. Lo que refleja en realidad la acusación es el temor de este gobierno a la participación ciudadana, a la democracia, al Estado Social de Derecho.

Por tal razón, para los sectores democráticos, para la comunidad educativa, para el pueblo colombiano en general, el Referendo constitucional por la defensa de las transferencias es la oportunidad para reivindicar con fuerza el principio constitucional de la participación democrática.

Si, con el referendo están en juego los recursos de las entidades territoriales; si, están en juego los derechos a la educación, la salud y el agua potable; pero también está en juego el derecho fundamental del pueblo a participar en las decisiones fundamentales y a decidir sobre su futuro: el derecho a construir democracia.

Bogotá, D.C., Septiembre de 2007



WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Presidente Fecode

Competencias para el atraso educativo

La *"formación por competencias"* representa un modelo construido para el empobrecimiento de los contenidos de la educación, para suplantarlo por una formación en simples habilidades. En esa medida es eficaz para insertar en la educación la lógica del desempeño y la competitividad, y lograr con ella, un control ideológico y social de la educación



Con la aprobación del Plan de Desarrollo para el segundo mandato de Uribe Vélez, vuelve a escena el debate sobre las competencias. Esta vez, bajo el ropaje falaz de consideraciones y supuestas teorizaciones sobre la noción de *"capital humano"*, se somete la educación al modelo de formación por competencias y se reiteran los sofismas sobre la calidad y la competitividad. Se arguye engañosamente que con el modelo de formación por competencias se avanzaría en *"generación y utilización del conocimiento, así como su pertinencia para hacer posible la inserción productiva en el mercado laboral"*.

Así, resulta del todo evidente que estamos ante una nueva ofensiva que pretende prolongar indefinidamente la contrarrevolución educativa. Se busca mantener el modelo de evaluación de competencias en las Pruebas SABER, los ECAES y el ICFES; pero al mismo tiempo, se aspira pasar de lo evaluativo a lo formativo, intentando fomentar y apropiarse el modelo de formación por competencias en la enseñanza, en todos sus niveles, desde la básica hasta la superior.

Como contrarreforma educativa, la idea de la formación por competencias representó un atentado contra la autonomía escolar y a los avances más significativos de la Ley 115 de 1994. El propósito es consolidar una política que perpetúa la subordinación de la educación a la economía capitalista de la globalización, hegemoniza el control ideológico sobre los contenidos de la educación, hace obligatorio el currículo único y uniforme, incrementa el retroceso en la autonomía escolar, precariza el conocimiento, empobrece la relación pedagógica y en nada contribuye a hacer de la educación una vía para el

desarrollo del país, la defensa de la soberanía nacional y el establecimiento de unos nexos entre la educación y el sector productivo que -pensando en una perspectiva de economía diferente a la capitalista- sirvan de vehículo para el crecimiento económico y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. De hecho, todo en relación con las competencias es precario: la formación, el modelo de escuela, el modelo de sociedad y de desarrollo que se quieren para Colombia.

La formación en competencias se presenta como la fórmula mágica que articula la educación a las exigencias de la economía, el mercado y la productividad. La falacia de esta receta se hace evidente ante la imposibilidad del modelo de cumplir sus propias expectativas; por el contrario, este modelo acrecienta la brecha social entre ricos y pobres, profundiza la crisis en el sistema educativo e imposibilita a los estudiantes para acceder a un tipo de formación y conocimientos que les permitan afrontar los desafíos de una educación científica, tecnológicamente avanzada, y que a la vez contribuya a una enseñanza humanista y al perfeccionamiento cultural y social.

La ambigüedad del término *"competencia"* ha sido cínicamente utilizada para introducir su significado mercantil y reducir la formación a un proceso que favorece la conversión del sujeto de aprendizaje en una mercancía disponible para el mercado laboral de la competitividad comercial, donde predomina la lucha empresarial por la rentabilidad y sacrifica opciones para que la educación este articulada a una economía y a un tipo de formación para el trabajo distintos a los que están concebidos en el mundo del capitalismo globalizado.

La introducción de las esferas de la competitividad en los modelos educativos y pedagógicos, tiene en sí misma la raíz que impide a la educación avanzar en una política del conocimiento que sea capaz de afrontar la desigualdad social. Este modelo no aporta a la formación integral del ser humano, no constituye la base de un proceso pedagógico que le permitiría al estudiante prepararse para asumir la vida en los aspectos económicos, psicológicos, sociales, políticos y culturales, propios del entramado social, y parte del espectro de problemas y necesidades que un estudiante debe afrontar cuando se involucra en el mundo de la vida. Ser competente se ha convertido en sinónimo de voracidad, de deslealtad y de pugna por el poder de acceder o controlar el mercado; pero por las condiciones mismas del mercado en las que operan múltiples restricciones y exclusiones, sólo logra incorporarse en él como simple accesorio, operario o consumidor.

La *“formación por competencias”* representa un modelo construido para el empobrecimiento de los contenidos de la educación, para suplantarlos por una formación en simples habilidades. En esa medida es eficaz para insertar en la educación la lógica del desempeño y la competitividad, y lograr con ella, un control ideológico y social de la educación. Este modelo no repara en el tipo de formación que promueve; ésta es general, y por ello, impide el acceso a niveles de especialización que se requieren en el manejo del conocimiento, la tecnología, las artes y la vida política, económica y social.

La educación por competencias termina convirtiendo los procesos curriculares, en pautas estandarizadas, homogéneas; producto de políticas hegemónicas que restringen y empobrecen el accionar de la escuela; pero que además desconocen y niegan los elementos diversos, heterogéneos y múltiples de los contextos escolares. En esa medida, en lugar de potenciar la creatividad, la expresión, la comunicabilidad, el complejo mundo de las destrezas y capacidades humanas; las restringen severamente limitándose a educar en el adiestramiento, en habilidades básicas y mínimas, que confinan el hacer de lo humano a actividades puramente operativas e instrumentales.

De ahí que la utilidad de este modelo en su propósito de articular la educación al mundo de la economía es del todo imposible. Su interés realmente está orientado a formar para una mano de obra barata y para la generación de fuerza laboral para el empleo flexible. Si el conocimiento es una mercancía, por lo

demás costosa, las competencias también son una mercancía, pero muy barata, lo mismo que el saber hacer y el sujeto competente, que también terminan siendo mercancías para el mercado laboral del empleo precario. De este modo, la política educativa, centrada en la formación por competencias como el único modo posible de educación, están conduciendo el sistema educativo y la sociedad, en las vías que llevan al rezago y a la dependencia económica, científica y tecnológica.

Por eso insistimos en rechazar este modelo, tanto para la evaluación, como para la formación. Con la misma contundencia, rechazamos el Plan de Desarrollo 2006-2010, aprobado con la Ley 1151 de 2007, que pretende extender el fracaso de este modelo por otros cuatro años más, y que incluso, aspira reproducirlo como modelo único para la educación colombiana. Las realidades del país y de la escuela pública, no resisten más el fomento, apropiación, revisión y actualización de los *“estándares en competencias”*, como derrotero único, obligatorio y uniforme de la educación colombiana.

En esa misma perspectiva tenemos que rescatar los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994, sistemáticamente sustituidos por la precariedad en el conocimiento que implantan las competencias en educación; éstos representan la posibilidad de recuperar la pedagogía para la formación integral y avanzar en propuestas educativas que forman, no para la empleabilidad y el adiestramiento, sino para una visión amplia y plena de lo que es el trabajo y la preparación para asumir la vida en todas sus facetas.

A su vez, el Movimiento Pedagógico llama a recuperar la autonomía institucional y la libertad de cátedra como estrategias para confrontar las pretensiones de la política neoliberal de establecer el control de los contenidos de la educación, y por ese mecanismo, relegar la educación y la economía a un papel secundario y dependiente frente a los sectores sociales y países que hegemónicamente controlan la producción de conocimiento, ciencia y tecnología. Frente a la ofensiva del pensamiento único y su proyecto hegemónico, la opción que nos queda es resaltar el poder intelectual del Movimiento Pedagógico, su acumulado histórico en la lucha contra el control en los contenidos de la educación y su capacidad crítica para impugnar los presupuestos teóricos de la contrarreforma educativa y recuperar para la pedagogía y para la escuela, opciones de reflexión, afirmación intelectual y movilización social, en defensa de la educación pública.

La formación en competencias se presenta como la fórmula mágica que articula la educación a las exigencias de la economía, el mercado y la productividad. La falacia de esta receta se hace evidente ante la imposibilidad del modelo de cumplir sus propias expectativas; este modelo acrecienta la brecha social entre ricos y pobres, profundiza la crisis en el sistema educativo e imposibilita a los estudiantes para acceder a un tipo de formación y conocimientos que les permitan afrontar los desafíos de una educación científica, tecnológicamente avanzada, y que a la vez contribuya a una enseñanza humanista y al perfeccionamiento cultural y social

• PRONUNCIAMIENTO DE FECODE •

SÓLO NOS FALTA TU FIRMA**Referendo Nacional
sobre las Transferencias**

La campaña de recolección de firmas para el **Referendo Constitucional en defensa de los recursos para educación, salud, agua potable y saneamiento básico**, cada día se fortalece internamente y gana un amplio respaldo en los sectores populares y en toda la opinión pública. Más de veinte comités de impulso, la realización de otro tanto de eventos de lanzamiento, el entusiasmo al momento de suscribir las planillas y la incorporación de nuevos impulsores, ponen de presente el carácter profundamente popular y democrático de ésta iniciativa.

Aunque la campaña apenas inicia ha quedado en claro para el país que la aprobación del Acto Legislativo 04 de 2007 golpeó a las entidades territoriales recortando los recursos para la inversión social, esto es, para atender las necesidades de la población en materia de educación, salud, agua potable y saneamiento básico. El recorte es de tal magnitud que sólo en el año 2009 las entidades territoriales perderán el 20% de los recursos, pérdida que alcanzará el 33% en 2016 y se mantendrá indefinidamente a partir de ese año.

Argumentar que el crecimiento del Sistema General de Participaciones en 4%, 3.5% y 3% es mucha plata, como dice el gobierno, no es más que un engaño si se considera que el crecimiento promedio de los Ingresos Corrientes de la Nación ha sido del 7% en los últimos 15 años. Esa diferencia porcentual, esa desvinculación del crecimiento de las transferencias del comportamiento de los Ingresos Corrientes de la Nación, constituye el recorte plasmado en los Actos Legislativos 01 de 2001 y 04 de 2007.

En el fondo, se trata de una expropiación a las entidades territoriales para trasladar los recursos al gobierno central. El pago de la deuda, la seguridad democrática y el centralismo, se erigen como prioridades en detrimento de la inversión social y la descentralización, pisoteando de paso lo que aún queda del Estado Social de Derecho y de la Constitución de 1991.

Por eso el Referendo Constitucional articula la lucha por la defensa de los recursos con la restauración de los principios emanados de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Por eso, además, el empecinamiento del Presidente

Uribe de abrir una contra campaña nacional para que nadie firme, sin descartar que la simple mención de la palabra referendo suscita poco gratos recuerdos en Palacio, ante el fracaso de la propuesta presidencial en su primer mandato.

La campaña gubernamental en realidad ha tenido pocos y muy pobres argumentos. Par el Presidente Uribe, por ejemplo la iniciativa del Referendo es una propuesta *"electorera que arruinaría al país"*. Ahora resulta que si la plata va a las regiones para atender sus necesidades es electorera, pero no lo es cuando su traslada al maletín presidencial para feriarla en los concejos comunales o para soportar los programas del clientelismo presidencial.

Y en cuanto al terrorismo económico de que se arruina el país, es el viejo discurso neoliberal según el cual es peligroso para la estabilidad económica aumentar los salarios, garantizar la seguridad social o preservar los derechos adquiridos de los trabajadores; es muy bueno, en cambio, que los capitales nacionales e internacionales obtengan cuantiosas ganancias o que el pago de la deuda nos siga asfixiando. Para el gobierno no importa que al pueblo le vaya mal, con tal que a la economía, léase a los dueños de la economía, les vaya bien, como suele repetir alguno de sus áulicos.

También al terrorismo económico recurre el Ministro de Hacienda al señalar que *"en el hipotético caso de aprobarse el referendo habría que aumentar los impuestos"*; en otras palabras, *"con cara gano yo con sello pierde usted"*, porque de todas formas el gobierno central se quedaría con la plata expropiada a las regiones. Su preocupación en el fondo es otra: que el Referendo deje de ser hipotético y se convierta en realidad, como en la práctica está ocurriendo.

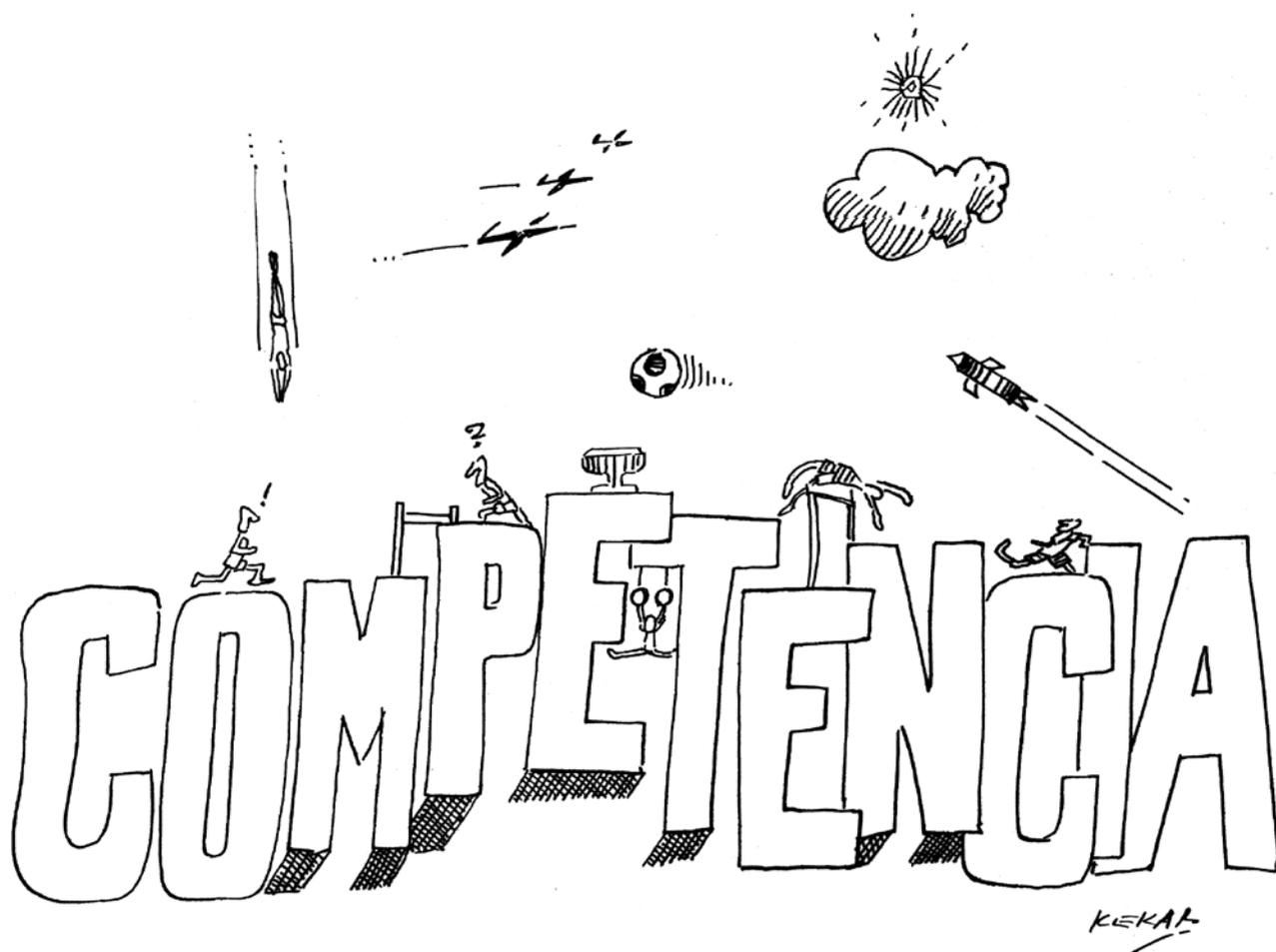
Vendrán nuevos argumentos, seguramente, que no harán otra cosa que ratificar que estamos ante dos modelos de estado, ante dos modelos de nación: centralismo y autoritarismo del gobierno y su bancada; descentralización y Estado Social de Derecho del Referendo Constitucional. Por eso el acto simple de suscribir el Referendo es un mensaje de esperanza y un compromiso en la construcción de un nuevo país. Promueva con los suyos nuestro llamado: *"Inversión Social... decisión de todos"*

"SÓLO NOS FALTA TU FIRMA"

Bogotá, D.C. Septiembre de 2007

WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Vocero del Referendo

La educación por competencias: formación para el empleo precario



Desde el año 2000, el cambio institucional de la educación y la pedagogía corrió por cuenta del ICFES, que introdujo la categoría de competencias para evaluar masivamente la educación en Colombia. Desde entonces, además de la generalización del término, se inició su implementación en la evaluación y en la formación y se extendió su uso a los diversos campos de la educación. Así, las competencias básicas y comunicativas dieron paso a las competencias ciudadanas, laborales y pedagógicas; sin mirar en detalle las consecuencias de este modelo en la educación, el conocimiento, y la pertinencia de la formación por competencias en la relación de la educación con la sociedad y el progreso económico. En esta ocasión, nuestros invitados al debate, Omer Calderón y Miguel Ángel Maldonado, quienes desde su experiencia académica sobre la formación por competencias, analizan junto con el CEID, las incidencias de éste modelo en la educación Colombiana.

- Revista Educación y Cultura

Una de las razones para justificar la implementación de la educación en competencias laborales, tiene que ver con la supuesta pertinencia de este enfoque en la creación de nexos entre el mundo de la escuela y el sector productivo. Sin embargo, la educación en competencias laborales solamente enfatiza una formación de carácter general, polyvalente y flexible, que no aporta a una formación especializada en el conocimiento, la técnica, la tecnología y la ciencia, y no genera opciones de aprendizaje para que los agentes en el sistema educativo afronten las condiciones científico técnicas que hoy mueven la producción económica. En esa medida, *¿qué sentido tiene educar en dichas competencias que solo producen bajos niveles educativos y de calificación laboral que no inciden en el campo del desarrollo de la economía, la productividad y el trabajo?*

• **DEBATE** - Formación para el empleo precario •**Omer Calderón¹**

Una de las justificaciones con las cuales se presenta la orientación hacia el entrenamiento en competencias laborales generales ésta en las supuestas demandas educativas del sector empresarial. Se ha convertido en un lugar común afirmar, en diversos estudios o documentos oficiales, que los empresarios requieren de jóvenes con capacidades para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, hacer uso de las nuevas tecnologías y, entre otras, adaptarse fácilmente a nuevas condiciones laborales. En este sentido se presume que no es necesaria la formación científica, tecnológica y menos aún la humanística, puesto que se proyecta una nueva fuerza laboral entrenada en conductas flexibles, que le permitan adaptarse a las condiciones económicas prevaletes. Y estas nuevas condiciones se enfocan hacia la producción de materias primas para el mercado de las grandes transnacionales.

De esta forma la perspectiva en que actúa el Estado colombiano es hacia la adecuación del aparato productivo a este esquema diseñado por las grandes potencias, donde el papel del aparato educativo es proveer contingentes de jóvenes adaptados a desempeños generales de baja calificación, sin formación científica humanística y con capacidades mínimas culturales. En otras palabras, se requieren, como en épocas anteriores, de jóvenes que apenas puedan leer instrucciones y aceptar resultados de operaciones básicas de matemáticas. Por estas consideraciones observo que los lineamientos hacia esta educación laboral son coherentes con el modelo productivo impuesto por las clases sociales dominantes, lo que a su vez permite destacar el papel ideológico asignado a la escuela en función de reproducir las relaciones sociales predominantes. Así mismo, esto permite destacar que la movilización del magisterio por la educación tecnocientífica y humanística se inscribe en la perspectiva de otro modelo de desarrollo económico y político, soberano y para el bienestar de todos y todas.

Miguel Ángel Maldonado²

En primera instancia, aclaremos tres asuntos: la idea de competencias suscita múltiples interpretaciones que van desde competencias deportivas, competencias lingüísticas, competencias en lo jurídico, competencias en el mercado y hasta

competencias en el amor. Quien hoy no emplee la palabrita está "out". Segundo, si le sumamos otros tres adjetivos, "general, polivalente y flexible" el tema se vuelve inasible. Y, tercero, la articulación entre educación y trabajo no debe ser un supuesto sino un hecho.

Desdichadamente para la educación con arreglo a competencias en los países de lengua castellana la semejanza del término competencia con competitividad ha sido utilizada por los mercaderes lo cual ha causado estragos; además llegó en pleno apogeo neoliberal. Gobiernos como los nuestros hacen coro a las políticas educativas escritas desde el FMI, el Banco Mundial organismos que tomaron el enunciado chomskiano y lo apropiaron con el significado expuesto anteriormente. La sumatoria de estos factores produce una mezcla explosiva y pone en tela de juicio la educación institucional.

Esta situación es capitalizada por los detractores de la Formación por Competencias que apelan a lo ideológico, político o metodológico, dejando de lado y de modo ligero lo epistemológico, el origen y las posibilidades de las competencias. Por su parte los defensores institucionales como el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Acreditación CNA o el SENA promueven que la Formación por Competencias es un dechado de virtudes. Repiten que éste resuelve los problemas del empleo, de diálogo social, de método y hasta que acaba con los problemas de producción o productividad. Creo que en ambos casos se peca por exceso o por carencia; cada quien se para en su frontera y se arma una torre de babel que termina confundiendo o atropellando a los niños o a los jóvenes que están en medio de ese campo de tensiones.

De otra parte, estoy convencido de que la gente se educa también para trabajar, no como algo suntuario sino como algo determinante. Los muchachos gozarán o sufrirán, según su formación y el lugar que ocupen en la pirámide social, a lo largo de su vida, de una movilidad y en una incertidumbre tremendas. Ya nadie puede imaginar que gozará de un trabajo estable o de una pensión vitalicia, eso supone un factor común y un punto de articulación entre lo académico y el productivo. También se debe formar para cambiar la pirámide social. Observo en las competencias una opción atractiva para este acercamiento.

1 *Licenciado en Psicología y Pedagogía. Magíster en Ciencia Política. Fue Coordinador del Departamento de Pedagogía y Secretario General de la Universidad Distrital en Bogotá, D.C. Profesor Asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C. Correo electrónico: remo@etb.net.co*

2 *Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialización en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Maestría en Educación de la Universidad Javeriana. Especializado en diseño curricular y en educación para el trabajo, modelo de competencias laborales, en el país Vasco (España). Ha sido catedrático de postgrado en la Universidad Santo Tomás, en la Universidad San Buenaventura y en la Universidad Politécnica Gran Colombiano. Coevaluador del Consejo Nacional de Acreditación. Director del Centro de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura. Estudiante del Doctorado de Educación Convenio Interinstitucional U. Pedagógica, del Valle y Distrital. Correo electrónico: mmaldonado@usbog.edu.co; mankelito2005@yahoo.com*



— Alberto Motta —

► ¿La educación por competencias asegura una educación integral?

Si uno indaga con mayor tranquilidad sobre la relación entre trabajo y educación descubrirá que a los alemanes, a los franceses o a los daneses o a cualquier padre de familia o ciudadano colombiano le preocupa que sus hijos vayan a la escuela o a la universidad para que aprendan a trabajar y a vivir. Tal vez la palabrita “*competencias*” no circule mucho en los discursos de los daneses o los alemanes, sin embargo en sus prácticas pedagógicas y de trabajo es algo recurrente desde hace siglos.

En Colombia, existen prácticas pedagógicas entre la academia, la investigación y la extensión y la producción que me atraen; unas de la Universidad Nacional como otras en la Universidad de Antioquia y en algunas escuelas y colegios. Hacer investigaciones para tratar de resolver problemas sociales y de trabajo es vital, no tiene sentido gastar energías en una tesis para que duerma en una biblioteca. Claro hay que distinguir entre empleo y trabajo y en eso tenemos que consultar a los neomarxistas o a las democracias europeas. También hay que hacer claridad que nuestros gobiernos se plegaron sin reservas a lo más decadente del capitalismo. No cabe duda que la idea de empleo de los grandes empresarios de este país esta asociada a inestabilidad, bajos salarios, alienación y otra gama de inequidades que en los países señalados fue factor de luchas sociales y ha sido superada pero que en los nuestros ha dado un reverso que nos devolvió al siglo XIX. Esta situación nos cuestiona a los educadores ¿Educar para qué o para quién?

CEID FECODE

Los desarrollos recientes de planteamientos oficiales que intentan compaginar la noción de “*capital humano*” con la de competencias, dejan al descubierto que el sentido y las intenciones de este modelo, están pensadas para que la educación sea sometida y subordinada a la tarea de proporcionar individuos para el mercado laboral de la empleabilidad, es decir, para la precariedad en el empleo.

En los últimos años, se es aún más evidente la conexión entre el modelo de formación por competencias y su propósito de educar para el trabajo, pero no para el trabajo digno, sino para la mano de obra barata. Las distintas competencias, llámense comunicativas, básicas, ciudadanas o laborales, tienen en común que son precarias frente al conocimiento y que están más orientadas a formar ciertas habilidades y capacidades, que a la apropiación de conocimiento y el avance en el pensamiento, la creatividad, la inteligencia y la investigación. En esa medida todas ellas van generando un conjunto de condiciones para la formación de personas que son aptas para la realización y ejecución de tareas, pero que no están formadas para la generación de ciencia, tecnología e innovaciones en el sector de la producción. Este tipo de formación, que no hace énfasis en el conocimiento sino en las habilidades, genera en las personas una serie de condicionamientos, que en el mejor de los casos solo podrán vincularse a empleos de baja remuneración. Con una formación, que desde la básica

• **DEBATE** - Formación para el empleo precario •

primaria, solo insiste en la formación de habilidades, hace que la persona solo pueda participar en el trabajo de la producción de la maquila, o como operario en el sector del mercado de servicios.

La formación por competencias esta orientada a sostener esa discriminación en la producción económica. Por eso, este tipo de formación solo enfatiza en habilidades y no en conocimientos. El *"saber hacer en contexto"*, no es más que la imposición de un pragmatismo e instrumentalismo pedagógico para formar solamente en habilidades, dejando de lado el pensamiento, la ciencia y la investigación. Se forma solamente en el hacer, en el repetir, en el adaptarse, en el ser operario, técnico. Se enfatiza en lo general y no en lo específico; y formar en lo general es habilitar al individuo para ser funcionario, para hacer tareas que laboralmente no lo colocan en el renglón de la producción sino de la dependencia. Una formación en lo específico, si permitiría la apropiación en ciencia y tecnología y generaría condiciones de posibilidad, para que quienes así se forman, puedan irrumpir en el mundo de la producción económica.

A ese paso, este tipo de formación incidirá profundamente en la configuración de la economía. Pues la sociedad y los países, cuya fuerza laboral tiene niveles precarios de conocimiento y no tiene condiciones para la innovación, la producción de tecnología y el desarrollo científico, pasa a ser dependientes económicamente y tecnológicamente de quienes manejan los primeros renglones de la producción científica y tecnológica.

Las transformaciones planetarias en el mundo del conocimiento y del trabajo están generando profundas desigualdades sociales, y se busca por todos los medios, sostener esas segmentaciones en la economía y las clases sociales. Así, el recambio institucional en la escuela busca adaptar la enseñanza y el aprendizaje a esas condiciones donde unos países y sectores sociales tendrán la potestad sobre la producción y acumulación de capital y otros, simplemente serán ensambladores, consumidores de tecnología y simples operarios. Mientras unos trabajan en la producción del conocimiento y la convierten en factor de acumulación de capital, otros dependerán como simples consumidores de ese conocimiento y solo participarán en el mercado, sin posibilidades de avanzar en la economía.

- **Revista Educación y Cultura**

La educación por competencias se puso de moda, impulsada desde el Ministerio de Educación y los exámenes del ICFES, como una corriente cimentada teóricamente en el constructivismo pedagógico, ambientada en la oposición a una supuesta educación memorística y vacía de significado,

La escuela debe darle a nuestros niños y jóvenes la opción de prepararse para diseñar una nueva opción de trabajo y de cultura y que además puedan moverse y trasladarse entre regiones, que deben conocer nuestro país

con el propósito de que el conocimiento no sea impuesto y la educación sea orientada con propósitos prácticos de aplicación. Se trata de una teoría subjetivista, adversa al conocimiento objetivo, basada en criterios arbitrarios de enseñanza, contrarios al papel enseñante del maestro y muy arraigada en los ambientes defensores de la globalización y el neoliberalismo económico. *¿Considera Ud, que la educación por competencias asegura una educación integral en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media o más bien está orientada fundamentalmente a las necesidades económicas de la apertura económica y, más aún, a un posible Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos?*

Omer Calderón

La educación en cuanto competencia sea imaginable en las instancias del aparato educativo, se constituye en una forma de cultivo sistemático de la ignorancia. En buena medida el andamiaje del planteamiento sobre competencias se elabora a partir del criterio de que toda conducta es susceptible de ser entrenada para que una persona responda eficazmente a las condiciones del medio donde se halle, tal como se expresa en la consigna de "hacer en contexto". Y desde esta visión las conductas de un organismo humano se expresan con el intelecto, el afecto y las habilidades. De allí que para las actividades manuales se planteen competencias específicas que permitan el dominio de operaciones concretas. Que para las relaciones sociales se establezcan competencias que generen conductas de adaptabilidad afectiva al medio social. Y que frente al potencial intelectual de toda persona se establezca el entrenamiento en técnicas de pensamiento, como suelen ser las órdenes que se establecen para que el estudiantado adquiera conductas verbalizables en comparaciones, analogías, deducciones, inducciones, etc. Nótese que la directriz se enfoca hacia el logro de cambios en las conductas del estudiantado, independientemente del contenido de la enseñanza.

De allí que haya hecho carrera la idea de más que enseñar ciencias naturales o sociales, lo que se espera es que los aprendices se apropien de los procesos de operar en el campo intelectual, así no lleguen a conocer los resultados acumu-

lados por las investigaciones sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Pretensión que en la práctica logra rebajar los contenidos de enseñanza al nivel de lo que provee el medio inmediato donde se ubique la escuela, de manera que termina generando condiciones ideológicas para la aceptación de la condición social en se encuentren. De esta forma, considero que el imperio de las competencias da forma a la orientación estratégica de la educación hacia la adaptabilidad, la acomodación y la aceptación del medio social predominante. Medio que a su vez se está configurando para el papel subalterno que se le asigna al país en el Tratado de Libre Comercio TLC con Estados Unidos.

Miguel Ángel Maldonado

Vayamos por partes, no creo que sea cierto que la Educación por Competencias se derive del constructivismo al cual se le atribuyen toda suerte de bondades pero también de perversidades. Es lo que suele ocurrir con los fanatismos, bien sea que uno se pare del lado de los detractores o de los defensores, como ya lo señalé. La búsqueda de las competencias es mejor hacerla por el lado del alemán Gerhard Bunk³ quien ha trabajado fuertemente sobre la pedagogía para el trabajo o desde la lingüística con Noam Chomsky⁴ a quien los empresarios y algunos pedagogos han tergiversado. Lo curioso del asunto es que Chomsky no es ni empresario ni tampoco pedagogo y, además, está, sin lugar a dudas, contra toda opción capitalista. Su interés, cuando lanzó la idea de las competencias del lenguaje hace ya casi 50 años era observar cómo aprenden los niños su lengua, lo que dio a pie que otras disciplinas se preguntaran si ese proceso complejo y apasionante se daba también en otros aprendizajes. Su pregunta me hace recordar una charla que tuve con maestros del Distrito en Bogotá, hace un par de años y en la cual abordé a Chomsky; uno de ellos afirmó que Chomsky era un emisario gringo del Pentágono. Me pareció muy divertido.

Igualmente me divierte mucho las acepciones que ha tomado la palabra *"integral"*. Quienes quieren señalar en su interlocutor una carencia en una opción pedagógica, cual-



— Alberto Motta —

quiera que sea, apelan a la dichosa integralidad para castigar alguna insuficiencia. Aunque no haya participado en las manifestaciones programadas por sindicatos o universidades me parece que el Tratado de Libre Comercio TLC representa un atropello contra los pobres que en este país es una mayoría que promete crecer más. Habría que reflexionar un poco más sobre la idea de apertura económica, es decir sobre a quién le abrimos las puertas y quién nos abre sus puertas: no es lo mismo invitar a nuestra casa a Drácula que a la Madre Teresa de Calcuta. El asunto complicado es que el MEN, con su propuesta de formación acelerada hacia el empleo en la educación básica y en la media parece estar más interesado en mandar a los niños y a los jóvenes a la casa del vampiro.

3 Bunk, G. *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*, *Revista Europea de Formación Profesional*, ISSN 0258-7483, N° 1, 1994, Págs. 8-14, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116> Sep 18 2007.

4 <http://www.chomsky.info/books.htm> (Sep 18 2007) Ver por ejemplo, *Linguistic Contributions to the Study of Mind*. Excerpted from *Language and Mind*. 1968.

• **DEBATE** - Formación para el empleo precario •

Los lineamientos de la educación por competencias son coherentes con el modelo productivo impuesto por las clases sociales dominantes, lo que a su vez permite destacar el papel ideológico asignado a la escuela en función de reproducir las relaciones sociales predominantes. Así mismo, esto permite destacar que la movilización del magisterio por la educación tecnocientífica y humanística se inscribe en la perspectiva de otro modelo de desarrollo económico y político, soberano y para el bienestar de todos y todas

Considero que la escuela debe darle a nuestros niños y jóvenes la opción de prepararse para diseñar una nueva opción de trabajo y de cultura, que además puedan moverse y trasladarse entre regiones, que deben conocer nuestro país, reconocer las posibilidades de inclusión y de exclusión. Observar que también se pueden firmar Tratados de Libre Comercio TLC con Ecuador, Venezuela, Bolivia, Argentina, México, Cuba o China o con países del África. Creo que deben aprender que las fronteras fue un invento de los colonizadores y que hay otras opciones de inclusión cultural y productiva. En un par de investigaciones sobre el concepto de trabajo en las que he participado fue evidente que no es cierta la repetida idea de que los colombianos somos incapaces de trabajar en grupo o que poseemos un pensamiento.

CEID FECODE

La revista Educación y Cultura ha mantenido una posición radicalmente crítica sobre la educación por competencias. Ha dedicado a las consecuencias metodológicas y pedagógicas de esta moda al menos tres ediciones, la 56 en marzo de 2001, 59 de 2002 y 67 de 2006. Y también ha objetado la teoría del constructivismo que, en último término, le sirve de fundamento último a la educación por competencias. Así mismo, la revista se ha opuesto con argumentos de mucho peso al viraje dado por el ICFES en los exámenes de Estado estructurados sobre la base de las competencias. Ha planteado argumentos epistemológicos, pedagógicos y de política educativa para demostrar la inconveniencia de una educación por competencias, en sí misma, y de la imposición indirecta sobre la educación colombiana por la orientación de los exámenes del ICFES. La revista protestó por la instauración de pruebas periódicas obligatorias y determinantes de una medida arbitraria de calidad en las instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá durante la Secretaría de Educación de la actual ministra Cecilia María Vélez.

Ha argumentado la revista que la imposición de una educación por competencias desde los exámenes del ICFES destruye la autonomía escolar que la Ley General de Educación estableció como un pilar de la nueva educación colombiana. En la práctica, las instituciones educativas, especialmente la de carácter público, se ven presionadas arbitrariamente por la obligatoriedad de los exámenes y por la inseguridad de los resultados. Así mismo, ha insistido en los inconvenientes teóricos de las competencias educativas concebidas como sistemas de significación en sus aspectos interpretativos, argumentativos o éticos y propositivos o estéticos, especialmente por sus implicaciones idealistas, de connotaciones profundamente individualistas y cognitivamente arbitrarias. De ello dan testimonio los cuestionarios de los exámenes del ICFES. Pero, además, la revista ha develado las intenciones políticas de la imposición obligatoria de la educación por competencias como una necesidad del sistema educativo colombiano de



ser adecuado a las exigencias del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos. Y finalmente, su fundamento teórico de profundas raíces cognitivas en el constructivismo, de una confusión idealista conducente al agnosticismo, en donde el conocimiento espontáneo del sujeto se impone y la sociedad se convierte en una extrapolación extravagante porque dominan las teorías del caos, de la catástrofe y de la complejidad insuperable.

La educación por competencias atenta contra una educación integral. En este caso la metodología se impone sobre los contenidos. Y son estos los que garantizan las condiciones de una educación integral. Su propósito fundamental consiste en el aspecto formativo basado en el conocimiento básico sobre el mundo y sobre los instrumentos para la vida del trabajo. Por tanto, la educación primaria, secundaria y media no puede dirigirse al puro adiestramiento o a la simple preparación para

la vida práctica implícita o explícita en las competencias. Tiene que formar la mente, tiene que iniciar en el conocimiento universal, tiene que dar los instrumentos esenciales que permitan a los estudiantes avanzar en su preparación para el trabajo y el empleo productivo. La educación por competencias atenta contra estos propósitos determinantes de una educación de alto nivel para toda la población, sin discriminaciones de ingreso o posición social.

Sí, indudablemente, la educación por competencias va dirigida a socavar el papel enseñante del maestro y a convertirlo en un simple guía pasivo sin autoridad intelectual y sin responsabilidad conducente en el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento de carácter científico. Por eso la primacía del método, la transferencia de la instrumentación pedagógica, la extrapolación del subjetivismo y la arbitrariedad del conocimiento que se revierte en arbitrariedad de la conducta. Entonces, el sistema educativo se convierte en la supremacía de los valores y en el desprecio del conocimiento. Y se trastoca, entonces, por completo el papel estratégico de la escuela.

Sí, por supuesto, la moda de las competencias y de la teoría constructivista que le da piso, le sirve a un sistema educativo adecuado a las necesidades de un Tratado de Libre Comercio que convertirá el país en una fuente de mano de obra calificada barata para los monopolios norteamericanos, en su objetivo comercial, en una fuente de recursos de una economía asediada como la de Estados Unidos, y en el control de la producción fundamental de la sociedad y de los servicios esenciales por un puñado de empresas extranjeras. Por eso Fecode defendió y sigue defendiendo la autonomía escolar que libera a las instituciones educativas de la coyunda gubernamental en los planes de estudio y les entrega a ellas la responsabilidad de los contenidos y de los métodos. En último término es un problema político, estratégico, sobre la realidad nacional y el futuro de la nación.

- Revista Educación y Cultura

Esta política estructural que el Ministerio de Educación impulsa y que tiene como finalidad el de formar capital humano para las demandas del mercado, no es solo para formar los estudiantes; es también para formar y capacitar a los maestros y maestras. Así lo demuestra el *"Documento de Trabajo Convenio 033 Univalle - MEN"* de mayo de 2006, dirigido al *"Comité Territorial de Formación de educadores: Lineamientos, criterios y orientaciones generales para su organización y funcionamiento"*. Si las instancias de formación de los educadores en los currículos en que son formados dejan de lado la formación para la investigación, la producción de conocimiento, ciencia y tecnología, la pedagogía, arte, cultura, historia. *¿Cuales pueden ser las consecuencias para*



- Alberto Motta -

• **DEBATE** - Formación para el empleo precario •

el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y para el ejercicio profesional del maestro como sujeto de saber?

Omer Calderón

El modelo de educación adaptable, o flexible como suele mostrarse, al proponerse formar a las nuevas generaciones para las condiciones del mercado capitalista, niega la existencia del maestro como intelectual y profesional de la educación. En efecto, no sería de extrañar que con la colonización del campo educativo con las categorías de la economía clásica, se llegue a denominar al magisterio como "operadores de la educación", como ya se hace con los jueces al llamárseles "operadores de la justicia". En la formación de maestros se está colocando el énfasis en la reproducción de todo el andamiaje conceptual que racionaliza la función docente como operario tecnológico, en tanto se le asume como acompañante de las prácticas del estudiantado para adquirir competencias generales y específicas. La tendencia es que el magisterio cada vez tenga menos dominio sobre la transmisión (sí, la transmisión) y producción del conocimiento en ciencias naturales y sociales, en las artes y las humanidades.

16 Al proyectárseles a los maestros como diseñadores de pautas de entrenamiento en competencias, se sustrae al magisterio del manejo científico y humanístico a través de disciplinas del conocimiento. Al negársele su papel como conocedor a fondo de una disciplina y conocedor al mismo tiempo de la didáctica general y la específica, se le reduce al papel de creativo en ambientes de enseñanza de competencias. Así se le esta proveyendo de la respuesta al para qué de su oficio: para tener y entrenar estudiantes para la adaptación al medio social predominante, y no tanto para que forme desde las ciencias sociales y naturales, a las nuevas generaciones de cara a la necesaria superación de la sociedad capitalista.

CEID FECODE

Formando a los docentes en competencias y estándares, se asegura que el proceso de Enseñanza Aprendizaje tenga estos elementos como componentes básicos del contenido de la educación de los estudiantes y así garantizar la formación de capital humano para la empleabilidad que necesita el mercado. No se pierde el tiempo en aprendizajes que no serán útiles para conseguir empleo y se logra la eficiencia del gasto y la rentabilidad de la inversión financiera.

Lo que hace la diferencia entre un nivel educativo y otro, es el número y el tipo de habilidades que deben aprender los estudiantes. Por eso se orientan competencias laborales

para el preescolar, para la básica primaria y secundaria, para la media; es decir competencias laborales en todos los ciclos y se avanza al nivel de educación superior y a la formación de los maestros. El proceso educativo se empobrece, para dar cuenta solo de los aprendizajes para la vida, para la tolerancia de lo existente, para el mundo de hoy, para las demandas de las multinacionales y para lo que ellas deciden que debe ser nuestro "sistema productivo".

Las mayorías de niños, niñas y jóvenes que ingresan a la educación pública y a la educación privada que no es de élite, quedan excluidos del saber, el conocimiento y la cultura; y se espera que pueden darse por bien servidos. Se pierden los fines y objetivos de la educación y queda establecido que hay estudiantes destinados a aprender menos y los hijos de los sectores dominantes destinados a aprender más.

Basados en el constructivismo, se ofrece la orientación pedagógica al estudiante y al docente de que los estudiantes construyen el conocimiento distante del influjo de los distractores grupales y sociales, en un ejercicio en solitario y no construido y orientado por el maestro. Los maestros se convierten en objeto de esta política, la pedagogía y su profesión se desvalorizan, se hacen intercambiables, flexibles laboralmente y su acción social y cultural pierde importancia; se le arrebatan los fines y objetivos de la educación, para su ejercicio profesional el proyecto de ciudadano y de nación ya no son su prioridad con la educación.

De esta forma, el sistema y la ideología neoliberal se libran de la peligrosa influencia del maestro que como sujeto de saber desarrolle y tenga como finalidad desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje como instancia de producción de conocimiento, transformación humana, de ejercicio democrático y de participación, de crítica, autocrítica, de prácticas liberadoras; un sujeto inconforme, rebelde, ético y que participa e impulsa la transformación social.

Este tipo de formación no hace énfasis en el conocimiento sino en las habilidades, genera en las personas una serie de condicionamientos, que en el mejor de los casos solo podrán vincularse a empleos de baja remuneración. Con una formación, que desde la básica primaria, solo insiste en la formación de habilidades, conduce a que la persona solo pueda participar en el trabajo de la producción de la maquila, o como operario en el sector del mercado de servicios

Examen crítico al término “Competencias en educación y evaluación”

Victor Manuel Gómez Campo¹



A medida que el objeto de aprendizaje se torna más complejo y multidimensional, y requieren mayores niveles cognitivos y de organización, investigación, conceptualización y relacionamiento entre fenómenos, en esa medida el término ‘competencia’ pierde rápidamente validez y utilidad en el ámbito educativo

17

El término ‘competencia’, ahora de moda en el discurso educativo, resulta ser un término confuso, ambiguo y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones y significados, lo que dificulta enormemente su utilización en la docencia y en la evaluación, a pesar del discurso de formación y evaluación por competencias, presente en lineamientos curriculares, en el Examen de Estado, en indicadores de logro, en los ECAES y en la acreditación.

En efecto, cada vez que se hace referencia a dicho término es necesario acompañarlo de un calificativo preciso que permita comprender a qué tipo de competencia se hace mención. Se habla entonces de competencias prácticas, técnicas, de solución de problemas, de manejo de grupos, de empleabilidad, comunicativa, retórica, matemática, analítica, culinaria, científica, tecnológica, social, afectiva o emocional (Goleman)*, lingüística, literaria, para la ciudadanía, de liderazgo, en la cirugía, de diseño, de investigación, de conceptualización, laborales específicas y laborales generales (MEN), y hasta ‘ideológicas’ (Verón). Según el proyecto TUNING habría 85 competencias diferentes y diversas clasificaciones: genéricas, instrumentales, interpersonales, sistémicas... etc.

El término ‘competencia’ requiere siempre estar acompañado de alguno de los calificativos posteriores ya señalados, para poder delimitar y precisar su significado. Según el calificativo que se utilice, es enorme, diverso y heterogéneo el rango o amplitud de saberes, conductas, prácticas, habilidades o aptitudes, a las que el término ‘competencia’ hace referencia: desde la competencia técnica y operativa hasta la competencia analítica e interpretativa del más alto nivel... Lo que relieves el carácter vago, ambiguo, confuso y polisémico del término ‘competencia’ en la educación.

.. las competencias constituyen un concepto del discurso de la calidad de la educación superior colombiana que carece en gran medida de reflexión pedagógica, conceptual, epistemológica y filosófica, motivo por el cual este concepto puede acomodarse a diferentes intenciones comunicativas o propósitos gubernamentales. Esto se observa en la ausencia de investigaciones y publicaciones reflexivas tanto por parte del Estado como por parte de las universidades, pues es tan común que no suscita discusión”. (Tobón, S., 2007, p. 4)

¹ Sociólogo, Doctor en Educación. University of Massachusetts, E.E.U.U., Profesor de Sociología de la Educación, Departamento de Sociología. Miembro del Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional, Bogotá, Correo electrónico: vmgomez@unal.edu.co

* Se ha respetado la metodología de las citas enviada por el autor

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

En el ejercicio, demostración o puesta en escena de dichas competencias intervienen tanto insumos y factores propios de determinada experiencia educativa (contenidos, pedagogía...) como aquellos derivados del capital cultural, la herencia y el medio familiar y social del estudiante

Un término que se utiliza para referirse a dimensiones tan diversas y heterogéneas como saberes, conductas, prácticas, habilidades, destrezas..., pierde significado preciso, degrada su utilidad y se convierte en un comodín o en una nueva 'moda' en el discurso educativo. (Bustamante, G., 2002)

No hay nada en común, por ejemplo, entre una competencia práctica, operativa e instrumental; propia de una capacitación o formación técnica o laboral específica; con competencias referidas a niveles cognitivos mucho más complejos y multidimensionales, como las competencias analíticas, las de investigación, de conceptualización y síntesis, las comunicativas y, en general, las comúnmente denominadas competencias de análisis simbólico, equivalentes, en otros autores, al pensamiento complejo. Estos, a su vez, están estrechamente relacionados con la 'inteligencia' y con la dotación de capital cultural del individuo. ¿Cuáles son las diferencias conceptuales entre inteligencia y competencias de análisis simbólico?

Con relación a las competencias prácticas e instrumentales, su formación o capacitación se realiza comúnmente a través de la práctica, el ensayo y error, la repetición, la mimesis..., y se evalúa a través de métodos o instrumentos objetivos, precisos (test convergentes), que miden, por ejemplo, si determinadas tareas o movimientos o rutinas (en la mecánica, la ebanistería, la panadería, la construcción...) han sido correctamente repetidas —es decir, aprendidas— por el aprendiz. En este caso, la evaluación es una medición precisa y objetiva de conductas y logros claramente observables que demuestran una competencia práctica, instrumental. Este es el tipo de competencia a la que tradicionalmente se ha aplicado el término de 'competencia': la capacidad demostrada de desempeño eficiente en determinados roles y tareas, claramente definidos, estructurados, observados y medidos.

Este tipo de formación instruccional, altamente estructurada y organizada y dividida en módulos o unidades secuenciales de contenidos, con mediciones específicas y objetivas de logros de contenidos, ha sido denominada 'formación por competencias' (*competency-based learning*) pues se supone que cada módulo o unidad de contenidos representa o constituye una o varias competencias, y que su desempeño o manifestación de la competencias se realiza a través de las pruebas o tests de evaluación. También se supone que es posible formar en determinada competencia compleja a partir de una secuencia acumulativa de competencias de menor nivel, por lo cual muchos programas de formación se dividen y subdividen en módulos de competencias específicas. (Voorhees, 2001)

Esta modalidad instruccional es común en programas de aprendizaje virtual y se aplica en áreas técnicas, tecnológicas y administrativas. La competencia que así se forma es un saber hacer específico, limitado a un contexto técnico o administrativo determinado.

Pero a medida que el objeto de aprendizaje se torna más complejo y multidimensional, y requiere mayores niveles cognitivos y de organización, investigación, conceptualización y relacionamiento entre fenómenos, en esa medida el término 'competencia' pierde rápidamente validez y utilidad en el ámbito educativo, pues en el ejercicio, demostración o puesta en escena de dichas competencias intervienen tanto insumos y factores propios de determinada experiencia educativa (contenidos, pedagogía...) como aquellos derivados del capital cultural, la herencia y el medio familiar y social del estudiante. En muchos casos, siendo mayor la influencia de factores extraescolares (capital cultural heredado y adquirido...) que los propiamente escolares. Tema éste suficientemente estudiado en la Sociología de la Educación.

A mayor complejidad en el objeto de aprendizaje, mayor dificultad para identificar y definir la competencia, ya que ella se convierte en un constructo cada vez más general, más complejo y más conformado por un conjunto amplio y diverso de conocimientos, saberes, aptitudes, intereses y disposiciones, cuyo entramado forma y conforma la competencia e idoneidad profesional e intelectual del sujeto. Competencia que, además, no es medible, evaluable ni verificable a través de pruebas artificiales de 'papel y lápiz' (como Examen de Estado, pruebas censales y ECAES), y aplicadas a estudiantes individuales, aislados del contexto social e interactivo propio del desempeño profesional o en la vida cotidiana, que es el escenario en el que se demuestra, se pone en escena, la competencia.

En un reciente estudio realizado en la Universidad Nacional sobre las competencias investigativas y pedagógicas requie-

ridas de los docentes de una rama de la Medicina (Correa, 2007), se evidenció que a mayor nivel intelectual, analítico y de abstracción requerido en esas supuestas competencias, mayor era el peso de conocimientos, saberes disciplinarios, formación práctica en laboratorio, tradiciones intelectuales e institucionales, actitudes y disposiciones, de tal manera que las buscadas 'competencias' se diluían en ese constructo mayor, complejo y multidimensional ya señalado. Dicho constructo o complejo de saberes disciplinarios, tradiciones académicas, aptitudes y prácticas, no puede ser definido ni formalizado como 'competencia' ni de ser evaluado ni medido a través de tests artificiales, como los ECAES.

Por otra parte, la competencia en el desempeño de determinados roles profesionales depende, en gran medida, de requisitos intrínsecos a cada rol y de atributos de la personalidad, como la inteligencia emocional y social, la capacidad de liderazgo, la empatía..., y otras dimensiones subjetivas, en cuya formación es tan importante la influencia familiar y del grupo social como la calidad de la experiencia educativa.

"Las competencias en Colombia no tienen un referente disciplinar claro, debido a que la significación con la cual se usan no guarda relación con disciplinas específicas. Lo que se observa es una tendencia y preocupación continua de los aca-

El sistema educativo no requiere procesos de homogeneización ni estandarización de prácticas pedagógicas; como sucede en el nivel superior con los criterios y procedimientos de acreditación del CNA; sino dinámicas de promoción y estímulo a la creatividad en todas las áreas curriculares. Creatividad que es la expresión real de la competencia adquirida

démicos relacionados con los proyectos estatales de legitimar el concepto en las disciplinas o ciencias, como una manera de darle legitimación conceptual y posibilitar su uso en la educación superior". (Tobón, 2007, p. 92)

19



— Alberto Motta —

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

Esta crítica al mal uso del término 'competencias' en la educación, no significa, sin embargo, que no sea de la mayor importancia la formación de estudiantes, ciudadanos y profesionales altamente **competentes** en la sociedad y en el trabajo. En la actual 'sociedad del conocimiento', de la Ciencia y la Tecnología, de la innovación y la creatividad, es necesario que los sistemas educativos, de ciencia y tecnología, y el sector productivo, diseñen estrategias de promoción, estímulo y distinción a la competencia e idoneidad (entendidas como logros, creatividad, desempeño, solución de problemas, proactividad...) tanto en profesionales como en científicos, como en el conjunto de la fuerza laboral. A mayor desarrollo de las capacidades creativas de los individuos (en las artes, la literatura, la ciencia, la tecnología, la cirugía, el diseño, la gestión...), mayor capital humano, mayor PIB per cápita, mayor riqueza, mayor desarrollo. (Raven & Stephenson, 2001)

Es necesario relieves el valor social, económico y cultural, de la competencia e idoneidad técnica, científica o artística: en la música, literatura, en la cirugía, en el diagnóstico médico, en la construcción de obras, en el diseño y construcción de motores, aviones, instrumentos, drogas, alimentos, etc. Sin competencia profesional no habría cirujanos exitosos, ni edificios sólidos y funcionales, ni sinfonías, ni obras literarias reco-

nocidas, ni los instrumentos y tecnologías tan esenciales en la vida moderna. Todas estas competencias se demuestran, se implementan en la vida cotidiana y la transforman.

En la experiencia internacional se encuentran entonces diversas modalidades de promoción, estímulo y distinción de la competencia, a través de concursos, licitaciones, ferias, muestras...; de creatividad, de soluciones a problemas, de prototipos, de métodos, técnicas... etc.

En Corea, Japón y Estados Unidos, por ejemplo, son muy importantes los concursos y competencias, regionales y nacionales, entre colegios y entre universidades, en determinados campos de las ingenierías y tecnologías, como la robótica, telecomunicaciones, nuevos materiales, transporte, nuevas fuentes energéticas, biotecnologías, soluciones a determinados problemas locales o nacionales, etc. Los términos de referencia de estos concursos definen el nivel de competencia esperado. Este nivel aumenta continuamente en el tiempo de un concurso a otro debido al mayor conocimiento y experticia acumulados. El equipo o colectivo que más se acerque al estándar o meta planteada es el más competente, el segundo es un poco menos competente en relación al estándar o meta y así hasta aquellos que no cumplen las metas propuestas.²

20

En el portal de la NASA pueden verse las numerosas y diversas ofertas, proyectos, concursos, ofrecidos a estudiantes (grupos, colegios, instituciones...) a demostrar su competencia en: aviónica, motores de propulsión, aviones de ala fija, nuevos materiales, nuevos motores, software para n funciones y necesidades, robótica aplicada a gran diversidad de tareas, telecomunicaciones, diseño de habitats espaciales, de alimentos espaciales, optimización de procesos, nuevas fuentes de energía... (University Art Contest; NASA's Explorer's School; Competition asks students to imagine the future of aviation, etc.)

Puede consultarse también la importante competencia inter-universitaria nacional para el diseño de vehículo autopropulsado y autodirigido por sensores, capaz de sortear ruta de 60 millas de obstáculos. Concurso diseñado para promover la innovación en el diseño de robot para exploración en Marte. Este concurso ha suscitado, en varias ocasiones, una alta participación de numerosos grupos (195) de estudiantes de facultades de ingeniería, instituciones tecnológicas y empresas tecnológicas, con efectos altamente positivos en la promoción de la competencia científica y tecnológica en las instituciones de educación superior. (DARPA Grand Challenge Race. www.darpa.mil/grandchallenge)

Cabe resaltar aquí el carácter colectivo, interactivo, colaborativo y en consecuencia formativo, de estos concursos o pruebas de competencia, por oposición al énfasis en el individuo aislado y en contextos restringidos al aula, característico de las pruebas de evaluación masivas como SABER, Examen de Estado, ECAES, y evaluaciones censales de competencias (Bustamante, 2001).

¿Cómo se forman y desarrollan esas competencias o capacidades? Existen diversas modalidades y combinaciones de insumos curriculares, pedagógicos e institucionales: formación por proyectos y por problemas, experimentación, trabajo libre en laboratorios y talleres, educación articulada a la solución de problemas locales, integración de disciplinas (como cien-

2 *Ejemplo de estándar de competencia en robótica: diseñar y operacionalizar robot con X, Y, Z... características..., capaz de desempeñar A, B, y C tareas, en determinadas condiciones de tiempo, espacio, terreno, costos, tamaño, etc...*



— Alberto Motta —

► Se requiere el fomento y el reconocimiento de experiencias curriculares y pedagógicas significativas

cias naturales) en lugar de la segmentación en asignaturas, nuevos criterios y formas de evaluación de logros colectivos y de la creatividad, en lugar de la actual evaluación convergente e individual., etc. No hay una sola mejor manera de educar o formar estas competencias.

Lo que sí se requiere es estrategias orientadas a lograr, en todos los colegios y universidades, una mayor dotación de equipos, materiales e instrumentos, talleres y laboratorios. Es necesaria la organización de eventos regionales y nacionales de estímulos y promoción de este tipo de innovaciones en los colegios. Ejs: Ferias de Ciencia y Tecnología, Expociencias y expotécnicas en ciudades y regiones, reconocimiento a las mejores prácticas, concursos de innovación y diseño, etc. De manera complementaria, es importante el fomento de y el reconocimiento de experiencias curriculares y pedagógicas significativas orientadas a una mayor integración entre teoría y práctica, y a usos creativos de instrumentos, materiales y equipos. Organización de foros, redes, congresos, talleres, de difusión de estas experiencias innovadoras, publicación de las más significativas, reconocimiento y premios a instituciones, docentes y grupos de estudiantes. Pero todo esto requiere criterios y métodos alternativos de evaluación del aprendizaje y de la calidad de la educación.

El sistema educativo no requiere procesos de homogeneización ni estandarización de prácticas pedagógicas; como sucede en el nivel superior con los criterios y procedimientos de acreditación del CNA; sino dinámicas de promoción y estímulo a la creatividad en todas las áreas curriculares. Creatividad que es la expresión real de la competencia adquirida. Y esta competencia demostrada, puesta en escena, se evalúa, se mide, se premia, se distingue. No es que haya evaluación **por** competencias sino evaluación y distinción **de** competencias demostradas, las que son complejas, interdisciplinarias y colectivas, no individuales ni monodisciplinarias ni medidas en contextos artificiales como las pruebas de papel y lápiz, que caracterizan —por su pobreza conceptual y metodológica— el campo intelectual de la medición y evaluación en Colombia.

Este campo intelectual está altamente subdesarrollado en este país, debido en gran medida al monopolio que ha ejercido la burocracia estatal (ICFES, MEN). En lugar de monopolio estatal sobre este campo se requieren políticas de fomento a su desarrollo y diversificación en las universidades colombianas. Se requiere generar una gran dinámica en producción de criterios y métodos alternativos a los vigentes. Estos limitan y reducen la riqueza y diversidad de la experiencia educativa. Reducen y simplifican la calidad de la educación a puntajes individuales en tests de 'papel y lápiz' y opciones múltiples.

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

El tipo de formación instruccional, altamente estructurada y organizada y dividida en módulos o unidades secuenciales de contenidos, con mediciones específicas y objetivas de logros de contenidos, ha sido denominada 'formación por competencias' (competency-based learning) pues se supone que cada módulo o unidad de contenidos representa o constituye una o varias competencias, y que su desempeño o manifestación de la competencias se realiza a través de las pruebas o tests de evaluación

Tienen, además escaso efecto formativo en los estudiantes y su principal función es la clasificación social según los puntajes de esas pruebas.

La debilidad o ausencia de criterios y métodos de heteroevaluación, han dificultado procesos de evaluación de dichas pruebas y de sus impactos o efectos sobre el sistema educativo, y han limitado la participación analítica y creativa de la comunidad académica nacional. Todo lo cual redundará en la debilidad y precariedad de posibles alternativas metodológicas a estas pruebas, y en el reforzamiento de la situación actual de monopolio del 'campo' intelectual de la medición, la evaluación y la psicometría en una entidad estatal (ICFES, Servicio Nacional de Pruebas). Esta situación contrasta fuertemente con la de otros países; aun de la región, como México; en los que este campo intelectual está sometido al libre examen y a la competencia o emulación entre diversas opciones conceptuales y metodológicas, condiciones estas, necesarias para el fortalecimiento de cualquier área del saber.

◦ Bibliografía

Bogoya, et al. 'Competencias y proyecto pedagógico'. Unibiblos. UN. 2000.

Bustamante, G. "Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de 'competencias básicas'". *Pedagogía y Saberes*. No. 16. UPN. 2001.

Bustamante, G. 'El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana'. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Libros Alejandría. 2003.

Callejas, M. M. (Compiladora). "Desarrollo de competencias en ciencias e ingenierías. Hacia una enseñanza problematizada". Magisterio. 2005.

Correa, J. E. "*Identificación de las competencias investigativas y pedagógicas de docentes de Fisiología...*", Tesis de Magister en Fisiología, UN. 2007.

Goleman, D. "*Inteligencia Emocional*". Vergara; & "*Social Intelligence*". Bantam Books, 2006.

Gómez, V. M. "*Calidad, pertinencia y equidad en la Educación en Colombia*". En: Cárdenas, M. & Bonilla, R. (Coordinadores). "Políticas Públicas para Colombia". FESCOL. 2006. Pp. 26-46.

Ministerio de Educación MEN. "*Competencias Laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas*", 2003, Bogotá, D.C.

Oviedo, P. E. "La formación en competencias investigativas en los ingenieros desde la perspectiva de la resolución de problemas". Facultad de Educación. UPN. Bogotá.

Posada, R. 'Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante'. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004. www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm

Pisa. "The Definition and Selection of Key Competencies". 2005. OECD. Paris

Raven, J. & Stephenson, J. (Eds.). «Competence in the Learning Society». N. Y. Peter Lang. 2001.

Serrano, E. "El concepto de Competencia en la Semiótica discursiva". Colección No 2. Cuadernos del

Seminario en Educación. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UN. 2003.

Tobón, S. "Competencias en Educación Superior. Políticas hacia la calidad". ECOE. 2006. Bogotá, D.C.

———. "Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". ECOE Ediciones. 2006. Bogotá, D.C.

Verón, E. "Lenguaje y comunicación social". B. As. Nueva Visión.

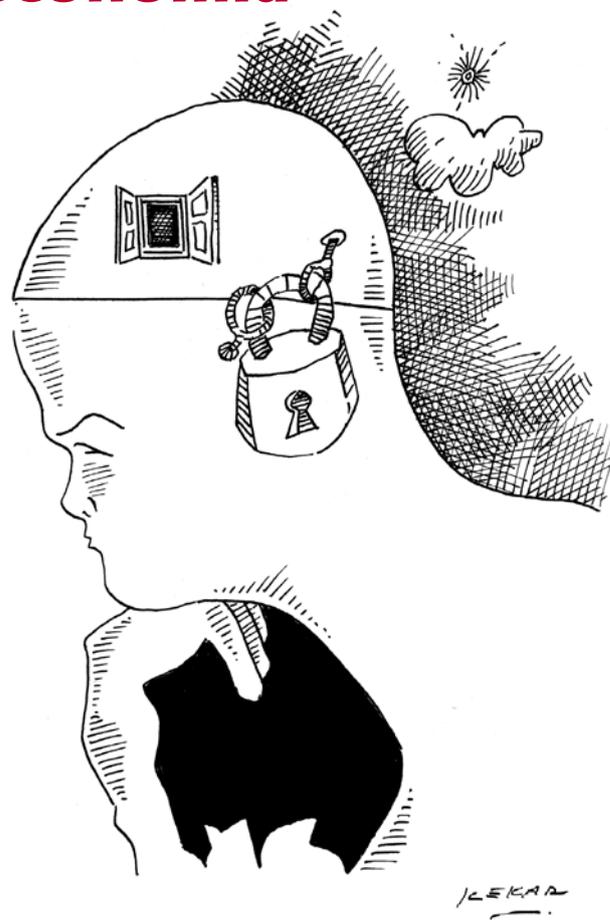
Voorhess, R. "Competency-based Learning Models: a Necessary Future". *New Directions for Institutional Research*, No. 110. 2001.

Competencia: de la economía a la educación

Gloria Rojas Álvarez¹

"No se puede denunciar nada si se lo hace dentro del sistema al que pertenece lo denunciado. Escribir en contra del capitalismo con el bagaje mental y el vocabulario que se derivan del capitalismo, es perder el tiempo".

Julio Cortázar



Tampoco podemos vivir comunitariamente cuando los vínculos se basan en la competencia. Es indudable que genera en algunas personas, un mayor rendimiento basado en el deseo de triunfar sobre las demás. Pero no debemos equivocarnos, la competencia es una guerra no armada y, al igual que aquélla, tiene como base un individualismo que nos separa de los demás [...].

Ernesto Sábato

El auge de la competencia en educación, nos inquieta permanentemente, ya que los fundamentos disciplinares (lingüísticos, psicológicos, históricos, filosóficos, entre otros), que posee el concepto competencia no son contemplados (o si lo son, lo son de una manera superficial e inconsistente), por los

órdenes de la política educativa y el orden económico, que es desde donde se impone, para que los actores del medio educativo lo integren a su trabajo.

El término competencia en educación ha venido a establecerse más desde la posición de la competencia económica, que ha sido introducida en el campo educativo para condicionar conductas en la lógica del mundo del trabajo, del "saber hacer", todo con relación a lo práctico, a lo laboral, como dice Gómez [2001:142]*: "El valor asignado a la relación entre educación y mundo del trabajo permite observar el sentido social dado a las competencias, dentro del modelo de desarrollo vigente". Esto nos permite señalar, desde Stiglitz [2002: 96, 97, 247], varias analogías entre la competencia económica y la competencia que se impone en educación:

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Magister en Educación: Universidad Pedagógica Nacional UPN. Docente del IED Luis Vargas Tejada y catedrática de la Universidad Distrital. Este escrito se elaboró en el marco de la investigación que realice en la U. Pedagógica titulada: Educación Pública: Entre la Equidad y la Competencia. Correo electrónico: glorrja@yahoo.com

* Se ha respetado la metodología de las citas adoptada por la autora. Se citará de la siguiente manera: entre corchetes, el apellido del autor, luego una fecha, que es la que figura en la bibliografía de este trabajo; eventualmente se agrega una cifra, antecedida de dos puntos, que indica la página de donde se saca la cita o se extrae la idea. Cuando la referencia siguiente es del mismo texto, sólo se dejan los dos puntos y el número de la página.

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

COMPETENCIA ECONÓMICA	COMPETENCIA EN EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● Se justifica en que los países pueden tener "igualdad" de condiciones para conseguir mercados. ● Las empresas locales se colocan al mismo nivel de las empresas multinacionales. ● Los competidores locales terminan siendo expulsados por el poder monopólico de las grandes multinacionales y hay consecuencias desastrosas sociales y económicas (como el desempleo sistemático), por forzar a los países en desarrollo a que compitan con sus productos frente a los elaborados por industrias vigorosas y medidas proteccionistas de otros países. ● Está sustentada en el lema de que "lo que la comunidad financiera opina que es bueno para la economía global es realmente bueno para la economía global y debe ser puesto en práctica". 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se justifica en que los estudiantes pueden tener "igualdad" de capacidades para que se les apliquen pruebas masivas que dan cuenta de supuestos estándares de conocimiento que "todos" los estudiantes deberían tener. ● Los estudiantes de estratos bajos se colocan en el mismo nivel de los estudiantes de estratos medios y altos. ● Los resultados buenos y sobresalientes terminan siendo los de la clase social que tiene capital cultural dado por mejores condiciones sociales, y los resultados bajos por quienes no tienen esos medios ni, por tanto, ese capital cultural, con lo cual la educación de las instituciones públicas (primordialmente, donde acuden los sectores marginales), termina siendo cuestionada y "focalizada". ● Se sustenta en que lo que es bueno para la educación (elevar estándares de calidad, aplicando pruebas de competencias), según los funcionarios del gobierno, es realmente bueno para la educación en general.

24

Lo anterior también se fundamenta en que la promoción de la competencia en lo educativo, conlleva la competitividad laboral, que de alguna u otra manera tendría como centro, cierto conocimiento (estandarizado por la política educativa oficial), lo cual, según Eva Pini [2002:64], no tiene en cuenta la división interna e internacional del trabajo, la creciente desigualdad social, ni el papel que juega el empleo en la competitividad salarial:

No es la educación, sino la economía, la que determina si crecen o disminuyen los puestos de trabajo y los salarios. Si bien el nivel educativo mejora las posibilidades individuales de un mejor empleo, paralelamente se verifica el fenómeno de la inflación educacional, por el cual siempre sigue aumentando la brecha entre los más y los menos favorecidos en el sistema [64].

La competencia económica, como está planteada, se sostiene gracias a sus defensores: los contratados por las instituciones de préstamos internacionales, graduados en prestigiosas universidades, que perciben un modelo de mundo competitivo (fundamentalismo del mercado del FMI), donde no hay desempleo involuntario porque la oferta es igual a la demanda [Stiglitz, 2002:61]. Pero la política económica no puede predicarse sobre un mundo ideal, sino sobre el mundo tal como es y es necesario diseñar las políticas no en función de cómo serían aplicadas en un mundo ideal, sino en el mun-

do donde vivimos [:245]. Y ¿en el campo educativo, la política obedece a un análisis del "mundo real donde vivimos"? El cuestionamiento parece ser un asunto pendiente para largo rato.

De otro lado, el campo disciplinar muestra que la competencia tiene bases epistemológicas que se sustentan desde la lingüística, la filosofía, la psicología, la semiótica, entre otras, lo que hacen al concepto, bastante complejo. Pero el interés sobre el que se basa la política educativa que promueve las evaluaciones masivas por competencias, no tendría en cuenta, por ejemplo, los sustentos epistemológicos de la competencia lingüística que Chomsky [1966:14], describe como "la competencia tácita del hablante-oyente", quien con un número finito de reglas, "fundamenta su efectiva actuación en la producción y comprensión del habla"; producción y comprensión que generan un número infinito de manifestaciones lingüísticas, sustento del aspecto creador del uso del lenguaje. Chomsky va a retomar estudios de Descartes [:18], para explicar esta particularidad del lenguaje humano que permite que el hombre tenga la "facultad [...] de formar nuevas expresiones que manifiesten nuevos pensamientos y que sean apropiadas para nuevas situaciones".

La competencia lingüística atribuida a Chomsky, tendría también, antecedentes históricos en Wilhelm von Humboldt (S. XVIII-XIX), quien declara [citado por Chomsky :134], que



El aprendizaje de una lengua en los niños no es una asignación de palabras, colocación en la memoria y repetición de balbuceos con los labios, sino un crecimiento de la capacidad lingüística a través de los años y del ejercicio [...]. El hecho de que con los niños no ocurra un aprendizaje mecánico de la lengua, sino un desarrollo de la capacidad lingüística, demuestra también que las principales facultades humanas tienen señalado un punto determinado en su edad para desarrollarse; todos los niños, bajo las más variadas circunstancias, hablan y entienden a la misma edad con muy escasas variaciones.

Así, Chomsky plantea [:150] que lo que sale a la luz (para la época en que el lingüista norteamericano, proponía su teoría del lenguaje y la adquisición de éste), en cuanto a los trabajos teóricos, incluyendo los que sustentan la competencia lingüística, no es nada innovador, ya que muchos conceptos estaban prefigurados o, incluso, explícitamente formulados en estudios anteriores y olvidados ya hace mucho tiempo. Así nos figuramos a un Chomsky que cuestiona los estudios que

olvidan los antecedentes y sustentos del concepto competencia lingüística... ¿qué se diría entonces de lo educativo basado en las competencias actuales que, como nos lo muestra la política en nuestro contexto, ya tiene olvidados no sólo los antecedentes históricos y epistemológicos, sino la lógica en que se mueve lo disciplinar?

La tendencia "oficialista" [Torrado, 2000:32]², dice que con el término competencia se designan: "las contiendas deportivas, la dinámica del mercado, el campo de acción de una autoridad o de un juez, la idoneidad para desempeñarse en una actividad profesional [...]". Desde aquí se precisa que habría que hablar de competencias, no en el sentido económico, sino en términos de

Aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. Lo cual plantea la necesidad de trabajar rigurosa y profundamente con el conocimiento y con el ser humano que se encuentra allí inmerso.

2 *Esta tendencia "oficialista" muestra, a su vez, cómo en la validación de la política, diversos intelectuales y docentes de universidades públicas, "ayudan" a reafirmar las bases que perpetúan situaciones socio-educativas que, desde otra perspectiva no basada en la competencia, son injustificables.*

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

Lo paradójico frente a esto es que el sentido económico, se vale de la "capacidad individual", de la "equidad" y del "conocimiento" del anterior discurso, para sentar sus bases en la lógica del mercado del sistema vigente, donde la competencia juega un papel fundamental, pero no en el sentido de lo disciplinar, que acarrea complejidad y discusión conceptual.

La tendencia mencionada plantea [37] que

La competencia es vista como aquel conocimiento perfecto e ideal al que todos deben llegar, y la actuación, como aquel uso que demuestra el nivel real de conocimiento y de manejo del mismo, al que ha llegado el sujeto. Hay algo que es esperado y esto es del orden de lo ideal y lo deseable para todos, y hay algo alcanzado que parte de dicho orden, pero que se ve drásticamente afectado por lo concreto, lo particular y lo subjetivo, haciendo diferente aquello obtenido de aquello esperado.

De la teoría chomskyana se toman aspectos como competencia y actuación, y de alguna manera, la concepción de un hablante oyente ideal [Chomsky, 1965:5], que son seriamente distorsionados en pro de la validación de la política educativa colombiana, ya que, por un lado, la competencia para Chomsky es individual, por tanto el "conocimiento perfecto e ideal al que todos³ deben llegar", estaría en un plano de búsqueda de "perfección social" inoportuno⁴ en el nivel de construcción teórica en el que el lingüista norteamericano imprime la categoría en cuestión. Buscaba sí, cierta invariabilidad, ciertas regularidades en su objeto de estudio, porque el paradigma occidental sobre el que estaba sostenido, impedía hacer ciencia de lo azaroso o de lo incierto. Por otro lado, la competencia lingüística ayuda sobre todo, a la concepción que Chomsky tiene de la mente, que no puede ser mirada a nivel social.

Otras afirmaciones de la tendencia "oficialista" como:

[...] tal como se plantea la competencia, en tanto una acción idónea en la práctica, ella sólo es visible a través de los desempeños, los cuales aplican los escolares en su actividad en el aula y en el ejercicio de su cotidianidad. La mediación a través de los desempeños, articulados entre sí, es necesaria para explorar una cierta competencia, la cual se encuentra implícita en una especie de caja negra o posiblemente opaca, que es imperativo develar [...] [Bogoya, 2000:13],

No es claro cómo se puede ser libre, autónomo y con actitud crítica cuando se "moldea" mediante el "vehículo igualador" que resulta ser la "competencia", noción que expresa y apenas esboza algo, sin fundamentación teórica ni disciplinar

no responden claramente a los postulados de las categorías disciplinares: ¿es la competencia una "acción"? ¿qué significa "acción en la práctica"? ¿los desempeños se "aplican"? ¿está la competencia en una "caja negra"? al ser "develada" la competencia, ¿ésta no dejaría de serlo? Lo que se ve aquí es una forma acomodaticia de justificar los requerimientos de la política, integrando "a las malas" aspectos conceptuales de los cuales no se respetan sus categorías sino que se deforman, ya que no se toman con rigurosidad ni conceptual ni socioculturalmente.

La tendencia "oficialista" entiende [Torrado, 2000:48] la competencia chomskyana como un "conocimiento actuado, de carácter abstracto, universal e idealizado" y la competencia comunicativa de Dell Hymes, como la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto. Recordemos que Hymes [1972:7] muestra que la fuente de producción de competencias está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Este autor permite entender que no es sólo la escuela la fuente principal donde se encuentran los argumentos y respuestas para entender las competencias y las problemáticas y acciones que se generan a partir de ellas. Hymes [9] sustenta que es necesario tomar la competencia como el término más general para hacer referencia a las capacidades de una persona y que la competencia depende del conocimiento (tácito) y de la habilidad para el uso; conocimiento y uso que están determinados por los contextos. Así, es necesario formular competencias contextuales, nunca universales.

Pero, desde la tendencia oficialista que promueve Torrado [2000:49], estas dos visiones (la competencia lingüística y la comunicativa) no son "necesariamente excluyentes" y, por el contrario, podrían pensarse como "complementarias": "Esa visión complementaria permite comprender la competencia como un conocimiento en acto, el cual implica la articula-

3 El resaltado es nuestro. Aquí habría que tener en cuenta las consideraciones que Bourdieu [1985:30], hace al respecto: "La hipótesis de la igualdad de posibilidades de acceso a las condiciones de adquisición de la competencia lingüística legítima es una simple experimentación mental que tiene por función velar los efectos estructurales de la desigualdad". Lo anterior refuta lo planteado por Torrado.

4 Sin embargo, Chomsky sí se interesa por lo social, en el ámbito en el que esto sí resulta oportuno.

ción entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural"... Pero, dos objetos de investigación distintos (los dos tipos de competencias mencionadas), que andan en dos perspectivas separadas (a pesar de tratar del lenguaje), que se representan de acuerdo con una concepción de mundo, de hombre y de mente frente a la lingüística como objeto de estudio, ¿pueden pensarse como complementarias? Con relación a la diferencia que puede existir entre Chomsky y otro teórico del lenguaje, Bustamante plantea [2003b:63] que

Chomsky tiene que inventar otro mundo. Se supone que ambos están hablando del lenguaje, pero resulta que al hacerlo, cada uno propone una manera particular de fraccionarlo, de clasificarlo, de ordenarlo, con lo que promueve otra cosa distinta a la existencia. No hablan de lo mismo.

Lo que es válido también, para el caso "imposibilidad de complementación" entre la competencia lingüística de Chomsky y la competencia comunicativa de Dell Hymes. A la competencia lingüística no puede agregársele competencia alguna, porque opera con categorías distintas a las de cualquier otra competencia. Si se altera esto, tal como lo hace la política educativa basada en competencias, se pro-



— Alberto Motta —

duce un "juego" (que podría no ser un juego, porque no se respetan unas reglas): "[...] pensar en sumar otras competencias a esa disciplina⁵, es decir, permaneciendo en ella, sería como aceptar las reglas de un juego, por ejemplo del fútbol, y pretender después que le hacen falta raquetas para quedar completo... y pretender que se siga llamando fútbol. Algo así, fútbol-con-raquetas, es lo que se obtiene en la recontextualización" [:71].

El campo educativo no es un espacio en el que se produzcan conceptos; allí se recontextualizan y recomponen conceptos creados en los campos de producción simbólica, donde estos conceptos operan con base en categorías. Estas categorías al ser retomadas en el campo educativo, se convierten en nociones, porque al ser trasladadas de un campo a otro, sufren modificaciones: ya no funcionan en el entramado que les da sentido y tienen que compartir enunciados con otros, con los que no tendrían porque tener relaciones específicas.

Quienes justifican el manejo de la competencia en educación no tienen en cuenta lo anterior ni evidencian el contrasentido de sus referencias:

La noción de competencia evocará un sentido de idoneidad y se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto vehículo igualador que conduce a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, autónomos, con el hábito de construir su propia y permanente educación, con mayoría de edad y con actitud crítica y apropiados de conocimientos suficientes y activos para colocar flexible y oportunamente en escena, de manera pertinente, frente a cualquier situación del mundo de la vida: en los territorios de la academia, de lo laboral o de la cotidianidad [Bogoya, 2000b:186].

No es claro cómo se puede ser libre, autónomo y con actitud crítica cuando se "moldea" mediante el "vehículo igualador" que resulta ser la "competencia", que en esta referencia, sí sería una noción como lo plantea Bogoya, ya que apenas esboza algo, sin fundamentación teórica ni disciplinar. Parece evidente que todos somos libres de pensar lo que queramos (en realidad, tal libertad es admisible sólo bajo la condición de aceptar unas condiciones de posibilidad del pensamiento); en lo que claramente aparecen diferencias sociales es en la viabilidad social de expresión y acción de ese pensamiento; esto no se plantea en el texto cuestionado, que queda bien ajustado a la política oficial, cuando su autor dice que es forzoso habituarse a "construir su propia y permanente educación" (que recuerda el

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

famoso “aprender a aprender” que tanto han predicado los documentos oficiales), muy relacionado con el “colocar flexible”, sobre todo en el “mundo de la vida laboral”.

Aparte de lo anterior, no se tiene en cuenta que el contexto juega un papel fundamental en lo interdisciplinario del concepto, ya que no se puede separar de él y, según los teóricos de la política oficial, responde a

Aquello que indica lo que debe enseñarse y aprender y el cómo de estos procesos y, [...] aquello que influye y afecta decisivamente las prácticas y los desempeños escolares de los sujetos, siendo un factor que regula tanto la creación de las prácticas educativas, como la evaluación de efectividad de las mismas, su influencia y sus consecuencias.

El concepto de competencia, puede ser relacionado con estas ideas, ya que [...] es el contexto o campo de actividad el que, por una parte, genera la aparición y el desarrollo de ciertas competencias y, por otra, determina el significado y la pertinencia del uso de conocimientos, sistemas simbólicos, métodos, tecnologías, etc. [Torrado, 2000:38].

28

La “evaluación de efectividad” de las prácticas educativas (entre las que estarían las competencias), dependería del contexto, por tanto, no se podría responder con la aplicación de pruebas masivas y homogéneas que “buscan” aparentemente, “competencias” y resultados similares entre estudiantes de diversos sectores sociales y culturales, olvidando lo que los mismos teóricos que justifican las pruebas por competencias plantean: “[...] quien es competente lo es para una actividad determinada” [49], y lo es también en un contexto determinado. Hay allí una contradicción que no ha sido develada desde que se empezaron a aplicar las pruebas masivas por competencias que no tienen en cuenta la amplitud de posibilidades semánticas que se proyectan. Si se consideraran los fundamentos teóricos del concepto en cuestión, éstas quedarían amputadas cuando la política oficial impone evaluaciones masivas, sumando la palabra contexto al término competencia.

En este sentido, Marín [2002:91] dice que la noción de competencia, entendida como “saber hacer en contexto”, no aporta claridad alguna, y que su excesiva polisemia no permite entender la definición en cuestión. Así vemos como dicha polisemia de la palabra no ayuda a aclarar el sentido en que debe usarse en el dominio educativo. Por lo tanto, vemos que con la excesiva reiteración del término, sólo hemos caído en lo enredado, en lo confuso, en lo ambiguo, en ligerezas conceptuales. Y aquí bien vale, una cita de Cortázar [1963]: “[...] No se puede denunciar nada si se lo hace dentro del sistema

al que pertenece lo denunciado. Escribir en contra del capitalismo con el bagaje mental y el vocabulario que se derivan del capitalismo, es perder el tiempo”.

• **Bibliografía**

- Bogoya, Daniel. “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional, 2000.
- Bourdieu, Pierre [1985]. *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal, 1999.
- Bustamante, Guillermo. El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Bogotá: SOCOLPE, 2003.
- Cortázar, Julio. [1963]. *Rayuela*. Bogotá: Oveja Negra, 1989.
- Chomsky, Noam [1966]. *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1978.
- _____. [1965]. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1975.
- Gómez, Jairo. “Competencias: problemas conceptuales y cognitivos”. En: *El concepto de Competencia, una mirada interdisciplinar*. Tomo I. Bogotá: SOCOLPE, 2001.
- Hymes, Dell [1972]. “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *Revista Forma y Función* No 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.
- Marín, Luis Fernando. “Competencias: “Saber hacer”, ¿en cual contexto? “. En: *El concepto de competencia (Tomo II). Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, D.C. SOCOLPE, 2002.
- Pini, Mónica Eva. “Lineamientos de la Política Educativa en los Estados Unidos: Debates actuales; Significados para América Latina”. En: *Revista Opciones Pedagógicas* No. 25. Bogotá: Universidad Distrital, 2002.
- Sábato, Ernesto [2000]. *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Stiglitz, Joseph. *El malestar en la globalización*. Bogotá: Taurus, 2002.
- Torrado, María Cristina. “Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar”. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional, 2000.

Estándares y Competencias

Guillermo Bustamante Zamudio¹



LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] expidió unos *Estándares básicos de calidad para la educación*, en un documento de ese mismo nombre². Dado que es el Ministerio quien los establece y que el momento de su presentación y su divulgación posee una especificidad comunicativa en la que el hacer se reduce al decir reglamentario, el documento enuncia los estándares como “progresivos”. Pero no se le hace un favor a la educación creyendo —en otros contextos— que eso es del todo cierto. Formular los estándares como una salida que “ahora sí” va a sacar la educación adelante, sin mucha relación con la historia del asunto curricular en Colombia, es desconocer las razones por las cuales han ocurrido los cambios en este aspecto de nuestra educación.

Ante la pregunta de los docentes sobre las relaciones entre las nociones de ‘objetivos’, ‘indicadores de evaluación’, ‘indi-

cadores de logros’, ‘lineamientos curriculares’, ‘competencias’ (acumuladas durante los últimos 30 años), el documento responde que hay “un sendero de avance” entre ellas... por supuesto que sería ideal que estuvieran conectadas, que tuvieran “aspectos positivos” —como dice el documento—, pero entre ellas se perciben más bien discontinuidades; y al campo conceptual le compete establecer la pertinencia epistemológica, no las ‘debilidades’, las ‘oportunidades’, las ‘fortalezas’ y las ‘amenazas’.

De esa maraña de palabras se sale de una manera fácil. En primera instancia, diciendo que ‘objetivo’ es proponerse que los estudiantes dominen una competencia, alcancen o superen un estándar; que ‘logro’ es alcanzar o superar un estándar; que ‘indicador’ es una señal perceptible para evaluar (cuyos niveles de logro en el camino hacia él puede convertirse en un estándar); y que un ‘lineamiento curricular’ proporciona orientaciones para alcanzar o superar un estándar. Y, en segunda instancia, autorizando a los docentes a planificar y desarrollar sus prácticas según las anteriores nociones, siempre y cuando “nos

¹ Licenciado en “Literatura e Idiomas”. Magíster en “Lingüística y español”. Estudios de Doctorado en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN Bogotá, D.C. e-mail: bustama@cablenet.co

² Vasco, Carlos et al. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: MEN, 2005.

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

ayuden a que la mayoría de los estudiantes alcancen o superen estos estándares". Lo extraño es que, en tal contexto, la medida se considere importante y que se hable de que los docentes "vayan aprendiendo a utilizar con sentido y comprensión las nuevas propuestas". ¿Cuáles "nuevas propuestas" si todo da lo mismo, si todas las nociones hablan de lo mismo?

De otro lado, si "tanta terminología ha producido en muchos educadores y educandos una gran confusión y desconcierto" —como reconoce el documento—, no podemos olvidar que es la instancia que hoy pone a circular los estándares, la que puso a circular tales términos antes y que, cada vez nos dijo que "ahora sí" se iba a encaminar bien la educación, que la medida del momento sí estaba clara, etc. ¿Qué nos garantiza que el MEN haya dejado de promulgar medidas que aumentan la terminología y causan confusión y desconcierto?

En atención a que, según el documento, los estándares son públicos y aspiran a formularse claramente, es esperable interrogar su pertinencia, su naturaleza, los intereses y las teorías en juego. En consecuencia, haremos —como quieren los mismos fines de la educación³— una lectura "crítica". Ahora bien, no se promueve una posición de ese corte enunciando los cambios educativos bajo la idea de "progreso", sino más bien en la dirección de la *transformación*, que exige hablar de la manera como los acontecimientos confluyen en cada punto de lo social, en cada momento, lo cual excluye la valoración de ese movimiento... Pero, no en vano, Bruner (2002:7) constata que ni siquiera la actitud interpretativa ha sido del agrado de los poderes constituidos, pues su autoridad "se funda sobre el dar por descontado el mundo tal como está".

De todos los aspectos del documento, nos referiremos en estas notas a aquel que hace referencia a las competencias. En educación, muchas veces la terminología no se corresponde con la necesidad teórica, sino con el acumulado de legislaciones, intereses y políticas educativas. Así, el documento del MEN interpreta con ciertas limitaciones el concepto *competencia*. Nos vamos a referir a tres aspectos de estas limitaciones: la especificidad del concepto, y sus relaciones con el desempeño y con el conocimiento.

¿Definición de competencia?

La categoría competencia se produce —como es usual en las disciplinas teóricas— en relación con otras categorías. Así, ella cobra sentido en la medida en que se relaciona con la *actuación* (o desempeño); es más: en la medida en que no son

Dado que es el Ministerio de Educación es quien establece los *Estándares básicos de calidad para la educación* y que el momento de su presentación y su divulgación posee una especificidad comunicativa en la que el hacer se reduce al decir reglamentario, el documento enuncia los estándares como "progresivos". Pero no se le hace un favor a la educación creyendo —en otros contextos— que eso es del todo cierto. Formular los estándares como una salida que "ahora sí" va a sacar la educación adelante, sin mucha relación con la historia del asunto curricular en Colombia, es desconocer las razones por las cuales han ocurrido los cambios en este aspecto de nuestra educación

reductibles una a la otra. Pero, de ser el desempeño la pareja teórica de la competencia, en el documento pasa a ser "la manera como se responde a las pruebas". Y la competencia pasa por tres definiciones. La primera: "un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos"... ¡Pero esa era la idea de "inteligencia" hace ya un siglo! Segunda definición: "la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquéllas en la que se aprendieron"... Pero, entonces, ¿qué se entiende por *conocimiento* si luego hay que agregarle la posibilidad de que esté limitado a la situación en la que se lo "aprendió"? (atención: no se trata de *construcción* sino de *aprendizaje*). El documento registra que estas descripciones "dejan por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tiene, de las razones para llevarla a cabo y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas" y, en consecuencia, nos trae la tercera definición⁴:

3 El noveno fin de la educación busca: «El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país» (ley 115, artículo 5).

4 Y, entonces, uno se pregunta para qué las definiciones que se trajeron a cuento antes. Tal vez para ir preparando la inclinación del lector hacia la última, no por ser la mejor, sino por ser la que va quedando después de eliminar las que se enuncian como defectuosas.



— Alberto Motta —

► ¿Qué deben buscar los educadores de maestros críticos y sensibles para el futuro?

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores.

Esta cita merece varios comentarios: a) ahora sí entra el conocimiento, lo cual difiere de la pretensión del mismo documento de no evaluar conocimientos *sino* competencias. b) Entra en la definición una serie de condiciones que se relacionan entre sí “apropiadamente” (calificación que no tiene que ver con la categoría competencia) para “facilitar” (pero no se ve cómo podría fundamentarse esta especie de teleología) un desempeño “flexible, eficaz y con sentido, en contextos relativamente nuevos y retadores”... es decir, lo mismo que está diciendo la psicología sobre la inteligencia hace un siglo, de manera que no se ve cuál es la novedad o la ventaja que introduce la nueva palabra “competencia”. c) Se incluyen perspectivas (“actitudes”, “disposiciones cognitivas” y “metacognitivas”) que están excluidas del concepto competencia, en tanto ella no requiere conocimiento de causa para producirse (ejemplo: la competencia lingüística no necesita conocimiento de la gramática [cf. Chomsky, 1965]). d) La definición no aplica en los contextos donde se produce, sino en aquellos “relativamente nuevos y retadores”; entonces habría que eliminar las evaluaciones, pues al menos no son nuevas. e) La definición excluye

una parte fundamental del campo explicado por la categoría: el hecho de que los desempeños inflexibles, ineficaces y sin sentido, también pueden ser explicados; que los desempeños no facilitados por “habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio afectivas y psicomotoras”... también pueden ser explicados (cf. Hymes, 1972).

¿Qué es “competencia”, si en ese concepto cabe todo? Al pretender cobijar el universo de lo evaluable, el ICFES cierra la lista de competencias posibles, desde su criterio: comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva (cf. Hernández et al., 1998). De tal manera, al decir “[...] competencias, **en particular** de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas”, abre la puerta —dado que el interés es la evaluación— a que las competencias terminen aplicándose a asuntos relativos a las asignaturas:

- en matemáticas: competencias de cálculo mental, escrito y con calculadora, así como de producción de gráficas y tablas;
- en ciencias naturales: competencias de poner a prueba conjeturas por medio de la experimentación;
- en ciencias sociales: competencias de observación participante y no participante y de construcción de categorías a partir de datos cualitativos;

• **TEMA CENTRAL** - La falacia de las competencias en la educación •

El noveno fin de la educación busca: «El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país» (Ley 115 de 1994, artículo 5)

► en lenguaje: competencias de interpretación y argumentación (comunicativas): competencia descriptiva, narrativa y dramaturgia, además de las relacionadas con la articulación eficaz de la palabra, la música y la imagen en la comunicación multimedia.

Pero, además, termina aplicándose prácticamente a todo: “[...] en cada dominio del quehacer cotidiano pueden describirse muchas competencias útiles, fundamentales, valiosas y productivas”; y pone como ejemplo “Las competencias técnicas y tecnológicas, las deportivas, las culinarias, las artísticas, las del trato social y las del ejercicio de la ciudadanía”. Una clara muestra de la pérdida de valor conceptual de la noción, pues ya no circunscribe un campo de aplicación.

Competencia y desempeño

Para el documento, “Es difícil distinguir las **competencias de los desempeños**, pues no puede saberse si alguien tiene una determinada competencia, a menos que logre un desempeño aceptable en tareas específicas relacionadas con ella, y no puede exigirse un buen desempeño a quien no tenga la competencia respectiva”. Pero si, como dijimos, el desempeño es la pareja teórica de la competencia, la dificultad del documento para distinguirlos tal vez radique en que no se están manejando los conceptos con el rigor propio con el que fueron creados. Efectivamente, no puede saberse si alguien tiene una determinada competencia (como dice la cita), pues mientras el desempeño es un acto empírico, la competencia es una deducción teórica. Pero esto, condición necesaria para que existan ambas categorías, es desvirtuado por el documento, que plantea la posibilidad de saber si alguien tiene una determinada competencia en la medida en que “logre un desempeño aceptable en tareas específicas relacionadas con ella”. Nada más distante de la teoría:

De un lado, no hay isomorfismo entre competencia y desempeño: ¡es lo que caracteriza al ser humano! (cf. Chomsky, 1966). Y, de otro lado, la valoración de los desempeños (“aceptable”) es de un orden completamente distinto al de la competencia.

Pero el documento está lleno de valoraciones: “competencias que sería deseable que todos los estudiantes desarrollaran”, “competencias útiles, fundamentales, valiosas y productivas”, etc. No obstante, la valoración de los hablantes sobre la “aceptabilidad” de un enunciado (para poner el ejemplo de

la lengua) es algo en el nivel del desempeño, y puede distar mucho del juicio de “gramaticalidad”, teóricamente fundamentado, y que está del lado de la competencia (cf. Chomsky, 1965; Verón, 1970; Hymes, 1972). Por eso, las teorías comprometidas con este concepto **nunca** han hecho escalas de valoración para la competencia. La “competencia para la incompetencia” de la que habla Hymes (1972), por ejemplo, muestra que un desempeño en apariencia no aceptable, en realidad tiene que ver con una competencia inferible, y que tal desempeño tiene una funcionalidad social.

En consecuencia, el documento introduce una valoración para la competencia, tal vez porque ese es un requerimiento de toda evaluación (se valora el desempeño en la evaluación como “bajo”, “aceptable” o “alto”, o cualquier otra por el estilo). Ahora bien, el hecho de hablar de un “buen desempeño”, deja entrever una clasificación en la que, al menos, habría otro rango: el “mal desempeño”. Pero al documento la noción no le sirve para explicar ese ámbito de la vida humana, sino solamente lo que puede calificar —erróneamente, hemos visto— de “buen desempeño”. En este contexto, la competencia es algo para lucir ante el otro (suponemos que a través de la evaluación): “para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia...”.

Y, por otra parte, cuando el documento plantea que “no puede exigirse un buen desempeño a quien no tenga la competencia respectiva”, introduce una gran paradoja, pues si se establece qué competencia tiene ese alguien para no exigirle un desempeño que no corresponda con ella, pues ya no haría falta exigirle ese desempeño, someterlo a evaluación, pues se supone que el objetivo de tales procedimientos es conocer la competencia.

Competencia y conocimiento

El documento dice que los estándares propuestos tienen mayor relación con competencias “más complejas y fundamentales” que con “contenidos temáticos específicos que puedan o deban aprenderse de memoria”. No obstante, para las disciplinas teóricas donde la categoría competencia se acuñó, los contenidos temáticos no pueden excluirse, pues el saber-cómo exige un saber-qué. Bajo esta consideración, es falsa la dicotomía competencia/conocimiento; entonces, el documento aplica el mecanismo —propio de la publicidad— de desvirtuar con un epíteto lo que supuestamente se ha venido haciendo; de ahí que hable de competencias

“más fundamentales”⁵, de contenidos temáticos “que puedan o deban aprenderse de memoria”, de que en Colombia hemos superado “las pruebas de contenidos temáticos que se podían responder sólo con buena memoria”... ante todo esto, se espera el coro de la opinión pública rechazando las pretensiones pasadas de moda y, en consecuencia, aprobando el paso demoledor del progreso. Y quien así habla del producto presuntamente obsoleto, lo hace porque en la otra mano luce el nuevo producto —las competencias— que, ahora sí, garantizaría los resultados... Pero esto no debería coger de sorpresa a nadie, pues lo mismo, casi en idénticos términos, se hizo hace unas décadas cuando se introdujo la noción de “inteligencia”.

Tampoco se reivindica al respecto el documento cuando, contradiciendo sus propios enunciados, afirma que “No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber-qué [...]”, o cuando dice que “para cada competencia se requieren muchos conocimientos [...]”, pues, en el primer caso, al saber-qué agrega: saber-cómo, saber-por-qué y saber-para-qué...; y, en el segundo caso, a los conocimientos agrega: habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio... asuntos que —como dijimos— no son del ámbito conceptual de la competencia.

◦ Bibliografía

- Bourdieu, Pierre [1985]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1999.
- Brunner, Jerome [2002]. *La fábrica de historias*. México: FCE, 2003.
- Chomsky, Noam [1965]. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1975.
- _____ [1966]. *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1969.
- Gardner, Howard [1983]. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: FCE, 1994.
- Hernández, Carlos Augusto; Rocha, Alfredo y Verano, Leonardo. [1998]. *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hymes, Dell [1972]. “Acerca de la competencia comunicativa”. En: Revista *Forma y función* N° 9. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Junio de 1996.

5 *Incurriendo, incluso, en un error lógico: lo que está en el tope de la valoración no puede someterse a gradación; por eso, de un lado, no hay “más perfecto” o “menos perfecto”; ni “más fundamental” o “menos fundamental”; ni “más óptimo” o “menos óptimo”.*

Ministerio de Educación Nacional MEN [1993]. *Saber. Primeros resultados*. Bogotá: MEN.

_____ [1994]. *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Bogotá: MEN.

_____ [1996]. *Plan Decenal de Educación*. Bogotá: MEN.

Torres, Edgar et al. [2000]. *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Bogotá: SOCOLPE-Alejandro.

Vasco, Carlos et al. *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: MEN, 2005.

Verón, Eliseo [1970]. “Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica”. Primer Simposio argentino de semiología; Buenos Aires, Octubre 30- Noviembre 2, 1970. Publicado en: *El proceso ideológico* (Obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.

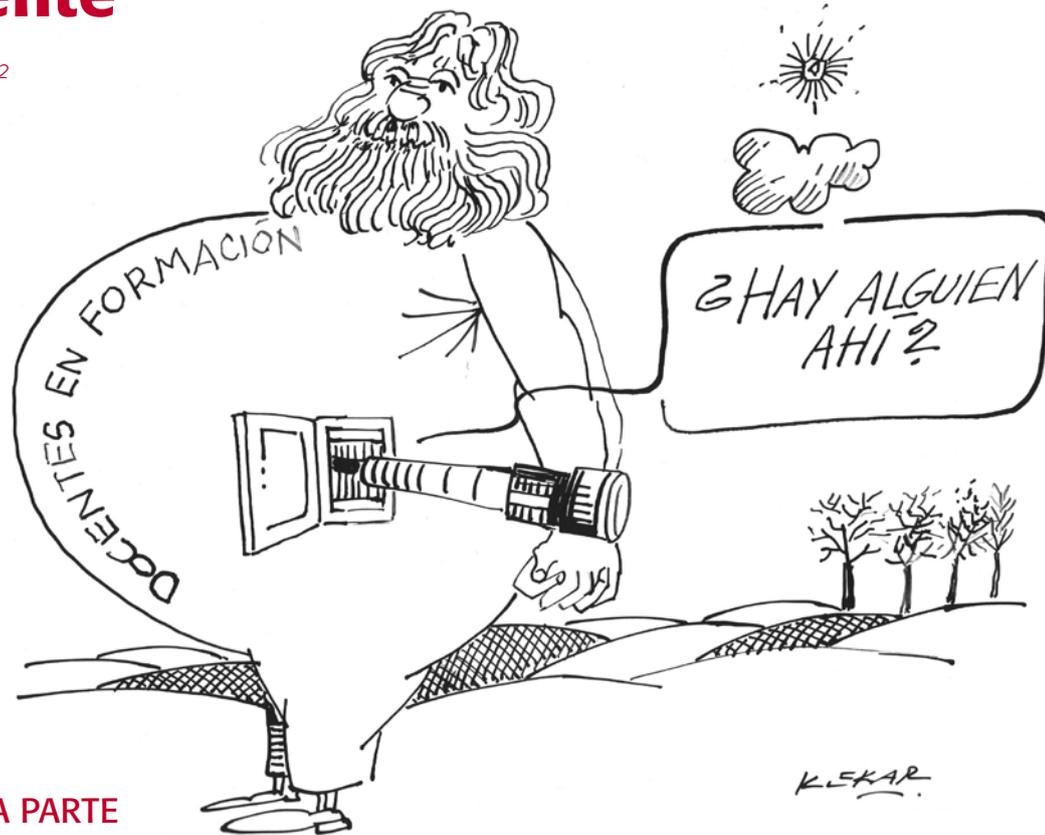
Wolf, Werner [1947]. *Introducción a la psicología*. México: FCE, 1953.



— Alberto Motta —

Transmodernismo, Marxismo y Cambio Social: implicaciones para la formación docente¹

Mike Cole²



34

SEGUNDA PARTE

Opciones Políticas y Económicas

¿Entonces qué opciones tenemos? Una opción es, con Smith, repensar la democracia burguesa: podemos intentar hacer más humano el capitalismo (este proyecto ha sido personificado por el anteriormente mencionado proyecto social demócrata del Partido Laborista Inglés, que gobernó desde 1945 hasta los años 70, y por la Teoría de la Regulación). Ésta, sin embargo, es la opción menos probable. El capital está ascendiendo en espiral, fuera de control y completamente despreocupado de las concepciones tradicionales de democracia. Como lo mencionó Rikowski (2001, pp. 4-5):

El capital se mueve pero no por sus propios medios: las capacidades físicas y mentales de los trabajadores (valor-trabajo) habilitan tales movimientos a través de su expresión en trabajo. Nuestro trabajo habilita los movimientos el capital y sus transformaciones (por ejemplo, la plusvalía en varias formas de capital). El universo social del capital, entonces, es un universo en constante movimiento; incorpora y genera una inquietud nunca antes vista en la historia humana. ...Se dispone de una trayectoria, una "trayectoria productiva"... movida no sólo por el valor sino también por la "expansión" constante de la plusvalía". (Es un movimiento) "independiente del control humano"...Es un movimiento fuera de control.

¹ **Segunda Parte.** La primera parte se publicó en la edición No. 75 de la Revista Educación y Cultura (Junio de 2007). Artículo originalmente publicado en *Policy Futures in Education*. Traducción libre de Ana María González (2007). Con autorización de los editores y del autor. Se ha respetado la edición de la traductora y la metodología de las notas del autor. <http://www-wwword.co.uk/pfie>.

² Profesor Investigador en Educación y Equidad en Bishop Grosseteste College, Lincoln, Reino Unido. Actualmente es Profesor Investigador en Educación y Equidad en Bishop Grosseteste College. Ha escrito ostensiblemente en asuntos sobre la equidad. Sus próximas publicaciones incluyen la segunda edición, completamente revisada, de *Educación, Igualdad y Derechos Humanos* (originalmente publicado por Routledge Falmer en 2000; reimpreso en 2002, y reeditado por Routledge, 2006) y *Marxismo, Posmodernismo y Educación: pasados, presentes y futuros*, que también será publicado por Routledge in 2006. Correo electrónico: mike.cole2@ntlworld.com

¿Qué deben buscar los educadores de maestros críticos, incluyendo los Marxistas, para el futuro? ¿Cómo sostener una resistencia al capitalismo e imperialismo neoliberal? En primer lugar, los docentes en formación deben comprometerse con el análisis de la mecánica de producción e intercambio capitalista. El Marxismo es un punto de partida obvio

Dada su naturaleza rapaz y depredadora y, particularmente, dados los avances originados en los ochenta, en términos de la revolución neoliberal, es poco probable que el capitalismo vuelva a la posición que ocupaba antes de los ochentas. Mi argumento no es que el capitalismo no pueda ser, en teoría, más democrático y humano. El punto es que, en palabras de Kevin Watkins de Oxfam⁷, “los países industrializados... han incumplido colectivamente todos los compromisos que han adquirido” (*Guardian*, 12 Noviembre 2001, p. 22). De hecho, organizaciones como la Organización Mundial del Comercio (OMC) [7], el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) están destinadas por constitución a fallar en todos sus intentos de combatir la marginalización del “mundo en desarrollo”. La OMC sólo puede establecer estándares máximos para el intercambio global, en vez de los mínimos estándares que restringirían las grandes corporaciones; mientras tanto, el Banco Mundial y el FMI, completamente controlados por naciones acreedoras, existen para vigilar la deuda del mundo pobre por ellas. En vez de reconocer estos defectos intrínsecos, sus defensores culpan a los países pobres. Peter Sutherland, antigua cabeza de la OMC, ha afirmado que es “indiscutible que el verdadero problema con las economías que han fallado son sus propios gobiernos internos”, mientras que Maria Cattui, quien dirige la Cámara de Comercio Internacional, insiste en que la “culpa está al interior de los países involucrados” (Monbiot, 2001, p. 17). Cualquier mejora posible para los trabajadores pobres y desposeídos de los países en desarrollo y de los demás países lograda como resultado del aumento en la conciencia política global—incluyendo organizaciones como la Comisión para la Iniciativa Africana (Marzo, 2005) (www.commissionforafrica.org) del Primer Ministro Británico, Tony Blair, el Canciller, Gordon Brown, y de la

Secretaría de Estado para el Desarrollo Internacional, Hilary Benn—de seguro será mínima y cortoplacista.

El capitalismo neoliberal profundiza su dominio sobre todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el aumento de su papel en la propiedad y la administración nacional y global de la educación, la salud y los servicios sociales (por ejemplo Cole, en prensa, 2006b; Hatcher, en prensa, 2005; Hill, 2004a, b, 2005, en prensa, 2006; Hill et al, 2005). Esta avalancha masiva ha llevado a Ellen Meiksins Wood (1995) a concluir que la moraleja que tal vez tengamos que sacar de nuestra actual condición política y económica es que un capitalismo humano, “social”, verdaderamente democrático y equitativo es menos realista y utópico que el socialismo.

Entonces, si tengo razón en que un retorno a un capitalismo humano y democrático es poco probable, las únicas opciones que nos quedan son continuar por el camino del capitalismo e imperialismo neoliberal—peor aún, del fascismo—o desafiar la existencia misma del capitalismo. La sugerencia de Smith (2004, p. 645) de que aprovechemos el Taoísmo y el Budismo para rechazar el imperialismo de EEUU y el capitalismo (Smith, 2003, p. 500) suena desesperanzadoramente utópica, particularmente en un país como EEUU, donde el teoconservatismo evangélico es hegemónico. [8]

El Marxismo, yo diría, es la única alternativa humana viable al capitalismo. Poner al Marxismo de nuevo en la vanguardia, sin embargo, no es una tarea fácil. Los Marxistas deben romper a través del “extraño mecanismo ideológico (en el cual) *toda* alternativa posible al mercado ha sido desacreditada por el colapso del Estalinismo” (Callinicos, 2000, p. 122); donde la conversión de la vida en fetiche ha hecho que el capitalismo parezca natural y, por ende, inalterable; y donde el mecanismo del mercado “ha sido ascendido al lugar de una fuerza natural indiferente a los deseos humanos” (p. 125).[9] El capital se presenta a sí mismo como “tan determinante del futuro como que las leyes de la naturaleza hacen que las mareas suban y bajen para levantar a los barcos” (McMurtry, 2000, p. 2), “como si hubiera reemplazado el ambiente natural”. Se anuncia a sí mismo a través de sus líderes empresariales y políticos como colindante con la libertad e indispensable para la democracia hasta tal punto que cualquier ataque contra el capitalismo, que diga que es hipócrita o explotador, se convierte en un ataque contra la libertad mundial y la democracia misma” (McLaren, 2000, p. 32).[10]

Sin embargo, el mayor impedimento a la revolución social no es la resistencia del capital sino su éxito en el anuncio de que la perpetuación del capitalismo es la única opción. Como

⁷ *Oxford Committee for Famine Relief: es una organización internacional de lucha contra la hambruna y promoción del desarrollo. Fundada en Inglaterra en 1942 como el Comité Oxford Para la Lucha Contra el Hambre por Canon Theodore Richard Milford (1896-1987). N. Del T.*

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Callinicos (2000, p. 128) lo afirma, a pesar de la inevitable e intensa resistencia del capital, el “gran obstáculo para el cambio no es... la revuelta que produciría entre los privilegiados, sino la creencia de que es imposible lograrlo”.

Desafiar este clima requiere coraje, imaginación y voluntad inspirados por la injusticia que nos rodea. Bajo la superficie de nuestras sociedades aparentemente satisfechas, estas cualidades surgen abundantemente. Una vez movilizados, tales sentimientos pueden volver el mundo al revés (Callinicos, 2000, p. 129).

Formación Docente

Restricciones

Todos los intentos de movilizar la resistencia al capitalismo e imperialismo global neoliberal invocan una vigilancia y persecución extrema de parte del estado capitalista. Con respecto a la educación superior, este es el caso particular de EEUU en el momento (Hill, 2004a, b, c; Hill et al, 2005; McLaren, 2005; Walsh, 2005). En lo que concierne a la formación docente, dado que los educadores de maestros tienen una importante influencia en los futuros maestros, y por ende en la siguiente generación, la formación docente tiene una riqueza potencial para el fomento de las ideas progresistas. Por esta razón, y de modo similar a lo que sucede en los colegios y escuelas, la formación docente tiende a recibir un tratamiento especial y un señalamiento específico por parte del estado.

Entre 1987 y 1993, durante los gobiernos Thatcherianos y post Thatcherianos conservadores en el Reino Unido, yo personalmente fui atacado por el establecimiento educativo de la derecha de ese momento (Cole, 1990). Esto incluyó acusaciones de “sesgo Marxista” en mi enseñanza en el School of Education at Brighton Polytechnic (Facultad de Educación del Politécnico de Brighton)—hoy la Universidad de Brighton. El grado hasta el cual mi trabajo se percibía como una amenaza se evidencia en el hecho de que existen referencias negativas contra él en *The Spectator* (15 Octubre 1988)^η, hechas por el entonces muy influyente grupo radical de derecha denominado Hillgate Group (1989, pp. 29-35), y en el primer volumen de las memorias de Margaret Thatcher (Thatcher, 1993, pp. 597-598). También incluyó una acusación por difamación de un par Conservador de alto nivel (Cole, 2004f).

Para Thatcher (quien creía que “no existe la sociedad, solo individuos y sus familias”) y los Thatcheritas, los ataques so-

bre los individuos menos poderosos, tales como los académicos aislados, eran evidentes, tal como lo era buena parte de la continua agresión contra todo aquello que no condujera a la agenda neo Conservadora—en este caso una amenaza aparentemente radical contra la escolaridad originada en la formación de los docentes.

Como Thatcher, Blair apunta contra las estructuras sociales que impiden la “modernización” (léase el “capitalismo neoliberal”) (Cole, 2005b) pero no ataca personalmente a los individuos que hacen parte de la academia. Esto ya no es necesario, dado que la formación docente y la escuela se han conformado con la agenda neoliberal. El Thatcherismo logró sus objetivos principales a lograr escindir de la teoría a la formación docente (Hill, 2001b, 2004c, en prensa, 2006). En el Brighton Polytechnic/University of Brighton, por ejemplo, las unidades centrales de los cursos



— Alberto Motta —

A los maestros en formación se les debe enseñar teorías del poder y se les debe motivar a investigar diversos aspectos sobre el control, la conmodificación, la creación de violencia en los estados nacionales, y los patrones de destrucción de los ecosistemas terrestres

validados por el Consejo Nacional de Acreditación de la Formación Docente (NCATE, por sus siglas en Inglés)^Q de



1984, que estaban enfocados en los asuntos contextuales e igualitarios de la educación (explicado en Hill, 1989), fueron reemplazados a finales de los ochenta. Sus contenidos y conceptos se hicieron, en manos de los criterios CATE de 1989 y 1992/93, menos visibles en los siguientes cursos de Licenciatura denominados Status de Maestro Calificado (QTS por sus siglas en inglés)^K. La vigilancia de la formación docente bajo el Nuevo Laborismo tomó, entonces, una forma distinta: la apertura de la Oficina para los Estándares Educativos (OFSTED, por sus siglas en Inglés) y sus inspecciones; y el establecimiento, a través de diversas publicaciones, del "currículo nacional" para la formación docente realizado por la Agencia de Entrenamiento Docente (Hill, 2001b, 2004a, c, en prensa, 2006). Este currículo nacional existe en parte como resultado de el aumento de la vigilancia en los colegios a través de inspecciones, tablas de posiciones, escalafones, pruebas de conocimientos en lenguaje y matemáticas, y mucho más.

Possibilidades

¿Qué, entonces, deben buscar los educadores de maestros críticos, incluyendo los Marxistas, para el futuro? ¿Cómo sostener una resistencia al capitalismo e imperialismo neoliberal? Fischman & McLaren (2005, pp. 351-353) han sugerido cuatro estrategias. En primer lugar, los docentes en formación deben comprometerse con el análisis de la mecánica de producción e intercambio capitalista. El Marxismo es un punto de partida obvio. En este contexto, a los maestros en formación se les debe enseñar teorías del poder y se les debe motivar a investigar diversos aspectos sobre el control, la conmodificación, la creación de violencia en los estados nacionales, y los patrones de destrucción de los ecosistemas terrestres. A esto se añadiría que los docentes en formación también deben ser críticamente conscientes de los sistemas imperiales, pasados y presentes. El Transmodernismo y el Marxismo, como se afirmaba arriba, pueden ser importantes para facilitar todo esto.

En segundo lugar, los docentes en formación deben ser capaces de relacionar los patrones cambiantes de la globalización y su efecto en las comunidades locales. De nuevo, el Marxismo puede ser un punto de partida lógico. Los docentes en formación no solo deben participar en las luchas por una mejor educación para **todos** los estudiantes, sino también deben conectar sus necesidades profesionales con las luchas comunitarias locales para mejorar sus condiciones laborales, sus trabajos, los servicios de salud, la infraestructura de cuidado de los niños, la vivienda, entre otros.

37

^Q Revisar www.ncate.org para mayor información. N. Del T.

^K QTS es el tipo de acreditación que le permite a un maestro enseñar en un colegio oficial o de educación especial en Inglaterra y Gales. (Tomado de <http://www.tda.gov.uk/Recruit/becomingateacher/qualifiedteacherstatus.aspx> consultado el 3 de marzo del 2007). N. del T.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Los docentes en formación deben ser capaces de relacionar los patrones cambiantes de la globalización y su efecto en las comunidades locales. Los docentes en formación no solo deben participar en las luchas por una mejor educación para todos los estudiantes, sino también deben conectar sus necesidades profesionales con las luchas comunitarias locales para mejorar sus condiciones laborales, sus trabajos, los servicios de salud, la infraestructura de cuidado de los niños, la vivienda, entre otros

En tercer lugar, es muy importante que la durante su formación, los maestros logren conectarse con las comunidades locales oprimidas. Aquí, lo que se requiere es reconocimiento recíproco. Esto debe incluir desplazarse más allá de las normas blancas, Anglosajonas⁴, de clase media y heterosexuales. En palabras de Fischman & McLaren (2005, p. 352) debemos "explorar los conocimientos subyugados de las mujeres y las minorías". Aquí, la priorización transmodernista de los "Otros que sufren" está vinculada con la opresión basada en las identidades distintas a las de clase, como se explicó anteriormente, lo cual es ahora reconocido por los análisis y las prácticas Marxistas. La "nueva forma de vivir en relación con los Otros" del transmodernismo también es útil. El argumento es que este no es un caso de *pensamiento* distinto sobre los "Otros que sufren", sino una verdadera interacción mutua y recíproca. Finalmente, el concepto Marxista de racialización es muy pertinente al conectarse con las comunidades oprimidas, dado que ayuda a la comprensión de cómo y por qué ciertos grupos son oprimidos. Un movimiento más allá de las normas educativas tradicionales, lograría necesariamente, involucrar a los docentes y a los educadores de docentes en una cantidad importante de luchas. Las luchas locales, evidentemente, se relacionarían con las internacionales. Sería importante crear instancias de interconexión entre ellas.

En cuarto lugar, los programas de formación docente deben enfatizar un currículo que incluya la alfabetización mediática, para adquirir las múltiples alfabetizaciones necesarias para comprender críticamente los discursos hegemónicos. Entender tales discursos se facilita a través del concepto transmoderno de la estafa (Smith, 2003), descrito anteriormente. Los docentes en formación deben ser capaces de romper estos procesos. La enseñanza actual de Smith se concentra en las raíces específicamente religiosas y espirituales de la teoría capitalista, sobre la base de que él no cree que se logre mayor avance en las críticas capitalistas hasta que éste no se desacralice (correspondencia personal). Esto está relacionado con la reverencia transmoderna hacia la religión, la cultura, la filosofía y la moral precapitalista. Como lo afirma Smith, esto es muy similar a la necesidad que tuvo el Consejo Mundial de Iglesias de declarar herético al *apartheid* para poderlo desacralizar y, por ende, deslegitimar. Ciertamente, en el contexto norteamericano, Dios y la Avaricia se han combinado, y esto tiene una genealogía completa que puede ser rastreada. Dado el afianzamiento del

teoconservatismo, esta es una tarea difícil pero valiosamente contra hegemónica. Sin embargo, a diferencia del Marxismo, no aporta, en sí misma, ninguna *solución*.

Me gustaría añadir una quinta sugerencia para el avance de los programas de formación docente. Me gustaría sugerir que se cree espacio en el corazón de la formación docente para una consideración tanto histórica como contemporánea sobre las diversas comprensiones de la sociedad, tanto post modernas como post estructuralistas, transmodernas o Marxistas.[11] Esto no solo estimularía el debate acerca de la naturaleza de nuestro mundo, sino que podría motivar a los docentes en formación a trascender el "sentido común" y a desplazarse hacia la comprensión crítica de todo aquello



λ En el caso de los Ingleses, pero es completamente aplicable a los valores de cualquier sociedad. N. del T.

que los envuelve. Podría también engendrar una creencia de que un mundo mejor es posible, "de que la historia siempre está siendo escrita" (Fischman & McLaren, 2005, p. 356). Estamos hablando de empoderamiento. Como lo dijo Antonia Darder (2002, p. 110) respecto a unos estudiantes de primaria pero igualmente aplicable a los docentes en formación:

El empoderamiento...supone la participación de los individuos en relaciones pedagógicas en las cuales (los docentes en formación) experimenten la libertad de romper los mitos impuestos y los espejismos que los sofocan, y se tomen el espacio para llevar a cabo acciones individuales y colectivas que puedan... transformar sus vidas.

Y, obviamente, las de los demás.

Agradecimientos Me gustaría agradecer a John Clay, Fred Dallmayr, Dave Hill, Brian Matthews, Peter McLaren y Glenn Rikowski por sus excelentes comentarios al borrador de este artículo, a Dave Hill y Glenn Rikowski por sus co-

mentarios subsiguientes a la versión final. Como es natural, cualquier error es sólo mío.

Notas

[1] Para una explicación de la Teoría del Valor-Trabajo ver Cole, 2003, pp. 494-495.

[2] En el mismo trabajo (Cole, 2004a, p. 630) demostré que el posmodernismo tiene un alto perfil en la teoría educativa y puede ser visto, junto con el post estructuralismo, como el paradigma de este campo en el Reino Unido. (Atkinson, 2002, 2004) y en EEUU (Lather, 1991, 2001). Sin embargo, el posmodernismo y el post estructuralismo, han recibido críticas sostenidas en los últimos años de parte de los educadores Marxistas (Green, 1994; Cole & Hill, 2002; Cole et al, 1997, 2001; Hill et al, 2002; McLaren & Farahmandpur, 2002a, b; Cole, 2003, 2004b, 2004c). Demostré además (Cole, 2004a, p. 637) que la crítica Marxista del posmodernismo y el post estructuralismo se relaciona con su rechazo de cualquier noción de orden y coherencia en la sociedad (o la posibilidad de su existencia), o de un mundo socialista ordenado; el rechazo a las meta narrativas, una teoría abarcadora sobre la sociedad, como el Marxismo; el rechazo a la dualidad, es decir, la incapacidad para reconocer la existencia de la lucha de clases; su perspectiva plural de la verdad, hasta tal punto que todas las versiones tienen el mismo valor, en vez de que existan ciertos relatos que deban ser privilegiados por sobre otros (en relación a esto existe el concepto de multivocalidad—voces múltiples—en donde todas las opiniones tienen el mismo valor); su énfasis en la mera deconstrucción, en vez de la deconstrucción para la reconstrucción; y su concentración en lo local en contra de lo nacional y lo global, lo cual da como resultado la inviabilidad absoluta de el cambio estructural. Para una discusión sobre las diferencias entre posmodernismo y postestructuralismo, por favor ver Cole, 2003, pp. 496-497.

[3] Mi objetivo en este artículo no es la confrontación. Como en Cole (2004a, p. 633), es más bien una continuación de una conversación amistosa. El objetivo conjunto del transmodernismo y el Marxismo es trastornar la trayectoria del capitalismo y el imperialismo neoliberal. Algunos han llegado hasta a comparar tal trayectoria con el Neofascismo (ver, por ejemplo, McLaren, 2005). El día conmemorativo del Holocausto recibí el siguiente mensaje de un colega:

El peligro es real, su velocidad aumenta. ¿Qué lecciones debemos aprender de Auschwitz? Aprender que



— Alberto Motta —

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

hay un camino cierto. Comienza con una atrocidad (según la defensa que llevan a cabo sus perpetradores, los que están en el poder) diseñada por un enemigo misterioso (la quema de Reichstag en 1933 o 9/11 en el 2001). Esto se utiliza para llenar a la población de una sensación de terror, de estar siendo acechados, y se utiliza para reducir las libertades de aquellos que puedan estar en desacuerdo con los que tienen el poder. Un cierto grupo "extranjero" es caracterizado como poco confiable (Judíos en los años 30, Musulmanes en el 2000); todos son obligados a tener tarjetas de identidad especiales, a someterse a detenciones ilegales sin juicios con el mero dictamen de un político cualquiera, todo se permite. Otras naciones son tratadas como amenazas y, como tales, deben ser invadidas (1930: Austria, Checoslovaquia, Polonia; 2000: Afganistán, Irak, Irán?). Este es el principio del camino; Auschwitz y Belsen son su final. Una vez que una nación toma ese camino, un empinado descenso cuyo gradiente es cada vez más alto, se hace más difícil cambiar la dirección. ¿NO HEMOS APRENDIDO, NO?

Yo siempre he sido reacio a equiparar el imperialismo neoliberal estadounidense con el fascismo. Y esto porque creo que las características diferenciadas del segundo, personificadas por la era Nazi, no deben perder su significado único y terrible. Sin embargo, debo admitir que este mensaje me golpeó, en la caracterización del paralelismo entre el antisemitismo Nazi, y la Islamofobia actual.

- 40
- [4] A diferencia del Marxismo, basado en las nociones de "conflicto" y "lucha de clases", el análisis de Smith se base en el "consenso" y, como tal, es teóricamente en esencia pluralista liberal.
 - [5] Se debe anotar que ese Laborismo estuvo en el poder hasta 1979 pero, como lo señala Hill (2001a, p. 14) "después del discurso de Callaghan en Ruskin College, cambiaron sus políticas educativas". De hecho, al señalar la importancia de alinear a la escuela con las necesidades de la industria, la intervención de Callaghan fue más allá de la esfera educativa, y sembró las semillas del "Nuevo Laborismo", con su agenda esencialmente neoliberal.
 - [6] El uso que Smith hace de los paréntesis indica que él piensa que lo que aquí señala también es aplicable al Marxismo per se.
 - [7] La OMC es una de las instituciones globales menos transparentes y más antidemocráticas (Sardar & Davies, 2002, p. 72, citado en Beckmann & Cooper, 2004, p. 2), en gran parte debido a la tendencia de tomar las decisiones en reuniones pseudo ministeriales de un selecto grupo

de miembros ricos de la Organización por la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, por sus siglas en Inglés, ver <http://www.oecd.org>. N.del T), dominados por EEUU y la UE (Rady, 2002, citado en Beckmann & Cooper, 2004, p. 2; ver también Cole, en prensa, 2006b).

- [8] Sin embargo, es crucial para los Marxistas, involucrarse en un diálogo productivo con los transmodernistas. Aquellos que aceptan los argumentos transmodernos, seguramente aceptarán los Marxistas.
- [9] Aquí existe un giro irónico: la clase capitalista y sus representantes, quienes solían ridiculizar a los Marxistas por lo que percibían (erróneamente) era una creencia en la inevitabilidad de la revolución social, son los que ahora abogan por la *inevitabilidad* del neoliberalismo global y su "revolución mundial de mercado" (McMurtry, 2000).
- [10] Al mismo tiempo, la globalización (existente desde los inicios del capitalismo) es aclamada como un fenómeno nuevo e indeseable, y su omnipresencia es utilizada ideológicamente para impulsar aún más los argumentos sobre la inevitabilidad del capitalismo (Cole, 1998, 2003, 2004c, 2005b).
- [11] En la actualidad, el trabajo contra-hegemónico en los Departamentos de Educación del Reino Unido usualmente sucede en carreras que no dan el QTS (aunque muchos estudiantes de estas carreras eventualmente toman la pruebas que los califican como QTS). Lo que se describe a continuación, es el contenido de tres módulos enseñados a estudiantes no QTS de la Universidad de Brighton. Los lectores notarán un grado importante de congruencia entre este contenido y las cinco estrategias para la formación docente.

Módulo 1:

- Introducción al Marxismo y Posmodernismo y su relación con la educación
- Conceptos de clase social, raza y racismo, género, sexualidad, discapacidad y necesidades especiales y su relación con la educación
- Debates contemporáneos sobre política educativa

Los docentes en formación también deben ser críticamente conscientes de los sistemas imperiales, pasados y presentes. El Transmodernismo y el Marxismo pueden ser importantes para facilitar todo esto

Los programas de formación docente deben hacer énfasis en un currículo que incluya la alfabetización mediática, para adquirir las múltiples alfabetizaciones necesarias para comprender críticamente los discursos hegemónicos

Es necesario crear un espacio en el corazón de la formación docente para una consideración tanto histórica como contemporánea sobre las diversas comprensiones de la sociedad, tanto post modernas como post estructuralistas, transmodernas o Marxistas

Módulo 2:

- Introducción a las teorías del capitalismo y la globalización: ¿es la globalización un nuevo fenómeno o es tan viejo como el capitalismo?
- Introducción a las tendencias globales de la educación incluyendo el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) [ver http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsintr_s.htm, N. del T.], y los asuntos de la privatización y la conmodificación

Módulo 3:

- El desarrollo de la teoría Marxista
- El desarrollo de la teoría Posmoderna
- Teorías Marxista y Posmoderna en contexto sociológico
- Marxismo y Posmodernismo en la teoría educativa
- Marxismo y Posmodernismo en la práctica educativa
- Relación entre posmodernismo, Marxismo y el futuro de la educación

Los esquemas completos de cada módulo se enviarán a solicitud (mike.cole2@ntlworld.com).

Otros ejemplos de módulos críticos para pregrado y maestría son los de la University College Northampton elaborados por Dave Hill y Glenn Rikowski. Éstos se encuentran en línea en la página web del Institute for Education Policy Studies (www.ieps.org.uk). Los módulos de pregrado se encuentran bajo "Módulos en Educación Crítica" y los módulos de Maestría bajo "MA/Med y PhDs con Dave Hill y Glenn Rikowski".

Un curso en formación docente contra-hegemónica Marxista—una licenciatura de tiempo completo, 4 años—desarrollado y guiado por Dave Hill (1990-1995) hasta que fue terminado, está descrito ampliamente en Hill, en prensa, 2006 y referenciado en Hill, 2001b, 2004c.

Algún espacio contra-hegemónico en la formación docente británica podrá ser aprovechado con la posiblemente exitosa legislación sobre equidad que requiere que todas las instituciones públicas sean proactivas en la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades (para un análisis, revisar Cole, 2005c, en prensa 2006c). Aunque la intención del gobierno británico es fundamentalmente la de promover el logro una **fuerza de trabajo** más incluyente y flexible, en vez de la promoción de la equidad, los Marxistas apoyan todas las reformas progresistas de las sociedades capitalistas sin importar las intenciones de sus creadores. Sin embargo, esto tiene como objetivo final el logro de un proyecto de transformación a largo plazo hacia el socialismo democrático. Por razones similares, los Marxistas apoyan los gobiernos que tienden a la izquierda en Sur América.

◦ Bibliografía³

Atkinson, E. (2002) The Responsible Anarchist: postmodernism and social change, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp. 73– 87.

Atkinson, E. (2004) Education, Postmodernism and the Organisation of Consent, in J. Satterthwaite, E. Atkinson & K. Gale (Eds) *Discourse, Power, Resistance: challenging the rhetoric of contemporary education*. Stoke-on Trent: Trentham Books.

Beckmann, A. & Cooper, C. (2004) "Globalisation", the New Managerialism and Education: rethinking the purpose of education in Britain, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 2 (1). Available at: <http://www.jceps.com/print.php?articleID=31>

Benn, C. & Chitty, C. (1996) *Thirty Years On: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: David Fulton.

Brewer, A. (1980) *Marxist Theories of Imperialism: a critical survey*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bukharin, N. (1917) *Imperialism and World Economy*. London: Lawrence.

Callinicos, A. (2000) *Equality*. Oxford: Polity Press.

3 Esta bibliografía corresponde al artículo completo publicado en las ediciones números 75 y 76 de la revista *Educación y Cultura*, 2007.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

- Camara, B. (2002) Ideologies of Race and Racism, in P. Zarembka (Ed.) *Confronting 9-11, Ideologies of Race and Eminent Economists*. Oxford: Elsevier Science.
- Cole, M. (1986) The Aboriginal Struggle: an interview with Helen Boyle, *Race and Class*, XXVII (4), pp. 21 – 33.
- Cole, M. (1988) As Long as the Sun Rises, *Interlink*, 5 (February/March) p. 9.
- Cole, M. (1990) The Radical Right and Academic Freedom: a personal testimony, paper presented at the annual conference of the Anti-Racist Teacher Education Network, Birmingham.
- Cole, M. (1998) Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of the New Labour project in education, *International Studies in Sociology of Education*, 8 (3), pp. 315 - 332.
- Cole, M. (2003) Might It Be in the Practice that It Fails to Succeed? A Marxist Critique of Claims for Postmodernism and Poststructuralism as Forces for Social Change and Social Justice, *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), pp. 487 - 500.
- Cole, M. (2004a) US Imperialism, Transmodernism and Education: a Marxist Critique, *Policy Futures in Education*, 2 (3 & 4), pp. 633 - 643.
- Cole, M. (2004b) Fun, Amusing, Full of Insights, but Ultimately a Reflection of Anxious times: a critique of postmodernism as a force for resistance, social change and social justice, in E. Atkinson, W. Martin & J. Satterthwaite (Eds) *Educational Counter-cultures: confrontations, images, vision*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cole, M. (2004c) The "Ordeal of the Undecidable" vs. the "Inevitability of Globalized Capital": a Marxist critique, in M. Pruyne & L. Huerta-Charles (Eds) *Peter McLaren: paths of dissent*. New York: Peter Lang.
- Cole, M. (2004d) "Rule Britannia" and the New American Empire: a Marxist analysis of the teaching of imperialism, actual and potential, in the British school curriculum, *Policy Futures in Education*, 2 (3 & 4), pp. 523 – 538.
- Cole, M. (2004e) F*** You – Human Sewage: contemporary global capitalism and the xeno-racialization of asylum seekers, *Contemporary politics*, 10(2), pp. 159 – 165.
- Cole, M. (2004f) Rethinking the Future: the commodification of knowledge and the grammar of resistance, in M. Benn & C. Chitty (Eds) *For Caroline Benn: essays in education and democracy*. London: Continuum.
- Cole, M. (2005a) Empires Old and New: a Marxist analysis of the teaching of imperialism, actual and potential, in the British school curriculum", in J. Satterthwaite & E. Atkinson (Eds) *Discourses of Education in the New Imperialism*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cole, M. (2005b) New Labour, Globalization, and Social Justice: the role of education, in G. Fischman, P. McLaren & H. Stünker (Eds) *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cole, M. (2005c) Introductory Chapter: Education and Equality – some conceptual and practical issues, in M. Cole (Ed.) *Professional Values and Practice: meeting the standards*, 3rd edn. London: David Fulton.
- Cole, M. (2006a) The Eclipse of the Non-European: historical and current manifestations of racialization in the US, *Ethnic and Racial Studies*, 29 (1). *Transmodernism, Marxism and Social Change* 103.
- Cole, M. (2006b) Neo-liberalism and Education: the case of New Labour, in A. Green & G. Rikowski (Eds) *Renewing Dialogues in Marxism and Education: Volume 1 – Openings*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cole, M. (2006c) Introduction, in M. Cole (Ed.) *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, "race", sexuality, disability and social class*, 2nd edn. London: Routledge.
- Cole, M. (forthcoming, 2007) *Marxism, Postmodernism and Education: pasts, presents and futures*. London: Routledge.
- Cole, M. & Hill, D. (2002) Resistance Postmodernism: progressive politics or rhetorical left posturing? in D. Hill, P. McLaren, M. Cole & G. Rikowski (Eds) *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*, pp. 89 – 107. Lanham: Lexington Books.
- Cole, M. & Virdee, S. (2006) Racism and Resistance: from empire to New Labour, in M. Cole (Ed.) *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, "race", sexuality, disability and social class*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.
- Cole, M., Hill, D. & Rikowski, G. (1997) Between Postmodernism and Nowhere: the predicament of the postmodernist, *British Journal of Educational Studies*, 45(2), pp. 187 – 200.
- Cole, M., Hill, D., Rikowski, G. & McLaren, P. (2001) *Red Chalk: on schooling, capitalism and politics Mike Cole, Dave Hill and Glenn Rikowski in Discussion with Peter McLaren*. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Dallmayr, F. (2004) The Underside of Modernity: Adorno, Heidegger, and Dussel, *Constellations*, 11 (1), pp. 102 – 120

- Darder, A. (2002) *Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love*. Cambridge, MA: Westview Press.
- Dussel, E. (1995) *The Invention of the Americas: eclipse of "Other" and the myth of modernity*. New York: Continuum.
- Fischman, G. & McLauren, P. (2005) Is There Any Space for Hope? Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization and Terror, in G. Fischman, P. McLauren, H. Sunker & C. Lanshear (eds) *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Gibson, R. & Rikowski, G. (2004) Socialism and Education: an e-dialogue, conducted between 19 July and 8 August at Rich Gibson's *Education Page for a Democratic Society*. Available at: www.pipeline.com/rougeforum/RikowskiGibsonDialogueFinal.htm
- Gramsci, A. (1978) *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Green, A. (1994) Postmodernism and State Education, *Journal of Education Policy*, 9, pp. 67 – 83.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000) *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatcher, R. (2005) Privatisation and Sponsorship: the reagenting of the school system in England, *Journal of Educational Policy*.
- Heffernan, R. (1997) Exploring the Power of Political Ideas: the rise of neo-liberalism and the re-orientation of political attitude in the UK 1976-1996, paper presented at the Political Studies Association Annual Conference, University of Ulster (reported as New Labour, New Paradigm, *Times Higher Education Supplement*, 11 April).
- Hickey, T. (2006) Class and Class Analysis for the Twenty-first Century, in M. Cole (Ed.) *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, "race", sexuality, disability and social class*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.
- Hill, D. (1989) Charge of the *Right Brigade: the radical right's attack on teacher education*. Brighton: Institute for Education Policy Studies. Available at: <http://www.ieps.org.uk/cwc.net/hill1989.pdf>.
- Hill, D. (2001a) Equality, Ideology and Educational policy, in D. Hill & M. Cole (Eds) *Schooling and Equality: fact, concept and policy*. London: Kogan Page.
- Hill, D. (2001b) State Theory and the Neo-liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education: a structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), pp. 137- 157
- Hill, D. (2004a) Books, Banks and Bullets: controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy, *Policy Futures in Education*, 2(3 & 4), pp. 504 – 522.
- Hill, D. (2004b) Educational perversion and global neo-liberalism: a Marxist critique, *Cultural Logic: an electronic journal of Marxist theory and practice*. Available at: <http://eserver.org/clogic/2004/2004.html> Mike Cole
- Hill, D. (2004c) The State and Education: structuralist neo-Marxism, theory and education policy, in: G. Fischman, P. McLauren, H. Sunker & C. Lanshear (Eds) *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Hill, D. (2006) *Charge of the Right Brigade: the radical right restructuring of schooling and initial teacher education in England and Wales under the conservative and New Labour Governments 1979 – 2005*. Lampeter: Edwin Mellen Press.
- Hill, D. with Anijar, K., Brown, C., et al (2005) Education Services Liberalization, in: E. Roskam (Ed.) *Winners or Losers? Liberalizing Public Services*. Geneva: International Labour Organisation.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. & Rikowski, G. (Eds) (2002) *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham: Lexington Books.
- Hillcole Group (1997) *Rethinking Education and Democracy: a socialist alternative for the twenty-first century*. London: Tufnell Press.
- Hillgate Group (1989) *Learning to Teach*. London: Claridge Press in association with the Educational Research Centre.
- Lather, P. (1991) *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge
- Lather, P. (2001) Ten Years Later, Yet Again: critical pedagogy and its complicities, in K. Weiler (Ed.) *Feminist Engagements: reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*. London: Routledge.
- Lawrence, E. (1982) Just Plain Common Sense: the "roots" of racism, in Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.) *The Empire Strikes Back: race and racism in '70s Britain*. London: Hutchinson.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Lenin, V.I. (1916) *Imperialism .the highest stage of capitalism* [Lenin Internet Archive 1999. Source: *Selected Works*, Volume 1, pp. 667 -766]. First published in mid- 1917 in pamphlet form.

Luxemburg, R. (1913) *The Accumulation of Capital*.

MacArthur, B. (2005) Will the Election Sun Shine on Blair or Howard? *Times Online*, 28 January. Available at: <http://business.timesonline.co.uk/article/0,,9071-1459583,00.htm>

Marx, K. (1845) *Theses on Feuerbach*, in Marx-Engels, Collected Works, vol. 5. London: Lawrence & Wishart.

Marx, K. (1976) The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte, in K. Marx & F. Engels *Selected Works in One Volume*. London: Lawrence & Wishart. (Original work published 1852.)

Marx, K. & Engels, F. (1976) *The German Ideology*. Moscow: Progress. (Original work published 1846.)

Marx, K. & Engels, F. (1977) The Communist Manifesto, in K. Marx & F. Engels *Selected Works in One Volume*. London: Lawrence & Wishart. (Original work published 1847.)

MacArthur, B. (205) Will the Election Sun Shine on Blair or Howard? *Times Online*, 28 January.

McLaren, P. (1997) *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder: Westview Press.

McLaren, P. (2000) *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Oxford: Rowman & Littlefield.

McLaren, P. (2005) *Capitalists and Conquerors: critical pedagogy against empire*. Lanham: Rowman & Littlefield.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2002a) Breaking Signifying Chains: a Marxist position on postmodernism, in D. Hill, P. McLaren, M. Cole & G. Rikowski (Eds) *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham: Lexington Books.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2002b) Recentring Class: wither postmodernism? Towards a Contraband Pedagogy, in D. Hil, P. McLaren, M. Cole & G. Rikowski (Eds) *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham: Lexington Books.

McMurtry, J. (2000) Education, Struggle and the Left Today, *International Journal of Educational Reform*, 10 (2), pp. 145 – 162.

Meiksins Wood, E. (1995) *Democracy against Capitalism: renewing historical materialism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miles, R. (1987) *Capitalism and Unfree Labour: anomaly or necessity?* London: Tavistock

Monbiot, G. (2001) Tinkering with Poverty, *Guardian*, 20 November, p. 17.

Pearsall, J. (Ed.) 2001 *Concise Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Rady, F. (2002) The "Green Room" Syndrome, *Al-Ahram Weekly*. Available at: <http://weekly.ahram.org.eg/2002/613/in4.htm>

Rees-Mogg, W. (2005) Fagin, Shylock and Blair, Times Online, 31 January. Available at: www.timesonline.co.uk/article/0,,1052-1463793,00.html *Transmodernism, Marxism and social change*

Rikowski, G. (2001) The Importance of Being a Radical Educator in Capitalism Today, Guest Lecture in Sociology of Education, The Gillian Rose Room, Department of Sociology, University of Warwick, Coventry, 24 May. Available from: rikowskigr@aol.com

Rikowski, G. (2004) Marx and the Education of the Future, *Policy Futures in Education*, 2 (3 & 4), pp. 565 – 577.

Sardar, Z. & Davies, M.W. (2002) *Why Do People Hate América?* Cambridge: Icon Books

Smith, D. G. (2003) On Enfrauding the Public Sphere, the Futility of Empire and the Future of Knowledge after "America", *Policy Futures in Education*, 1(3), pp. 488 – 503.

Smith, D.G. (2004) A Reply to Mike Cole, *Policy Futures in Education*, 2 (3 & 4), pp. 644 – 645.

Thatcher, M. (1993) *The Downing Street Years*. London: HarperCollins.

Walsh, D. (2005) The new MacCarthyism: the witch-hunting of Ward Churchill, *World Socialist Web Site*. Available: www.wsws.org/articles/2005/feb2005/chur-f11.shtml

Weatherford, J. (1990) *Indian Givers: how the Indians of the Americas transformed the world*. New York: Fawcett Books.

Young, R.M. (1998) Marxism and the History of Science, *The Human nature Review*. Available at: <http://human-nature.com/rmyoung/papers/pap104h.html>

Plan Decenal de Educación 2006-2015: Indicativo “Revolución Educativa”¹: Mandato del Gobierno

William René Sánchez²

“...el olvido o el menosprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos...”

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano 26 de agosto de 1789



— Alberto Matta —

Las propuestas de política educativa surgidas en el proceso virtual y de mesas de trabajo, que el Ministerio de Educación convocó para elaborar el Plan Decenal de Educación 2006-2015, contienen muchos temas diferentes a la política de “Revolución Educativa” del Gobierno, los cuales y se constituyen en elementos extraños, que pueden hacerle mucho ruido al discurso oficial.

Así lo indican los resultados que arrojaron las conclusiones de la “Asamblea Nacional por la Educación” en cada una de las once mesas de trabajo que sesionaron del 3 al 7 de agosto en Bogotá. Los 1477 representantes de las mesas de trabajo, con participación mayoritaria de maestros, se dieron cita para aportar en las plenarias de comisiones en los 10 temas³ de la agenda y en una comisión adicional sobre la

1 Nombre con el cual el gobierno neoliberal designa la política de privatización de la educación.

2 Secretario Nacional Ceid-Fecode. Correo electrónico: willire2003@yahoo.es

3 Revolución Educativa, Plan Nacional de Educación 2006-2015. Guía de trabajo No.25. Agenda para el debate público. Temáticas: Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía; Cobertura articulada con calidad y equidad; Multiplicación de la atención y educación a la primera infancia; Educación para la autonomía en un entorno de creciente interdependencia; Renovación pedagógica para mejorar el aprendizaje; Educación con apoyo en los medios masivos de comunicación y para la apropiación crítica de sus mensajes; Más y mejor inversión en educación; Potenciación de la gestión y de la transparencia del sistema educativo; Educación para la competitividad y ampliación de los horizontes educativos a todos los contextos sociales; Ciencia y tecnología articuladas al sistema educativo.

• ACTUALIDAD •

visión, propósitos y mecanismos de seguimiento del nuevo Plan Decenal.

En la Asamblea cada uno de los asistentes estuvo interesado en su tema y en dejar consignado en las conclusiones sus propuestas, lo que no permitió por parte de los asistentes una mirada integral de lo educativo. Esta es una consecuencia de la manipulación que el Ministerio le imprimió al proceso por medio de una metodología orientada a discutir temas académicos para ocultar los problemas.

La señora Ministra de Educación, al comentar los resultados de la asamblea, afirma que *"la educación artística no tuvo peso"* en las discusiones, por tanto *"no es un propósito nacional"*; dice que, *"no salió con fuerza el tema ambiental y la lecto escritura, y cómo articular al sistema educativo ciencia tecnología, artes y medio ambiente"*; la *"educación para la paz y ciencia y tecnología aparecen con fuerza"*. El énfasis de la educación queda en la empleabilidad y no educación para la vida. Y finalmente, el gran descubrimiento: *"es cobertura y calidad las que finalmente se enriquecen"*

El documento general que recoge las relatorías de las mesas de trabajo de la Asamblea, publicado en la Página Web del Plan Decenal, contiene algunos elementos, aislados y parciales, de política educativa con los cuales estamos de acuerdo, puesto que forman parte de las propuestas que la Federación Colombiana de Educadores ha presentado al magisterio, a la comunidad educativa, la sociedad y los gobiernos de turno, en el contexto del Movimiento Pedagógico, en distintos escenarios como los foros en defensa de la educación pública, seminarios, Congresos de FECODE y en acciones de protesta y movilización nacional, regional y local, que en procesos de concertación con anteriores gobiernos, fueron acordados como política educativa en la Constitución de 1991, el anterior Plan Decenal, la Ley 115 de 1.994 y la Ley 60 del 1.993.

Aunque no poseen un hilo integrador, por su importancia, menciono algunas de las propuestas que van en contravía de la política educativa del gobierno⁴: el Plan se define como *"...un pacto social por el derecho a la educación ..."* y a *"Colombia en el 2015 dentro del marco del Estado social*

Para construir una agenda de política pública en educación a diez años deben hacerse evidentes las necesidades educativas de los colombianos y los problemas generados por el impacto de la "Revolución Educativa" en la educación pública, y asumir los correctivos necesarios, con un sentido de grandeza, de responsabilidad histórica y de compromiso del Gobierno, el Estado y la sociedad, para la construcción colectiva de nuestro país

y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso..", "La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión".

En los propósitos se establece que *"El estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación"*; una *"ley estatutaria concertada con la sociedad"*; *"Fortalecer la educación pública en todos sus niveles"*; se *"garantizará la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la educación"*, *"la educación debe estar orientada para promover la cultura la investigación, la innovación el*

Era necesario elaborar un diagnóstico de las necesidades educativas de los colombianos, debatir sobre el estado de la Educación Pública Estatal, para identificar los problemas actuales, definir sus causas y acordar con el conjunto de la sociedad las estrategias de solución. Negar los problemas u ocultarlos como ha sucedido al hacer girar la discusión sobre temas generales y de corte académico, dejan el debate en el campo de las especulaciones teóricas y no en los problemas, las alternativas, los proyectos y las metas, ligados al aumento de la inversión social en educación

4 Documento Asamblea Nacional por la Educación. Bogotá, D.C., Agosto 7 de 2007, www.plandecenal.edu.co

Se propone que al año 2015 el presupuesto para educación debe alcanzar el siete por ciento (7%) del PIB y el uno punto cinco por ciento (1.5%) del producto interno bruto para ciencia, tecnología e investigación; atención a la primera infancia en el sistema educativo; concertar el estatuto único profesional con el magisterio; "cobertura gratuita del 100% en educación inicial, básica y media, el 50% de la educación superior y el 20% de la educación post-gradual"

conocimiento, la ciencia, la tecnología y la técnica, que contribuya al desarrollo humano integral."; " el sistema educativo colombiano debe tener su fundamento en la pedagogía y el estado garantizará a los maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional y ético", se debe "concertar un sistema de educación propio para las etnias, atención especial a comunidades víctimas del conflicto armado"; "El sistema educativo debe garantizar (...) condiciones de respeto a la diversidad, con independencia de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social".

Se propone que al año 2015 el presupuesto para educación debe alcanzar el siete por ciento (7%) del PIB y el uno punto cinco por ciento (1.5%) del producto interno bruto para ciencia, tecnología e investigación; atención a la primera infancia en el sistema educativo; concertar el estatuto único profesional con el magisterio; "cobertura gratuita del 100% en

educación inicial, básica y media, el 50% de la educación superior y el 20% de la educación post-gradual".

Lo único significativo y rescatable, es que estos elementos de política educativa centrada en las condiciones para la exigibilidad del derecho a la educación, aparecen ahora en documentos oficiales de este gobierno, como consecuencia de la obstinada intención de muchos maestros, académicos, organizaciones sociales, equipos de investigadores, ONGs y el gobierno de Bogotá, por modificar la nefasta política de revolución educativa del gobierno neoliberal.

Para comenzar era necesario, elaborar un gran diagnóstico colectivo de las necesidades educativas de los colombianos, debatir sobre el estado de la Educación Pública Estatal, para identificar los problemas actuales, definir sus causas y acordar con el conjunto de la sociedad las estrategias de solución. Negar los problemas u ocultarlos como ha sucedido al hacer girar la discusión sobre temas generales y de corte académico, dejan el debate en el campo de las especulaciones teóricas y no

47



— Alberto Motta —

► Negar los problemas de la educación y ocultarlos dejan el debate en el campo de las especulaciones teóricas

• ACTUALIDAD •

- ¿Cuál es proyecto de ciudadano y de Nación de la revolución educativa y si esta política desarrolla el Art. 67 de la Constitución y los fines y objetivos de la Ley 115 de 1.994?
- ¿Cuál es la inversión económica necesaria en educación?
- ¿Qué hacer con 3'198.000 analfabetas (7.6% de la población)?
- ¿Qué hacer con 2.698.738 niños, niñas y jóvenes que permanecen por fuera del sistema educativo?
- ¿Cuáles son los efectos de la no pertinencia del currículo mínimo y homogéneo basado en competencias y estándares?
- ¿Cuáles son los problemas generados por las fusiones de los centros educativos y por la ausencia de inversión en infraestructura?
- ¿Qué hacer con la deserción escolar y la repitencia?
- El gran vacío y la deficiente rigurosidad política de este proceso de construcción de un nuevo Plan Decenal de Educación, es que le faltó la discusión de estos problemas y una visión holística del tema educativo, por tanto no sabemos que pretende solucionar.

48

en los problemas, las alternativas, los proyectos y las metas, ligados al aumento de la inversión social en educación.

Un punto de partida para este proceso debió ser también la discusión de las consecuencias de la revolución educativa contenida en el Acto Legislativo 01 de 2001⁵, la Ley 715 del mismo año y sus decretos reglamentarios. Esta no se hizo; por el contrario, se exigió el *"reconocimiento de lo avanzado"* como requisito para construir el nuevo Plan. Esto trae como consecuencia prolongar en el tiempo las graves deficiencias del sistema educativo público estatal, con los efectos que ello tiene para la sociedad. La Revolución Educativa a lo largo de este proceso no fue cuestionada y el Gobierno logró el objetivo de dejar su política educativa intacta.

Por eso aspectos centrales a discutir nacionalmente, como los que se relacionan a continuación, no fueron tenidos en cuenta: ¿Cuál es proyecto de ciudadano y de Nación de la revolución educativa y si esta política desarrolla el Art. 67 de la Constitución y los fines y objetivos de la Ley 115 de 1.994?; ¿cual es la inversión económica necesaria en educación?, defensa y fortalecimiento de la educación pública, garantía y exigibilidad del derecho a la educación; consecuencias de la privatización de la educación y la universidad pública; los efectos de la

capitación, que solo alcanza para el pago nómina de maestros y administrativos; la ampliación de cobertura mediada por el debilitamiento de la educación pública y la corrupción generada en la contratación con muchas instituciones piratas de los bancos de oferentes; atención integral y preescolar de tres años para los 3'134.816 de niños y niñas de 0 a 4 años; ¿qué hacer con 3'198.000 analfabetas (7.6% de la población)?, ¿qué hacer con 2.698.738 niños, niñas y jóvenes que permanecen por fuera del sistema educativo?, ¿Cuáles son los efectos de la no pertinencia del currículo mínimo y homogéneo basado en competencias y estándares; los problemas generados por las fusiones de los centros educativos; la no inversión en infraestructura; la pérdida de la autonomía institucional y los efectos de la promoción automática; deficiencias en plantas físicas, dotaciones didácticas y laboratorios; la existencia de dos estatutos docentes y la pérdida de la carrera docente; insuficiencia en el número de docentes; hacinamiento de estudiantes; ¿qué hacer con la deserción escolar y la repitencia?

El gran vacío y la deficiente rigurosidad política de este proceso de construcción de un nuevo Plan Decenal de Educación, es que le faltó la discusión de estos problemas y una visión holística del tema educativo, por tanto no sabemos que pretende solucionar.

5 Conocido en este año como Acto Legislativo No. 04 de 2007

Este es un Plan que no formula estrategias, objetivos y metas en relación con el desarrollo del proyecto de nación y de ciudadano en el contexto de lo propuesto por la Constitución del 91 y no da cuenta de cómo la educación le aporta al desarrollo de estas estrategias.

Como no existe un diagnóstico de los problemas y necesidades educativas de la población colombiana ni de las consecuencias de la revolución educativa, no se dio una discusión sobre la pertinencia o no de la normatividad de la Ley 715 y sus decretos reglamentarios para el desarrollo de estas políticas.

Como no hay problemas, no hay un compromiso del gobierno de derogar la Revolución Educativa, la Agenda 2019, ajustar el Plan de Desarrollo y modificar su política de recorte de las transferencias para educación y sin ello los recursos destinados seguirán financiando únicamente los gastos de nomina docente y de administrativos y de esta forma el nuevo Plan es un farsa y un engaño más.

Esta afirmación es refrendada por la posición de la señora Ministra de Educación frente a las conclusiones de la Asamblea; después de explicar las "bondades" del proceso virtual de participación, con una presencia de 17.000 personas, de 1.600 instituciones, de 1.800 mesas en 300 municipios, con una participación en la Asamblea de 1.477 representantes de las mesas y un costo de 4.000 millones de pesos el resultado final no es un mandato: el Plan, según la interpretación del artículo 72 de la Ley 115 es indicativo⁶, de ninguna forma es de obligatorio cumplimiento. También afirma que hubo consensos y disensos y que el resultado final es difícil de sistematizar. Para resumir este punto se puede afirmar que el Plan Decenal de Educación 2006-2015

es indicativo, son orientaciones y la Revolución Educativa es un mandato del Gobierno de Uribe y el Ministerio de educación Nacional.

Finalmente en la asamblea se nombró una Comisión Nacional de redacción, concreción y seguimiento del Plan. Es un grupo conformado por 41 relatores y otros integrantes nombrado según la voluntad del MEN para un grupo total de 70 relatores, con lo cual esta comisión no será todo lo representativa y diversa que se quisiera. El gobierno tiene la pretensión de buscar una mayoría para no respetar las conclusiones de la asamblea, hacerle conejo y quitarse responsabilidades.

Para construir una agenda de política pública en educación a diez años deben hacerse evidentes las necesidades educativas de los colombianos y los problemas generados por el impacto de la Revolución Educativa en la educación pública, y asumir los correctivos necesarios, con un sentido de grandeza, de responsabilidad histórica y de compromiso del Gobierno, el Estado y la sociedad, para la construcción colectiva de nuestro país. El presidente Uribe y la señora Ministra continuarán ocultando los problemas, la crisis de la educación pública seguirá, y el Gobierno continuará la tarea de imponer su política de Revolución Educativa.

Es la hora de trabajar desde la otra orilla por construir en el contexto del Movimiento Pedagógico, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, los Planes Decenales de Educación regionales o departamentales, construidos desde abajo, participativa y democráticamente, con el apoyo de los gobiernos locales alternativos y la acción decidida de la sociedad por defender la educación pública y conquistar el derecho a la educación en Colombia.

Bogotá presentó su propuesta "Plan Decenal. Un pacto social y político por el derecho a la educación". El Plan posee una estructura que parte por reconocer un problema general, un propósito fundamental y seis problemas específicos; cada uno de ellos tiene un desarrollo en una estrategia, acciones y metas

Es una propuesta construida participativa y democráticamente con representación de distintos sectores sociales, entidades, la universidad, investigadores, a partir de lo aprendido desde su gestión en la secretaría de Educación, en desarrollo de su política de defensa de la educación pública, garantizar el derecho a la educación y la dignificación de la profesión docente, y se señalan la necesidad de la transformación pedagógica de la escuela. Los elementos de política educativa presentados en el documento, demuestran como desde la educación se puede contribuir a superar las condiciones de pobreza y de exclusión

6 Así lo expresó la señora Ministra en el programa de debate de la emisora Radio Universidad Nacional, en la mañana del 18 de agosto del 2007. Bogotá, D.C.

¿Los profes se la ganan suave?: razones para promover la reforma educativa en Latinoamérica

Por Ricardo Gómez Yepes¹

Enseñar es el más grande acto de optimismo
–Colleen Wilcox

En este artículo, Ricardo Gómez evalúa el documento publicado recientemente por los economistas Claudio de Moura Castro y Gustavo Ioshpe y financiado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) intitulado *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza*. Apoyado en la legislación laboral y educativa vigente y en la literatura sobre investigación en ciencias sociales y humanas, el autor demuestra como Claudio de Moura Castro y Gustavo Ioshpe hacen uso de falacias argumentativas, reciclamiento de datos de hace más de una década y lenguaje pseudo científico para concluir que los docentes en América Latina no están mal remunerados, trabajan menos horas que otros trabajadores de “características similares”, y que no hay relación entre el salario de los maestros y la calidad educativa. Este artículo expone que el concepto de calidad educativa es inherente al contexto cultural y social de cada uno de los países y propone, en el caso colombiano, iniciar un debate académico alrededor del concepto de calidad educativa y sus definiciones operacionales a la luz de la legislación educativa en Colombia y las Normas Técnicas curriculares.

Introducción

Dice *El Tiempo* (16 de abril, 2007), bajo la rúbrica de Rudolf Hommes, que un estudio recién divulgado por el PREAL, realizado por Claudio de Moura Castro y Gustavo Ioshpe “...permite concluir que en términos comparativos los maestros no están mal pagados en Colombia o en varios otros países de América Latina, y que, en relación con las remuneraciones de otras profesiones u oficios con niveles educativos similares, los de los maestros de primaria y bachillerato pueden ser hasta superiores” (Hommes, 2007). De acuerdo con Hommes, esto desvirtúa la creencia de “que la baja remuneración [de los docentes] es una de las razones por las cuales la calidad de la educación en América latina es tan baja”. Termina el autor diciendo que “hay ejemplos de proyectos educativos de muy buena calidad y con asombrosos resultados en los cua-

les la remuneración de los educadores no ha sido una limitante, y hay otros en los que los aumentos de salarios y la mejoría de las condiciones económicas para los maestros no han tenido efecto significativo”. El autor, sin embargo, no presenta información que permita verificar estas aseveraciones.

Este tipo de argumento se enmarca dentro de una línea de pensamiento que propone que los maestros están bien pagados, que trabajan únicamente de 8:00 AM a 3:00 PM, que disfrutan de unas vacaciones más largas que otros trabajadores, que se quejan mucho y hacen poco y, por ende, deben estar felices con lo que se les paga. Aunque anteriormente los defensores de este argumento han tratado de establecer si los maestros reciben mayores o menores ingresos que otros profesionales “con características similares”, ahora se ha empezado a observar un fenómeno interesante: prominentes economistas, antiguos ministros de finanzas o investigadores

¹ Ricardo Gómez Yepes es Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle (Colombia) y Magíster en Educación de Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda); es profesor de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, (Colombia) y actualmente se encuentra realizando estudios doctorales en la Universidad de Massachusetts-Amherst (USA). Comunicaciones sobre este documento pueden ser enviadas a rgomezye@educ.umass.edu. Los comentarios y opiniones aquí expresados son responsabilidad del autor y no comprometen a la Universidad de Antioquia o a la Universidad de Massachusetts-Amherst, E.E.U.U. Se ha respetado la metodología de las notas enviada por el autor. Nota de la Ed.

al servicio de organismos multilaterales tratando de fijar en el imaginario colectivo que existe una relación de causalidad entre el salario de los docentes y algo abstracto, indeterminado e indefinido llamando "*calidad educativa*".

Ejemplo de lo anterior, es el documento publicado recientemente por el PREAL² intitulado *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* (de Moura Castro & Ioschpe, 2007) y en el cual los autores hacen uso de falacias argumentativas y lenguaje pseudocientífico para sustentar la falsa creencia de que los maestros en Latinoamérica trabajan poco y ganan más dinero que otros trabajadores "*de características similares*".

Este artículo tiene varios propósitos: primero evaluar críticamente el documento arriba mencionado y los estudios en el cual se asienta, desenmascarando el sesgo y falta de rigor científico sobre el cual han sido construidos; segundo, contrvertir a la luz de la teoría y los protocolos de investigación en ciencias sociales, el intento de los autores por establecer una relación causal determinista entre la remuneración de los maestros y calidad educativa; y, finalmente, partiendo de la premisa de que el concepto de calidad educativa es inherente al contexto cultural y social de cada uno de los países, sentar las bases para iniciar un debate académico alrededor del concepto de calidad educativa y sus definiciones operacionales a la luz del régimen jurídico de la educación en Colombia y las Normas Técnicas curriculares.

Promoviendo la reforma educativa en América Latina: mendacidad y pseudociencia también valen

¿Cuál es el valor económico de un maestro? ¿Cómo se compara su valor con el de otros profesionales? Estas preguntas han preocupado a economistas y planificadores de políticas públicas en Latinoamérica desde hace varias décadas (ver, por ejemplo, los trabajos de Becker, 1975; G Becker & Barry, 1966; Hanoch, 1967; Hernani-Limarino, 2005; Liang, 1999; López-Acevedo & Salinas, 2000; Mizala & Romaguera,

2004; National Education Association, 2003; Psacharopoulos, Valenzuela, & Arends, 1996; Santibáñez, 2002; y Vegas, Experton, & Pritchett, 1998). Pese a que en estudios anteriores (Psacharopoulos et al., 1996) ya se había explorado si los docentes en América Latina ganaban salarios inferiores a los de otros profesionales de "características similares", el documento publicado recientemente por el PREAL³ intitulado *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* (de Moura Castro & Ioschpe, 2007), y al cual se refiere Hommes en su columna de *El Tiempo*, generó gran debate y expectativa por lo novedoso de la propuesta, por el despliegue informativo que se le dio en diarios de circulación nacional en Colombia, Uruguay, México, Chile y Argentina⁴, y por las credenciales académicas y profesionales de quienes lo firmaban⁵. Al menos en su título, el documento parecía ir un paso más allá: no sólo prometía aportar conocimientos nuevos al debate de si en la actualidad los salarios de los docentes son inferiores a los de otros profesionales con características similares, sino que prometía proveer a los lectores y a la comunidad académica de un diseño de investigación lo suficientemente robusto que permitiría replicar la metodología y generalizar, entre otros, el hallazgo de que "no parece haber relación entre remuneraciones docentes (sic) y calidad en la educación brindada"(de Moura Castro & Ioschpe, 2007, p.15).

Como es tradición en la comunidad académica y como lo exigen los protocolos de investigación en ciencias sociales y humanas, el público interesado en el asunto esperaba encontrar un estudio desarrollado a partir de preguntas relevantes, un problema sustentado en evidencias y no en conjeturas, una revisión crítica de la literatura, hipótesis de trabajo construidas a la luz de la teoría o literatura revisada, técnicas de comprobación de hipótesis ampliamente justificadas, variables del estudio y sus definiciones operacionales y técnicas de recolección y análisis de datos metódicas y sistemáticas.

Para sorpresa de muchos, lo primero en descubrirse es que el publicitado estudio no es un estudio. En palabras de

2 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Es un proyecto de Dialogo Interamericano financiado por la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Fundación General Electric, el Banco Mundial y la Fundación Tinker.

3 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Es un proyecto de Dialogo Interamericano financiado por la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Fundación General Electric, el Banco Mundial y la Fundación Tinker.

4 Únicamente en la página electrónica del diario *El Tiempo* de Bogotá, fueron publicados 232 comentarios los lectores expresando sus reacciones a la columna de Rudolf Hommes.

5 Claudio de Moura Castro es economista de la Universidad de Minas Gerais en Brasil, con estudios de maestría en Yale University y doctorado (Ph.D) en Vanderbilt University; sus experiencias académicas y profesionales incluyen cargos en docencia, investigación y administración en prestigiosas universidades internacionales y organismos multilaterales como la Organización Internacional del Trabajo, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y LASPAU. Gustavo Ioschpe, por su parte, tiene títulos en gerencia estratégica y ciencia política de la Universidad de Pensilvania y maestría en desarrollo económico y economía internacional de Yale University; ha sido consultor del banco mundial en proyectos educativos en Brasil. Rudolf Hommes Rodríguez es economista colombiano y ex ministro de finanzas en el gobierno del presidente Cesar Gaviria. Es columnista regular en importantes periódicos de circulación nacional y es uno de los principales consejeros del actual Presidente Álvaro Uribe Vélez.

• ACTUALIDAD •

los mismos autores, y anticipando a las críticas, de Moura Castro e Ioschpe (2007) se apresuran a advertir al lector que "...más que generar nuevas investigaciones sobre el tema, lo que se quiere aquí es sistematizar el conocimiento ya existente para llegar a conclusiones que puedan servir a los estudiosos formadores de políticas públicas e incluso a los maestros interesados en la temática educativa de sus países" (p.5).

Con respecto a la metodología, los autores manifiestan que "en lugar de basarnos en estudios de casos específicos, acudimos a revisiones literarias donde se recopilan abundantes datos de investigaciones realizadas". En otras palabras, Claudio de Moura y Gustavo Ioschpe no realizaron investigación alguna, simplemente se limitaron a resumir, mas no a evaluar críticamente, "revisiones literarias". Empero, aunque

los autores son conscientes de los problemas de validez y confiabilidad que conlleva implementar dicha "metodología", deciden llevar a cabo su empresa, no sin antes advertir nuevamente al lector que "...aunque esta metodología sea motivo de críticas **porque no discrimina la calidad de cada estudio** [itálicas añadidas], consideramos que las conclusiones son útiles y reveladoras" (p.6).

Entonces, ¿cómo respondieron los autores a las preguntas planteadas en el título del documento, que son claramente preguntas de tipo experimental? En lo que atañe a la pregunta de si la remuneración de los docentes es baja, expresan los autores que para saber si la remuneración de los maestros es alta o baja...optamos por un análisis más profundo de dos estudios que abarcan un alto número de países de la región con datos **relativamente recientes** [itálicas añadidas] y conducidos con el rigor estadístico que amerita el tema"...y "de este análisis se deduce que la remuneración docente no es baja cuando se compara al grupo de referencia más relevante y muestra que el tema salarial no es significativo en la determinación de la calidad el aprendizaje de nuestros alumnos (p.6).

Debido a que de Moura Castro e Ioschpe (2007) no llevaron a cabo estudio alguno (ellos mismos lo han ratificado), y tampoco ofrecen pistas al lector respecto de la manera como llegaron a la anterior conclusión, pero dejan entrever que los hallazgos están en "dos estudios...relativamente recientes y conducidos con el rigor estadístico que amerita el tema", decidimos analizar los estudios por nosotros mismos.

El primer estudio "relativamente reciente" que de Moura Castro y su colega utilizan para su trabajo fue realizado por la investigadora Xiaoyan Liang para el Banco Mundial en el año 1999. En ese entonces, el estudio tenía como propósito 1) comparar la remuneración de los docentes con otros trabajadores en el mercado laboral; 2) identificar los factores que determinaban el pago de los maestros; 3) comparar la estructura de los salarios de los maestros con la del salario de otros trabajadores del sector privado; 4) determinar si a los profesores se les pagaba menos que a profesionales con características similares de otros campos; y 5) conocer por qué la gente optaba por la profesión docente (Liang, 1999, p.1). Para hallar respuesta a sus interrogantes



— Alberto Motta —

Liang se dio a la tarea de analizar los datos de las encuestas de hogares de 12 países latinoamericanos de los años 1995 y 1996. Es decir que, contrario a lo que afirman de Moura Castro, loschpe y Hommes, el estudio no es "relativamente reciente" y en el mejor de los casos únicamente serviría para explicar la situación salarial de los docentes en 1995 y 1996. Aunque este simple hecho serviría para invalidar las conclusiones que los autores quieren hacer extensivas a la actualidad, el estudio de Liang presenta serias fallas en sus suposiciones y diseño que incluso lo hubiesen invalidado entonces.

Para la realización de su trabajo, Xiaoyan Liang utiliza las herramientas que le brinda la teoría del capital social. Bajo esta óptica, lo que se busca es analizar cómo la inversión que se hace en la educación de un individuo se refleja en sus ingresos o en su productividad en el lugar de trabajo (Mincer, 1974). La ecuación de regresión de Mincer llamada "**función de ingresos**", incluye el logaritmo del ingreso como variable explicada y la escolaridad y los años de experiencia como variables explicatorias. La ecuación se representa como $\log y = a + bS + \text{otrosfactores} + e$ donde y corresponde a los ingresos (usualmente semanales o por hora) y S es el número de años de educación. Los "**otros factores**" incluyen diversos factores socioeconómicos observados en grupos de datos estándares individuales, como años de experiencia en el mercado laboral, sexo, estado civil, ubicación geográfica, etcétera. El término de error e captura todos los factores relevantes en la determinación de los ingresos que nos son capturados por las variables observables usualmente disponibles en grupos de datos estándares individuales.

Después de calcular la ecuación de regresión de Mincer Liang llegó a la conclusión de que "**en 9 de los 12 países [de Latinoamérica] estudiados, los profesores son pagados significativamente menos que participantes en el mercado laboral con características similares**" (p.4). Es a partir de este hallazgo que la investigadora plantea la siguiente pregunta, la cual busca responder con la investigación: ¿Por qué las personas escogen entrar a una profesión que es ampliamente conocida por ofrecer un ingreso anual mucho menor [que otras profesiones]?"(p.6)

De acuerdo con la Liang, los docentes están motivados por características del trabajo diferentes al salario. ¿Cuáles son esas características? Según la autora, la respuesta está en un "**gracioso aforismo que dice que las 3 mejores razones para convertirse en profesor son junio, julio y agosto y éste apunta a una razón bien conocida de la profesión docente: los docentes trabajan pocas horas a la semana y tienen vacaciones de verano más largas**" (p.6). Es a partir de este "**gracioso aforismo**", que en realidad es una falsa premisa, que la autora elabora su

investigación y a la cual de Moura Castro e loschpe (2007) se refieren como "**conducido con rigor estadístico**" (p.6).

Pero, ¿quiénes son los docentes que tienen vacaciones de verano en junio, julio, agosto? Ciertamente no son los docentes centroamericanos, ni tampoco los residentes en países ecuatoriales como Colombia, Brasil o Ecuador, bien sea que en estos países sólo hay dos estaciones: húmeda y seca. Tampoco pueden ser los colegas del Cono Sur, puesto que, a diferencia del hemisferio norte, en los países ubicados al sur del continente americano, los meses de junio, julio y agosto coinciden con la época de invierno.

Entonces, ¿de dónde proviene y a quién se refiere este "**gracioso aforismo**" que Liang (1999) utiliza como escala de medición para Latinoamérica? La autora se refiere al calendario escolar norteamericano y es sobre esta falsa premisa que concluye que

...los maestros [latinoamericanos] trabajan muchas menos horas [itálicas añadidas] que los no docentes en todos los 12 países. Además, la mayoría de los profesores tienen tres meses de vacaciones en el verano. Por tanto, aunque los salarios de los docentes son más bajos, también es cierto que trabajan menos tiempo durante la semana y tienen vacaciones todo el verano (p.6).

Esto, contrario a lo que aseguran de Moura Castro y su colega, además de hacer evidente la falta de rigor del estudio en mención, demuestra el hondo desconocimiento de los investigadores del contexto y la cultura que dicen investigar, y refleja una mirada colonialista hacia los sistemas educativos latinoamericanos por parte de algunos intelectuales áulicos de organismos multilaterales.

En el caso de Colombia, de acuerdo con las normas laborales vigentes en la época de publicación del estudio de Liang, (1999), no es posible que los docentes "**trabajaran menos de 40 horas a la semana**". (p.6); por lo menos no los profesores de instituciones educativas oficiales. A partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto Reglamentario 1860 del mismo año, se estableció que "**el servicio público educativo se [prestaría] en las instituciones educativas en una sola jornada**" (art. 85), lo que implicó el ampliación de la jornada laboral de los docentes a 40 horas a la semana. En lo que respecta a las vacaciones, los docentes colombianos representados en la muestra de Liang (1999) se regían por lo establecido en el Decreto 524 de 1975, el cual, en el artículo 4º, establecía que como requisito para tener derecho a percibir sueldos completos en épocas de vacaciones finales escolares, el "**haber servido en el cargo durante todo el año escolar, o sea, los diez (10) meses del período lectivo**" [itálicas

• ACTUALIDAD •

añadidas], en uno (1) o más establecimientos educativos". Por ende, no es cierto, incluso en 1995 o 1996, que los docentes oficiales tuvieran "vacaciones de verano en junio, julio y agosto" (Liang, 1999, p. 6).

Hay un aspecto más que evidencia la falta de rigor investigativo de Liang (1999), así como de quienes le hacen eco a su trabajo. Contrario a lo que afirma la autora en su estudio, tampoco es cierto que los docentes en los Estados Unidos tengan tres meses de vacaciones. El calendario escolar en los Estados Unidos comprende 10 meses de actividades académicas para los maestros. Descontando los fines de semana y los días festivos, el promedio de días efectivos de enseñanza en los estados unidos es de 181 días. La legislación educativa norteamericana establece que la jornada laboral de los docentes es de 40 horas a la semana, y dos meses de vacaciones en verano, aunque esto de todas maneras no siempre se cumple bien sea que el promedio de horas laboradas por los docentes norteamericanos a la semana es de 50 horas (US Department of Education, 2006)

Además de partir de una premisa falsa, los datos utilizados por Liang (1999) hacen que el estudio sea extemporáneo, por tanto sus conclusiones no se pueden hacer extensivas al año 2007. Como se dijo anteriormente, los datos del estudio provienen de encuestas permanentes de hogares compilados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) hace más de 10 años. Los datos de Bolivia, Colombia, Honduras y Paraguay son del año 1996, mientras para los otros países se utilizaron las encuestas del año 1995. En otras palabras el documento escrito por Claudio de Moura Castro y Gustavo loschpe (2007), el cual es presentado como un "estudio reciente" por Rudolf Hommes, en realidad se limita resumir un estudio que se fundamentó en datos de hace 12 años.

El lector desprevenido no puede explicarse cómo es que de Moura Castro, loschpe, y Hommes siendo, además de ilustres economistas, ilustres ciudadanos latinoamericanos, no se hayan dado cuenta de la extemporaneidad de los datos utilizados en el estudio, de que la mayoría de los países latinoamericanos por estar ubicados en una zona monzónica sólo tienen una estación húmeda y otra seca, que en el cono sur del continente los meses de junio, julio y agosto coinciden con el invierno, y que, al menos en el caso de Colombia, la jornada laboral, la remuneración y las vacaciones para los maestros no están reguladas por "un gracioso aforismo" sino por las normas laborales legales vigentes.

El segundo estudio "*relativamente reciente*" que los autores mencionan haber utilizado para saber si la remuneración de los docentes es alta o baja es el del investigador Hernani-Limarino (2005). En este estudio el autor analiza los ingresos de los maestros en comparación con otros grupos

de trabajadores y concluye que las diferencias en salarios de los docentes dependen del grupo con el que se comparen, resaltando que la remuneración de los docentes es más alta cuando se compara con trabajadores menos calificados. Y tiene razón. La literatura sobre capital humano indica que hay una relación entre el nivel educativo de un individuo y sus ingresos (Becker, 1975; Mincer, 1974).

Sin embargo, hay dos características del estudio de Hernani-Limarino (2005) que le restan validez a los hallazgos. Primero, al igual que el estudio de Liang (1999), el suyo es extemporáneo. Aunque fue publicado en el 2005, el autor utiliza para su análisis datos de encuestas permanentes de hogares de 1997 al 2001. En el caso de Colombia, el análisis se hace con datos de la Encuesta Continua de Hogares del año 2000. Siendo ésta una encuesta anual el autor podría haber utilizado los datos del 2003 o 2004 para realizar el análisis y de esta manera reducir el margen de error de la investigación.

"El estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación (Ley 115 de 1994, Art. 4)



—Alberto Morúa—

Segundo, cuando analiza los casos Colombia, Argentina y México el autor incluye en su definición operacional de la variable "profesor" a "**profesores de universidades y otros centros de educación superior** [itálicas añadidas], profesores de colegios, escuelas, y demás centros de educación formal y no formal" (p.75). Incluir a profesores de "universidades y otros centros educación superior" en el mismo grupo conlleva el riesgo de sobre-representar la remuneración de los docentes. En Colombia específicamente, los docentes de universidades estatales se rigen laboral y salarialmente por parámetros diferentes a los de los docentes de primaria o secundaria, o inclusive, a los de docentes de universidades privadas. El Decreto 1279 de Junio 19 de 2002, es el que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales y el salario se estima de acuerdo con un sistema de puntuación el cual tiene en cuenta los títulos correspondientes a estudios universitarios, categoría dentro del escalafón docente, experiencia profesional certificada y productividad académica. Aunque las universidades privadas a veces utilizan el Decreto 1279 de 2002 como marco de comparación, generalmente perfeccionan los contratos de acuerdo con los parámetros del Código Sustantivo del Trabajo.



Ya antes se ha advertido sobre los problemas de confiabilidad que puede tener un estudio que no establezca diferencias entre los maestros de acuerdo con el nivel educativo en el que enseñan. Por ejemplo, Psacharopoulos y colegas (1996) encontraron diferencias significativas entre la remuneración de los docentes de primaria, comparada con los de secundaria. Por ende, si se quiere tener un cuadro más confiable de cuánto ganan los profesores en comparación con otros grupos profesionales, es necesario definir operacionalmente qué se entiende por profesor no sólo de acuerdo con sus calificaciones profesionales y años de experiencia, sino también con el régimen salarial y prestacional que los cobija.

Mito: los docentes tienen tres meses de vacaciones y una jornada laboral más corta

Como se ha venido discutiendo en este documento, a partir de premisas falsas y pseudo estudios se quiere hacer creer a la opinión pública que los docentes tienen tres meses de vacaciones y una jornada laboral más corta. Por ejemplo, Hommes, haciendo eco al "estudio" de Claudio de Moura y Gustavo loschpe (2007), dice que "la jornada laboral de los docentes en América latina es 12 por ciento inferior a la de otras ocupaciones equivalentes y los maestros tienen en casi todos los países periodos de vacaciones mucho más largos que los del resto de los trabajadores". No mencionan, sin embargo, quienes han sido encargados de difundir esta información mendaz, que las relaciones laborales en cualquier democracia se rigen por lo establecido en la legislación laboral y no es potestad de los trabajadores decidir si trabajan menos horas o no.

Para los profesores de instituciones de educación superior en Colombia, la Ley 30 de 1992 ha establecido que "La dedicación del profesor de tiempo completo a la universidad será de **cuarenta (40) horas laborales semanales**" (Art. 71, negrillas añadidas) y para los maestros y directivos docentes de educación básica y media la jornada laboral está reglamentada legalmente por el Decreto 1850 del 12 de agosto de 2002. En éste se establece claramente que "los directivos docentes y los docentes de los establecimientos educativos estatales deberán dedicar todo el tiempo de su jornada laboral al desarrollo de las funciones propias de sus cargos **con una dedicación mínima de ocho (8) horas diarias**" (decreto 1850 de 2002, art. 11, negrillas añadidas).

Esto no es ni más ni menos que lo que el legislador ha estipulado para todos los trabajadores colombianos, maestros o no. Establece el Código Sustantivo del Trabajo que "**La duración máxima legal de la jornada ordinaria de trabajo es de ocho (8) horas al día y cuarenta y ocho (48) a la semana...**" (Art. 161, negrillas añadidas).

• ACTUALIDAD •

Tampoco es cierto que los maestros tengan tres meses de vacaciones. De acuerdo con lo establecido en el Decreto 1444 de 1992, "por cada año completo de servicios el personal docente [de las universidades públicas] tiene derecho a treinta (30) días de vacaciones de los cuales quince (15) serán hábiles continuos y quince (15) calendario" (art. 22). A su vez, el Decreto 1850 de 2002, dispone que el calendario académico de los maestros y directivos de establecimientos educativos estatales [de educación básica y media] comprende: a) cuarenta (40) semanas de trabajo académico con estudiantes, distribuido en dos periodos semestrales; b) cinco (5) semanas de desarrollo institucional; y c) siete (7) semanas de vacaciones (Art. 14). ¿Por qué los docentes tienen 7 semanas de vacaciones y no 15 días hábiles (Código Sustantivo del Trabajo, Art. 186) cómo otros trabajadores? La literatura en el campo de la medicina ocupacional ha documentado ampliamente (Beer, 1992; De Heus & Diekstra, 1999; Eaton, Anthony, Mandel, & Garrison, 1990; Grosch & Murphy, 1998; Kovess, Chanoit, & Labarte, 1997; Pithers & Soden, 1998) que los maestros son uno de los grupos más propensos a sufrir enfermedades físicas y mentales, agresiones y amenazas relacionadas directamente con su trabajo. Para citar un ejemplo cercano, solamente en el periodo de 2002 a 2006, 355 profesores colombianos han sido asesinados en cumplimiento de sus funciones (Sanín Vásquez, 2007).

Por ende, no es posible realizar una comparación de "la remuneración de los maestros con los salarios de trabajadores con las mismas características en el mercado laboral" (Liang, 1999, p.1). La razón radica en que no hay otra profesión como la docencia ni otros profesionales que desempeñen las mismas funciones que los docentes. Al revisar los estudios que han abordado el tema (Liang, 1999; López-Acevedo & Salinas, 2000; Mizala & Romaguera, 2004; Psacharopoulos et al., 1996; Santibáñez, 2002; Vegas et al., 1998), se observa que estas "características similares" se limitan a años de escolaridad para obtener un título profesional, género, experiencia, lugar de residencia, contexto rural o urbano o pertenencia o no a sindicatos. Hay algo, sin embargo, que dichos estudios no tienen en cuenta en sus comparaciones y es la índole y responsabilidades inherentes al trabajo docente. No existe otra profesión en la que una sola persona es legalmente responsable no sólo por la seguridad, sino por el desarrollo personal e intelectual de 40 individuos en promedio (Abadzi, 2006), al mismo tiempo, durante 7 horas al día, 5 días a la semana.

¿Y la segunda pregunta? ¿El salario influye en la calidad de la enseñanza? Infortunadamente no existe una sola pista en el documento sobre cómo llegaron los autores a concluir que "el tema salarial no es significativo en la determinación de la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos" (p.6). Claudio de Moura Castro y Gustavo loschpe (2007), rompiendo un hito en

la historia de la investigación mundial, resuelven el asunto de la relación causal entre salarios docentes y calidad educativa en 132 palabras. Vamos a analizar este curioso diseño por partes:

1. **El problema:** "Existe, en muchos de nuestros países, la percepción generalizada de que la remuneración docente es baja...y que ese desfase salarial es el mayor impedimento en la captación de un cuerpo docente y de gran competencia";
2. **Hipótesis de investigación:** "las remuneraciones inadecuadas resultan en la falta de motivación y baja calidad de las personas que optan por el magisterio. Esa sería la mayor dificultad para una educación de calidad. Como corolario podríamos decir que si se aumentaran las remuneraciones docentes tendríamos una educación de calidad" (p.5);
3. **Metodología:** "...acudimos a revisiones literarias donde se recopilan abundantes datos de investigaciones realizadas; y,
4. **Hallazgos:** de este análisis se deduce que...el tema salarial no es significativo en la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos (p.6).

Aunque mencionan los autores que acudieron "a revisiones literarias donde se recopilan abundantes datos de investigaciones realizadas", no proveen al lector de referencias que le permitan saber de primera mano cuáles son tales datos o investigaciones.

Sin embargo, hay más. El documento es un compendio de generalizaciones sin sustento alguno. En otro desafortunado intento, los autores pasan del planteamiento de un problema, a las preguntas de investigación, y de ahí a las hipótesis y a la comprobación de las hipótesis, todo en 162 palabras. Veamos:

1. **Problema:** "...Hay evidencias de que los cursos de formación docente no reúnen a los mejores egresados de la enseñanza secundaria [los autores no presentan dichas evidencias]. En algunos casos son los peores [no hay evidencias en el documento]...En estados unidos se observa que los estudiantes universitarios del área educativa tienen un desempeño significativamente más bajo en pruebas de inteligencia analítica que aquellos de otras áreas [no hay evidencias que sustenten esta aseveración en el documento]..." (p.16).
2. **Pregunta de investigación:** "¿Por que se estaría dando esta situación en América latina, donde las remuneraciones no son significativamente más bajas que las de

otras categorías? [no hay evidencias en el documento]” (p.16).

- 3. Hipótesis:** “Hay varias explicaciones posibles una de ellas es que el ambiente de trabajo en las escuelas públicas es un factor negativo [no hay evidencias en el documento]. Las ventajas salariales y el menor compromiso de tiempo no compensan el sacrificio de enseñar en escuelas publicas [no hay evidencias en el documento]. Si eso es cierto, tendría sentido mejorar las condiciones de trabajo en las escuelas” (p.16).
- 4. Comprobación de hipótesis:** “Una confirmación indirecta a esta hipótesis sería el hecho de que las escuelas privadas de muy buen nivel no siempre pagan mejores salarios que las públicas para lograr de los maestros la calidad deseada [no hay evidencias en el documento]” (p.16).

Otros ejemplos de generalizaciones sin sustento incluyen: “Algunos creen que un aumento (salarial) de esa magnitud sería atractivo y captaría hacia el magisterio profesionales calificados” [No hay evidencias en el documento] (p.6).

“En educación lo que no faltan son problemas y debemos concentrarnos en los más importantes. La remuneración de los maestros es vista como un tema crucial para la calidad de la enseñanza por lo que se trata de un tema prioritario” [no hay evidencias en el documento] (p.7).

“Los países que mejor han sabido conducir sus escuelas son los que hoy disfrutan de una economía mas dinámica y competitiva.” (p.7). [No hay evidencias en el documento]

“Lamentablemente, la educación latinoamericana es de mala calidad.” (.7) [No hay evidencias en el documento]

“Con el transcurso del tiempo, América Latina ha demostrado tener un sistema deficiente [no hay evidencias en el documento] como lo de prueban el TIMSS del IEA y el PISA de la OECD en forma contundente, no existiendo evidencia contraria.”(p.7)

“si comparamos la región con otras partes del mundo, verificamos que para los niveles de renta per capita observados, la educación presenta niveles cualitativamente inferiores a los esperados [no hay evidencias en el estudio]. La educación es débil a pesar de los niveles de ingresos observados.” (p.7) [no hay evidencias en el documento]

Y como si no fuera suficiente, después de estas y otras generalizaciones los autores rematan: “como resultado de **las evidencias** anteriores, debemos preguntarnos sobre los niveles de remuneración de los maestros como un factor crítico en la calidad de la enseñanza y si los sueldos son realmente bajos comparados a otras categorías de profesionales” (p.8, *itálicas añadidas*)

Una de las razones aducidas por de Moura Castro e Ioschpe, para justificar la falta de rigurosidad de su “estudio” es que, según ellos, “en ciencias sociales, raramente es posible hacer experimentos controlados a efectos de aislar el efecto de una variable” (p.8). Nada más lejano de la verdad. El diseño experimental en ciencias sociales está ampliamente sustentado en la literatura y tiene una larga tradición (Anastas, 1999; Creswell, 1994; de Moura Castro & Ioschpe, 2007; de Vaus, 2001; Hakim, 1987; Miller, 1970; Myers & Well, 1991)⁶ y existen programas de computación que permiten realizar sofisticados análisis estadísticos, entre ellos Statistical Package for Social Sciences,



– Alberto Motta –

• ACTUALIDAD •

(SPSS), Power Analysis and Sample Size (PASS), GPOWER, N, nQuery Advisor, Power and Precision, Powpal, sólo por citar algunos ejemplos.

El asunto no es que en ciencias sociales “raramente es posible hacer experimentos controlados”, sino que con frecuencia se hacen las preguntas equivocadas. Este es el caso de los investigadores de Claudio de Moura y Gustavo Ioshpe, quienes parten de una pregunta hipotética (que no es lo mismo que hipótesis de investigación) para elaborar su “estudio”, todo con el propósito de forzar de la manera más chapucera una relación de causalidad entre algo tangible como el salario de un trabajador y algo abstracto denominado “calidad educativa”. A menos que podamos hacer un experimento, esta pregunta es técnicamente incontestable (Shadish, 1987). En términos generales, las preguntas hipotéticas deben ser evitadas en investigación. Si la investigación no se basa en preguntas específicas y derivadas de la teoría que enmarca el estudio, el investigador corre el serio riesgo de encontrar nada (Light, Singer, & Willett, 1990).

Un estudio, que según los autores busca resolver el interrogante de “si el salario de los maestros afecta la calidad de la enseñanza”, es un estudio que busca establecer relaciones de causalidad. Y esta tarea no puede ser tomada a la ligera. No en vano la metodología para este tipo de diseño es rigurosa. Frederick Mosteller y John Tukey (1977, citado en Light et al., 1990) presentan las condiciones que se deben cumplir para sugerir que existe una relación de causalidad entre dos variables: primero, el investigador debe demostrar que un cambio en la variable independiente produce un cambio en la variable dependiente; segundo, en caso de existir indicio de una correlación, el investigador debe demostrar que no hay una explicación alternativa para la correlación observada; tercero, la correlación observada debe corresponderse con un marco teórico que la explique, por ende “sin teoría, no se debe buscar una relación causal” (Light et al., 1990, p.34); y, finalmente, para decir que existe una relación de causalidad, el investigador debe ser capaz de replicar la correlación en diferentes poblaciones con diferentes características.

Una mirada al “estudio” de De Moura Castro e Ioshpe (2007) le permitiría al más neófito de los investigadores darse cuenta de que aquel no se complace de alguna de las condiciones descritas anteriormente. Y es muy difícil que un estudio que se plantee ese tipo de preguntas pueda lograrlo. La razón es sencilla: además de hipotética, la pregunta es

traída de los cabellos. Para demostrarlo hagamos el siguiente experimento, no con Educación, sino con otras profesiones:

1. La remuneración de los economistas en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la Economía?;
2. la remuneración de los politólogos en América Latina: ¿es baja? ¿afecta la calidad de la Ciencia Política?;
3. la remuneración de los karatekas en América Latina: ¿es baja? ¿afecta la calidad del Karate?;
4. La remuneración de los magistrados en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la Jurisprudencia?;
5. La remuneración de los congresistas en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la Ley?;
6. La remuneración de los ingenieros en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la Ingeniería?;
7. La remuneración de los lecheros en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de los productos lácteos?; Y así ad infinitum

Remuneración del profesorado y calidad educativa: cómo establecer una correlación y fracasar en el intento

Hay dos formas de abordar las relaciones causales en investigación: determinista y probabilísticamente (de Vaus, 2001). Debido a la complejidad del comportamiento humano y de sus componentes subjetivos, volutivos y semánticos, la causalidad en ciencias sociales se aborda probabilísticamente (Suples, 1970), ya que no es posible llegar a conclusiones del tipo si $X+A+B$ entonces Y , inherentes al pensamiento determinista. Por ende, tratar de establecer una relación de causalidad de tipo determinista, como la que infructuosamente presentan de Moura e Ioshpe (2007), entre el salario de los docentes y calidad educativa es una empresa muy difícil.

El salario se define como “la remuneración que recibe el trabajador... para atender sus necesidades personales y familiares y para asegurar una especial calidad de vida que le aseguren una existencia acorde con su dignidad humana”⁷. El salario también se constituye en el reconocimiento que la sociedad le hace a quienes ayudan a formar a sus ciudadanos.

6 Debido a limitaciones de espacio, es imposible escribir todas las referencias que existen sobre la materia. Sin embargo el lector curioso podría encontrar una buena lista de referencia en <http://library.wichita.edu/socsci/reseabib.htm>

7 Sentencia C-521 de 1995, M.P. Dr Antonio Barrera Carbonell, Corte Constitucional de Colombia

La Corte Constitucional de Colombia, refiriéndose a al asunto que nos concierne, ha dicho:

La Corte entiende que *no existe* [itálicas añadidas] una automática relación de causalidad entre el incremento salarial y la calidad de la educación o la dignificación de la actividad docente, pues, en realidad, intervienen variados factores que deben ser considerados en su conjunto. No obstante, uno de ellos, sin duda, es el mejoramiento de sus remuneraciones en cuanto éstas expresan en cierto modo la importancia y reconocimiento que en cada momento histórico la sociedad concede a su actividad⁸.

Por tanto, si algo se ve afectado con el incremento, disminución o ausencia de un salario, es la capacidad de la persona para atender sus necesidades personales y familiares mínimas de subsistencia.

“Calidad Educativa”, a su vez, es una abstracción de alto nivel que no tiene existencia física independiente. Por ende, si se quiere promover una reforma educativa que apunte a mejorar calidad de la educación, el primer paso es definir y legitimar el concepto de “calidad educativa”. Los conceptos, por su naturaleza abstracta, no son directamente observables. No podemos ver la calidad de la educación. Para convertir los conceptos en objetos de investigación necesitamos transformarlos en algo observable, es decir, en algo que se pueda medir (Anastas, 1999; Bickman, Rog, & Hedrick, 1998; Creswell, 1994; de Vaus, 2001; Hakim, 1987; Myers & Well, 1991). Este proceso de “descender la escalera de la abstracción” (de Vaus, 2001, p.24), definir conceptos abstractos y hacerlos observables y medibles se denomina operacionalización, y se constituye en la base de cualquier investigación (Anastas, 1999; Creswell, 1994; Hakim, 1987; Miller, 1970; Myers & Well, 1991), bien sea que definiciones diferentes producen resultados diferentes. Por tanto “este estadio crucial en la investigación debe ser realizado deliberadamente y debe ser sistemática y cuidadosamente justificado” (de Vaus, 2001, p.25). Finalmente, las definiciones operacionales deben ser asequibles con el fin de que otras personas, además de aquel que las define, puedan medirlas o probarlas independientemente. De esta manera la definición operacional le da un significado preciso al concepto que se quiere medir u observar, dentro de un contexto específico, formando así un lenguaje común entre un grupo de individuos.

De lo anterior se colige que si se hace un estudio sobre el efecto del salario de los maestros en la “calidad de la edu-

cación”, lo primero que debe hacer el investigador es definir y justificar cuidadosa y sistemáticamente y las variables “maestros” y “calidad de la educación”. Esto no ocurre con los documentos que hemos venido analizando. A través de su documento, de Moura Castro e Ioschpe (2007) mencionan o hacen alusión al concepto de “calidad educativa” en 58 oportunidades, sin embargo, en ninguna parte del mismo se le presentan al lector las definiciones conceptuales y operacional de lo que es calidad educativa, por lo que se puede concluir que sus “hallazgos” y “conclusiones” son intuitivos, sesgados e inválidos y no aportan algo nuevo al debate educativo.

¿Se puede medir la calidad educativa?

Como se señalaba más arriba, por tratarse de una abstracción, la “calidad educativa” no puede ser medida directamente. Sin embargo, los factores o condiciones que permiten inferir que ésta, por decirlo así, sea excelente, deficiente, aceptable o buena si se pueden medir. Más aun, si queremos, como lo hizo el Dr. Hommes, hacer extensivas las conclusiones del estudio de De Moura Castro e Ioschpe (2007) –o de cualquier otro estudio- al contexto colombiano, es menester definir y legitimar un concepto de calidad educativa que se corresponda con el contexto colombiano y dentro del marco de la Ley General de Educación y de las Normas Técnicas Curriculares. El concepto de “calidad educativa” y sus definiciones operacionales no pueden ser impuestos por organizaciones multilaterales con sede en Santiago o Washington; deben ser consensuados y legitimados por los actores educativos colombianos utilizando las herramientas técnicas y conceptuales que hemos desarrollado. Aunque la Ley General de Educación no define qué es la calidad de la educación, ni mucho menos conceptúa sobre lo mismo, sí establece que “corresponde al Estado, la sociedad y la familia velar por la calidad de la educación” (Art. 4), y seguidamente determina que

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad [itálicas añadidas] y el mejoramiento de la educación, velando especialmente por la calificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, inspección y evaluación del proceso educativo (itálicas añadidas).

De lo anterior se colige que cualquier intento por determinar la calidad de la educación en Colombia, deberá basarse en datos validos, confiables y exactos sobre cada uno de los

• ACTUALIDAD •

factores anteriormente mencionados. Solo a partir del análisis en su conjunto podrá determinarse si la calidad de la educación es por decirlo de alguna manera, excelente, buena, regular o mala.

¿Por qué, entonces, tecnócratas y economistas al servicio de organizaciones multilaterales, se han dado a la tarea de iniciar un debate y "crear una realidad" (Halliday & Martin, 1993, p.169) que es a todas luces impúdica –porque se basa en el discurso mendaz y la manipulación de los datos-, e injusta con los maestros? La respuesta a esta pregunta podría estar detrás de las condiciones impuestas por dichas agencias para negociar créditos con países en vía de desarrollo. Al respecto, la investigadora ecuatoriana Rosa María Torres ha expresado que

El tema salarial, estrechamente vinculado a la calidad docente, constituye el tema más soslayado y resbaladizo de toda la argumentación. El Banco Mundial viene insistiendo en que el incremento del salario docente no tiene incidencia sobre el rendimiento escolar. El argumento –falaz, en tanto ningún insumo por sí mismo y de manera aislada, tiene efecto sobre dicho rendimiento– ha sido llevado al límite, siendo la no revisión de los salarios en muchos casos condición en la negociación de los préstamos del Banco Mundial con los países (p.43, itálicas añadidas).

Si esto es cierto, la negociación es inmoral y va en contravía de una de las bases de las sociedades democráticas modernas, como es el que los derechos, asegurados por la justicia, no están sujetos al regateo político, ni al cálculo de los intereses sociales o particulares (Rawls, 1971). Muchos de nosotros hemos accedido a los privilegios que las sociedades democráticas brindan, gracias al ejemplo, consejos y enseñanzas de nuestros maestros. Entonces, además del eterno agradecimiento que se merecen, deben ser recompensados con el reconocimiento social, intelectual y financiero que otros profesionales competentes y responsables disfrutan.

◦ Bibliografía

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor*. Washington, DC: The World Bank.
- Anastas, J. W. (1999). *Research design for social work and the human services* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2 ed.). New York: Columbia University Press.

Becker, G., & Barry, R. (1966). Cheswick: Education and the distribution of earnings. *American economic Review Proceedings*, *56*, 358-369.

Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, *71*, 1331-1336.

Bickman, L., Rog, D., & Hedrick, T. (1998). Applied research design: A practical approach. In L. Bickman & D. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 5-39). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

De Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do the teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 269-291). Cambridge: Cambridge University Press.

De Moura Castro, C., & Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago de Chile: PREAL.

De Vaus, D. (2001). *Research design in social sciences*. London: SAGE.

Eaton, W. W., Anthony, J., Mandel, W., & Garrison, R. (1990). Occupations and the prevalence of major depressive disorder. *Journal of Occupational Medicine*, *32*, 1079-1087.

Grosch, J. W., & Murphy, L. R. (1998). Occupational differences in depression and global health: Results from a national sample of US workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *40*, 153-164.

Hakim, C. (1987). *Research design: Strategies and choices in the design of social research*. London ; Boston: Allen & Unwin.

Halliday, M., & Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

Hanoch, G. (1967). An economic analysis of earnings and schooling. *Journal of Human Resources*, *2*, 310-329.

Hernani-Limarino, W. (2005). Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean. In E. Vegas (Ed.), *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America* (pp. 63-102). Washington, DC: The World Bank.

- Hommes, R. (2007). *Revelaciones sorprendes: Los maestros no ganan menos que otros profesionales*. Retrieved April 16, 2007, from http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/rudolfhommes/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-3512789.html
- Kovess, V., Chanoit, P. F., & Labarte, S. (1997). *Les Enseignants et leur santé*. Paris: Frison-Roche.
- Liang, X. (1999). *Teacher pay in 12 Latin American countries: How does teacher pay compare to other professions; what determines teacher pay, and who are the teachers?* Washington, DC: The World Bank.
- Light, R. J., Singer, J. D., & Willett, J. B. (1990). *By design: Planning research on Higher Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- López-Acevedo, G., & Salinas, A. (2000). *Teachers' Salaries and Professional Profile in Mexico*. Washington, D.C: World Bank.
- Miller, D. C. (1970). *Handbook of research design and social measurement* (2d ed.). New York: McKay.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). *Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile*. Washington D.C: World Bank.
- Myers, J. L., & Well, A. (1991). *Research design and statistical analysis*. New York, NY: HarperCollins.
- National Education Association. (2003). *Status of the America public schoolteacher, 2000-2001*. Washington, DC: NEA.
- Pithers, R., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 269–279.
- Psacharopoulos, G., Valenzuela, J., & Arends, M. (1996). Teacher salaries in Latin America: A review. *Economics of Education Review*, *15*(4), 401-406.
- Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sanín Vásquez, J. (2007). *El Presidente Uribe niega la realidad de la violencia antisindical en Colombia*. Retrieved Mayo 29, 2007, from [www.usleap.org/Columbia/](http://www.usleap.org/Columbia/May%202007%20Press%20Release/Sindicalistas%20asinados.doc)
- Santibáñez, L. (2002). ¿Están los maestros en México mal pagados? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *32*(2), 9–41.
- Shadish, W. R. (1987). Sources of Evaluation Practice: Needs, Purposes, Questions, and Technology. *Evaluation Studies Review Annual*, *12*, 520-554.
- Suppes, P. (1970). *A probabilistic theory of causality*. Amsterdam: North Holland.
- US Department of Education. (2006). *Basic Information on U.S. Public School Teachers*. Washington: USDOE.
- Vegas, E., Experton, W., & Pritchett, L. (1998). *Teachers in Argentina: Under-(Over) Worked? Under- (Over) Paid?* Washington, D.C: World Bank.



— Alberto Motta —

El trastorno por déficit de **atención e hiperactividad (TDAH)** y su realidad afectivo-social

Dra. Martha Lucia Miranda G.¹



— Alberto Motta —

62

El T.D.A.H. (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), no es solamente un trastorno del comportamiento, lo hemos subvalorado en cuanto a sus implicaciones en la instancia más importante del ser humano: su vida afectiva; más aún lo hemos subvalorado en lo que éste implica en el proyecto de vida y adaptación socio-grupal de una persona.

Nos encontramos actualmente frente a una población de niños y jóvenes inteligentes, en su sistema cognitivo; no necesariamente sucede igual en su sistema afectivo; sus competencias afectivas poseen claras dificultades e inmadurez; estas pueden estar presentes en una escala de leves a severas; a nivel intrapersonal, interpersonal y/o socio-grupal.

¹ *Neuropsicóloga y Neuropsicopedagoga de la Universidad de Manizales; posee una práctica de 20 años en Neuropsicología infantil de jóvenes y adultos. Directora ejecutiva de la División de Neuropsicología y psicobiología, del Colegio Colombiano de Psicólogos. Creadora y fundadora de diferentes instituciones del país de apoyo Neuropsicológico y Neuropsicopedagógico en T.D.A.H, Directora científica de la Fundación Neuropsicológica Martha Lucia Miranda, Centro de Diagnóstico y estimulación. Directora Científica de proyecto de Integración a aula regular. Miembro de Nutriactuar y vicepresidente de la asociación latinoamericana pro nutrición, Aprendizaje y Neurodesarrollo. (ALPNAN.) correo electrónico: marthaluciamiranda@gmail.com*

Es urgente una identificación temprana del TDAH con un manejo interdisciplinario, psicológico, neuropsicológico, pedagógico, médico, neuropediátrico y psiquiátrico, con apoyo farmacológico, cuando así lo requiera; siempre y cuando este sea manejado por médicos especialistas expertos; concientes de sus claras ventajas ó desventajas de acuerdo a cada individualidad

En neurociencias se ha denominado funciones ejecutivas al producto de una operación coordinada de diversos procesos cognitivos y comportamentales, entre los cuales se encuentran la atención selectiva y sostenida, toma de decisiones, planificación, inhibición de la respuesta, desarrollo de estrategias, percepción del tiempo, memoria de trabajo, que nos permiten manejar información ante diferentes demandas. La corteza prefrontal de nuestro cerebro es vital para estos procesos; al igual que se encarga de funciones tan importantes como tono emocional, conciencia de sí mismo, automonitoreo, efectos de regulación y proyección futura; los déficit en estas áreas producen deterioro en el control ejecutivo y como consecuencia, déficit en la toma de decisiones, la planificación de una tarea y un acertado juicio entre otros.

Sus funciones son realmente tan importantes y ejecutivas que varios autores le han postulado: EL CEREBRO DEL CEREBRO; y realmente tiene mucho de valor en la vida real, práctica y especialmente en la cotidianidad y futuro del niño y joven con T.D.A.H.

En el T.D.A.H, estos déficit tienen una alta correspondencia y en psicología afectiva, se conceptualizan como procesos importantes en la Inteligencia afectiva intrapersonal, específicamente, en la llamada autoadministración.

¿Cómo se describe el TDAH en las preocupaciones de padres y maestros?

Según los padres:

“Mi hijo ha presentado desde temprana edad, dificultad para asumir rutinas, cumplir consistentemente con deberes, tanto cotidianos como escolares, difícilmente sus cosas están en orden, no prioriza fácilmente, ni planea sus días y menos sus exámenes y otros a mediano y largo plazo. Pierde descuida fácilmente sus pertenencias, se eleva fácilmente y sus motivaciones son muy selectivas.”

Según los maestros:

“El alumno es un niño ó joven inteligente, es claro que posee capacidades; sin embargo es muy inconsistente en el cumplimiento de trabajos, de altibajos académicos, evade esfuerzos, es inatento, es frecuente que presente apatía ante la escritura. Ante el acompañamiento inmediato del docente, él comprende el tema y puede desarrollar sus ejercicios; en los exámenes su rendimiento no es tan bueno y pierde fácilmente el hilo de lo escrito ó del procedimiento a llevar a cabo, por ejemplo en matemáticas. En biología y ciencias puede igualmente presentar dificultad en la organización de sus ensayos, al igual que en español priorizar en la lectura ideas y/o organizar muy bien sus expresiones escritas.”

Los maestros afirman que paralelamente su autovaloración (autoestima), se ve afectada porque tienen la capacidad de ser concientes de no estar respondiendo a las demandas del medio escolar y familiar, en cuanto a su comportamiento y resultados; se pueden acompañar de leve a alta ansiedad y tendencia depresiva; lo anterior se ha conformado por diferentes investigadores y se ha estudiado igualmente cómo comorbilidades.

Los maestros afirman que hay alumnos con la autovaloración (autoestima) afectada porque tienen la capacidad de ser concientes de no estar respondiendo a las demandas del medio escolar y familiar, en cuanto a su comportamiento y resultados; manifiestan de leve a alta ansiedad y tendencia depresiva. Es posible que sus competencias interpersonales (valoración, conocimiento e interacción con los otros); se encuentren en mejores condiciones, siempre y cuando su trastorno de inatención e hiperactividad, no esté acompañado de otras dificultades (co-morbilidades) entre las cuales señalamos: impulsividad, agresividad, ansiedad alta, negativismo desafiante u otros. Todo ello empeora el proceso de adaptación e interacción con el medio familiar y escolar

• ACTUALIDAD •

Igualmente, se ha hecho otra subvaloración en sus competencias interpersonales (valoración, conocimiento e interacción con los otros); se destaca que estas se encuentran en mejores condiciones, siempre y cuando su trastorno de inatención e hiperactividad, no este acompañado de otras dificultades (co-morbilidades) entre las cuales señalamos: impulsividad, agresividad, ansiedad alta, negativismo desafiante u otros; lo cual empeora el proceso de adaptación e interacción con el medio familiar y escolar; complicándose de manera significativa y predisponiendo en personalidad de riesgo mayor al niño ó joven; en su futuro.

Las investigaciones y la realidad escolar y familiar, son contundentes en dar fe de su existencia: se ha postulado que la co-morbilidad de estos trastornos del comportamiento va del 5% a 45% de la población de niños y jóvenes con T.D.A.H, en diferentes proporciones, respecto a los trastornos.

A medida que los niños crecen en edad, los anteriores trastornos asociados al T.D.A.H, se manifiestan en actitudes y comportamientos que complican todavía más su ajuste interpersonal y social. Por ello, se observa, tanto en las aulas como en el hogar: obstinación, negativismo, terquedad, carácter dominante, baja tolerancia a la frustración, agresividad verbal y física, subvaloración y abuso de los otros, labilidad emocional y ansiedad aumentadas, depresión y explosiones de ira; entre otras. Todo ello deteriora la aceptación, valoración e interacción en los grupos, además de presentarse un riesgo relativamente fácil en nuestra sociedad actual, de que los niños y jóvenes sean víctimas de adicciones, pre ó delincuencia, apatía y depresión.

Nos hemos equivocado en función al pensar que *la atención* es un proceso aislado del cerebro ó de la vida afectiva, ó simplemente algo que se quiere ó no se quiere ejecutar en un momento determinado; realmente las investigaciones nos demuestran que tiene un correlato neurobiológico, químico y psicológico; tanto su normalidad, cómo su déficit; el cual tiene una etiología de base genética, riesgos biológicos, psicosociales y co-morbilidades; existe una prevalencia de tres por ciento (3%) al doce por ciento (12%), según los diferentes informes.

Las implicaciones de las características referidas de este trastorno comportamental, continúan manifestándose en la etapa de la adolescencia y al ingreso a la educación superior: la universidad; a pesar de su interés y talento en la profesión escogida, algunas personas llegan a desistir de la misma y/o a realizar cambios en diferentes facultades; otros ni siquiera lo quieren intentar. También existen investigaciones formales de su presencia residual ó cronicidad en la edad adulta y de las dificultades que plantea en las relaciones de pareja y en el rol de padres en la crianza de los hijos y la responsabilidad.

En neurociencias se ha denominado funciones ejecutivas al producto de una operación coordinada de diversos procesos cognitivos y comportamentales, entre los cuales se encuentran la atención selectiva y sostenida, la toma de decisiones, la planificación, la inhibición de la respuesta, el desarrollo de estrategias, la percepción del tiempo, la memoria de trabajo, que nos permiten manejar información ante diferentes demandas

Es por ello que se hace urgente una identificación temprana y un manejo interdisciplinario: psicológico, neuropsicológico, pedagógico, médico neuropediátrico y psiquiátrico, con apoyo farmacológico, cuando así lo requiera; siempre y cuando éste sea manejado por médicos especialistas expertos; concientes de sus claras ventajas ó desventajas de acuerdo a cada individualidad; y no debe asustarnos ó predisponernos al respecto por información contradictoria; sin fundamentos científicos u otros. Igualmente de acuerdo al perfil del niño ó joven, en sus potenciales y déficit la intervención la debe apoyar un equipo terapéutico en fonoaudiología y/o terapia ocupacional; además de contar hoy en día con apoyos variados anexos.

Ante todo requerimos, un conocimiento y valoración integral de nuestros niños y jóvenes con T.D.A.H, en su perfil: Afectivo, cognitivo y expresivo; el cual responde a la organización funcional e integridad del cerebro, y por supuesto este no podría desarrollarse sin lo más importante: el medio cultural, familiar y social en general; que debe ser totalmente formador y nos posibilita o minimiza la capacidad de regulación, valoración, proyección y conciencia, ¿En qué debemos educarnos y entrenarnos como padres, profesores, compañeros, etc. Igualmente, ¿cómo hacerlo a tiempo y especialmente de manera preventiva?, en pro del proyecto de vida y exitosa interacción socio-grupal de nuestros niños y jóvenes con T.D.A.H.

Es por ello que es urgente una identificación temprana y un manejo interdisciplinario: psicológico, Neuropsicológico,

pedagógico, terapéutico (fonoaudiología, y/o terapia ocupacional, terapias alternativas actuales, médico nutricional, neuropediátrico y psiquiátrico; con apoyo farmacológico, siempre y cuando este sea manejado por médicos especialistas expertos. Los avances de la psiquiatría y la neurología de niños y adolescentes, junto a la genética, la biología molecular y otras disciplinas han permitido avances en la investigación y aplicación de tratamientos psicofarmacológicos que forman parte fundamental de un tratamiento integral para el grupo de niños con T.D.A.H. y sus trastornos comportamentales. Estos tratamientos se caracterizan por ser multimodales y resultado de una profunda evaluación de sus diferencias individuales, familiares, sociales y escolares; permite entre otros, el tratamiento farmacológico a corto plazo, una mejor permanencia del niño o el joven en grupo (situación normal escolar y social); con menor hiper reactividad a los estímulos, característica propia de la inatención, control de impulsos e hiper reactividad entre otros, y dando espera predisponiendo a mediano y a largo plazo que avance el efecto de procesos terapéuticos anexos.

Hoy en día es claro que debe preocuparnos que según estudios epidemiológicos, el grupo afectado por T.D.A.H. y que puede acceder a los servicios integrales no es superior al 20%; otros estudios muestran evidencias de cifras crecientes de dicho trastorno.

De acuerdo al perfil del niño o joven en sus potenciales y déficit de atención la intervención siempre debe proyectarse a corto, mediano y largo plazo; y, como ya se afirmó contar con apoyos variados conexos. Los resultados de mi experiencia y aquella reportada por innumerables grupos de distintos países son contundentes y positivos; somos un país pionero en estudios, investigaciones y conocimiento en el tratamiento multidisciplinar del T.D.A.H.

Ante todo requerimos de un conocimiento y valoración integral de nuestros niños y jóvenes con T.D.A.H. en su perfil: afectivo, cognitivo y expresivo; el cual corresponde a la organización funcional e integridad del cerebro y, por supuesto, este no podría desarrollarse sin lo más importante: el medio cultural, familiar y social en general. Este medio, debe ser totalmente formador y nos hace posible o, en

— Alberto Motta —



casos, minimiza la capacidad de regulación valoración, proyección y conciencia en que debemos educarnos y entrenarnos como padres, profesores, compañeros etc. ¿Acaso podemos hacerlo a tiempo, y, especialmente de manera preventiva? Ello es posible, en pro del proyecto de vida y exitosa interacción socio –grupal de nuestros niños y jóvenes con T.D.A.H.; las respuestas existen y el valor que les tenemos a nuestros niños y jóvenes nos debe mover ejecutivamente a hacerlo.

◦ Bibliografía

McIntyre Thomas,(2004). Strategies for Teaching Youth with ADD and ADHD.

Funahashi. S Neuronal Mechanism of Executive Control by the prefrontal Cortex. Neuroscience Research.39 (2001) 147-165.

Parker, C. Harvey Ph.D. Clinical Psychologist; (1995-2006) Accommodations Help Students with Attention Deficit Disorders.

Rief, F. Sandra M.A.E74 (1997) Checklists for Teachers.

Damasio AR, (1994) Descartes Error: emotion, reason and the human brain. New York: GP Putnam's sons.

Stuss DT, Benson DF. (1986) The Frontal Lobes. New York. Raven Press.

EL Fármaco Strattera: Agresión y mercantilización de la educación

Frank Molano Camargo¹

Millones de estadounidenses, millones, están discapacitados en el trabajo, en las escuelas o en casa por episodios de salud mental. Muchos están discapacitados por problemas mentales severos y persistentes.

Estas enfermedades afectan a las personas, afectan a sus familias y afectan a su país.

Como muchos estadounidenses saben, es increíblemente doloroso ver a alguien que uno quiere luchar contra una enfermedad que afecta su mente y sus sentimientos y sus relaciones con otros. Oímos relatos hoy en una conversación de mesa redonda sobre eso - lo que la lucha implica para las familias.

Actualmente, nuevos medicamentos y terapias han mejorado inmensamente las perspectivas de millones de estadounidenses con las enfermedades mentales más serias y para millones más con enfermedades menos severas. Las tasas de éxito del tratamiento de la esquizofrenia y la depresión clínica son comparables a aquellas para las enfermedades al corazón. Esa es una buena noticia en Estados Unidos y debemos alentar a más y más estadounidenses a entender y procurar más tratamiento.

George W Bush

Declaraciones sobre la Salud Mental

University of New México, Continuing Education Conference Center, Albuquerque, Nuevo México

Abril de 2002



— Alberto Motta —

Mientras los grandes medios de comunicación y la élite incondicionalmente pro estadounidense, se siguen rasgando las vestiduras y claman a los 4 vientos, que el PDA pida perdón por las agresiones de los, "violentos" y "vandálicos" manifestantes que expresaban el inconformismo popular con la

venida del George Bush; otra noticia, asociada también con el emperador y sus intereses, tiene lugar en la ciudad de Pereira: las autoridades de Salud y Educación del Departamento de Risaralda, distribuirán entre los estudiantes un medicamento llamado Estratega (**Strattera**), usado para tratar el trastorno

¹ Docente, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: fmolano@pedagogica.edu.co

de déficit de atención asociado con hiperactividad, que además, reduce la agresividad en los niños y jóvenes. Tan genial *"alternativa"* la anunció el gerente de la Empresa Social del Estado Salud Municipal, Juan Carlos Marín; la decidió el alcalde Juan Manuel Arango Vélez, teniendo en cuenta *"estudios científicos"* de las autoridades sanitarias de Estados Unidos que se refieren a los beneficios del medicamento. Tales estudios fueron *"ratificados por investigaciones"* de la Universidad Tecnológica de Pereira; y la avaló el psiquiatra y ex-secretario de Salud Departamental Uriel Escobar, quien dijo estar de acuerdo con la medida.

Tales decisiones en que se pone en juego la vida de las personas, ha despertado polémica en la región del Eje Cafetero, pero debe ser un asunto de debate público, pues tiene implicaciones que van más allá de los diagnósticos sobre agresividad e hiperactividad infantil, que es el formato preferido por los medios y las autoridades.

Para empezar analicemos quien produce el fármaco *Strattera*. Su fabricante es la multinacional norteamericana *Eli Lilly and Company*, compañía que, según autoproclama en su página Web, se dedica "a la investigación y desarrollo de productos farmacéuticos superiores relacionados con el cuidado de la salud, que permiten a los pacientes tener vidas más largas, saludables y activas".

Esta multinacional fue fundada por el coronel **Eli Lilly**, en 1876 en Indianápolis. Actualmente, el mayor accionista es la familia de Dan Quayle. En 1997, este vulgarizador del fundamentalismo neoconservador, junto a Fukuyama, Rumsfeld, Cheney, Wolfowitz, Scooter Libby, Zalmay Khalilzad, Norman Podhoretz, Elliott Abrams y Jeb Bush fundaron el Proyecto para el Nuevo Siglo Americano, cuya declaración de principios llamaba a una "política reaganista de fuerza militar y claridad moral" para "promover por doquier la causa de la libertad política y económica, se trata de la apuesta neoconservadora, que llegaría al poder en el 2000 con George Bush.

Lilly introduce **Strattera** en el sistema escolar de Estados Unidos, y luego del mundo, a partir del año 2002, cuando el gobierno de Bush, siguiendo las recomendaciones de la **Comisión Presidencial Nueva Libertad para la Salud Mental**, organizó una "guerra" contra la enfermedad mental, comandada por batallones de investigadores en salud mental, compañías farmacéuticas y universidades privadas. El campo a "liberar" era el conformado por el sistema escolar público, los programas de bienestar infantil y los sistemas de atención a la violencia juvenil.

La preocupación de G. Bush por la salud mental, no es otra cosa que una avanzada de los grandes negocios farmacéuticos

sobre el control de la vida y la salud de la humanidad. Desde entonces, *Eli Lilly and Company*, ha aumentado exponencialmente sus ganancias, y con la ayuda del gobierno norteamericano, aspira a conquistar los mercados escolares del mundo, con ventas de drogas psiquiátricas como Paxil, **Zyprexa**, Adderall, Zoloft, Risperdal, Seroqual, Depakote, Prozac, Wellbutron, Zyan, Remeron, Serzone, **Strattera** y Effexor.

Ely Lilly & Co, no es cualquier monopolio imperialista, varios tribunales internacionales (La Haya) y ONG la acusan de crímenes y atentados contra la humanidad. Por otra parte, de tiempo atrás tiene fuertes lazos políticos y comerciales con la familia Bush, él mismo fue parte de su Junta Directiva hasta 1977 y fue accionista de la multinacional por varios años.

En la campaña del 2000, Lilly aportó a los republicanos U\$ 1.5 millones para apoyar la llegada al gobierno de los neoconservadores.

Varios miembros de la Comisión Presidencial Nueva Libertad para la Salud Mental, tiene fuertes lazos con Lilly y en general con la industria farmacéutica multinacional. Donald Rumsfeld, ex-Secretario de Defensa, fue presidente del consejo de administración de varias empresas biotecnológicas y farmacéuticas, entre otras la farmacéutica G. D. Searle, hoy parte de Pharmacia. Durante varias décadas, desempeñó el papel de organizador estratégico del «negocio farmacéutico de las enfermedades» y condecorado por el negocio de los fármacos.

En el 2001 Bush designó a Mitchell E. Daniels Jr., vicepresidente principal de **Eli Lilly and Company**, como director de la Oficina de Administración y Presupuesto (OMB), que depende de la presidencia.

Estas relaciones económicas y políticas, le han permitido a Lilly, su expansión global, contando con el respaldo del gobierno para salir bien librada de varios escándalos por corrupción y atentados contra la salud humana.

Para la muestra algunos ejemplos:

Una de las drogas más cuestionadas en varios países, que defienden la soberanía de la salud de su población, es **Zyprexa**, distribuida desde 2001 a nivel mundial. Las agencias reguladoras británicas y japonesas prohibieron la entrada de esta droga en sus países pues tenían informes que podía estar relacionada con la diabetes.

En los EE.UU. la Administración de Alimentos y Medicamentos de los EE.UU. (FDA por sus siglas en inglés) advirtió en el 2003, que **Zyprexa** afectaba la salud humana, sin embargo **Lilly** continuó las ventas en los mismos EE.UU. y otros mercados del mundo.

• ACTUALIDAD •

Algo similar ocurrió con el medicamento contra la osteoporosis **Evista**, que se vendía desde 1998 sin haber sido totalmente probado como seguro para la salud humana. Al igual que con **Zyprexa**, **Evista** se sigue distribuyendo y a pesar de las denuncias de médicos éticos, las autoridades norteamericanas no encuentran en **Eli Lilly** ninguna intencionalidad ilegal.

En el 2003, Bush realizó una gira por el África, en la que dijo estar muy preocupado por la problemática del SIDA, para esto encargó la gestión de la iniciativa del gobierno de EEUU sobre el SIDA a Randall Tobias, un personaje sin experiencia en el terreno sanitario, pero que había sido alto ejecutivo de la multinacional **Eli Lilly**. Tal encargo, significó que los beneficiarios de la iniciativa contra el sida empezaron a ser los monopolios imperialistas y no las víctimas de la enfermedad en África.

El problema con Strattera

La FDA advirtió en el 2004 al gremio médico sobre reportes que señalaban que el uso de la droga tenía efectos como

tendencia hacia la depresión y los pensamientos suicidas en algunos niños y adolescentes que consumen **Strattera**. Pero a lo único que se llegó fue a la recomendación a los proveedores que suministran la droga, que tengan especial cuidado y realicen seguimiento a niños y adolescentes que sean tratados con **Strattera**, notificando "cualquier empeoramiento clínico, agitación, irritabilidad, pensamientos o conductas suicidas, y cambios inusuales en el comportamiento, especialmente durante los primeros meses de terapia o cuando hay un cambio en la dosis".

Pero negocios son negocios y la multinacional **Eli Lilly & Co.** anunció, tranquilizadamente, que agregará un sello de advertencia en el empaque de la medicina. Sin perder tiempo, la multinacional inició una fuerte campaña con sus investigadores y publicistas a sueldo, para demostrar los beneficios de la droga.

En el 2004 **Eli Lilly** proporcionó a la FDA los resultados de pruebas clínicas con **Strattera** realizadas a pacientes, las pruebas "demostraron" que no existe ninguna relación significativa entre pensamientos suicidas y consumo de Strattera.



— Alberto Motta —

**La preocupación de G. Bush
por la salud mental, no es otra
cosa que una avanzada
de los grandes negocios
farmacéuticos sobre
el control de la vida y la salud
de la humanidad. Desde entonces,
la empresa *Eli Lilly and Company*,
ha aumentado exponencialmente
sus ganancias, y con la ayuda
del gobierno norteamericano,
aspira a conquistar los mercados
escolares del mundo, con ventas
de drogas psiquiátricas entre
las que se encuentran
numerosos productos**

Con tales evidencias, doctores como Thomas Laughren, director de la división de productos psiquiátricos de la FDA difunden al público, que *“Strattera es un medicamento efectivo que debe formar parte del armamento que puede usarse y que debe usarse”,* añadió Laughren. *“Pensamos que esta nueva información hará posible que se use de manera más segura”.*

Otro médico, Harold Koplewicz, director del Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Nueva Cork, afirmó enfáticamente que “El problema real es que los pensamientos suicidas son comunes, si no normales, en los adolescentes”, así que no hay problema, a vender drogas en las escuelas.

Para evitar cualquier interferencia con las ganancias, en el 2005 un comité asesor de la FDA consideró, que cualquier opinión en contra del uso de **Strattera**, debe esperar hasta “que se recolecten más datos sobre la seguridad del medicamento usado para tratar la hiperactividad en niños y jóvenes”.

Ahora, con la autorización de la FDA, esta multinacional de fármacos busca colonizar los mercados cautivos de América Latina. Necesitan socios menores que justifiquen la invasión, que hagan circular informes alarmantes sobre violencia juvenil e infantil, vandalismo en las escuelas y en las calles, problemas de bajo rendimiento académico por desatención, etc. Además requieren que funcionarios, políticos y académicos certifiquen los beneficios de **Strattera**, y su impacto en la seguridad, la competitividad, el aumento de la atención y el rendimiento escolar.

Lo de Pereira, seguramente es la prueba piloto. Falta establecer cómo y por cuánto fue el negocio. Se trata de un paso más en ese cínico y perverso proceso de mercantilización de la educación, de tráfico con la vida de los habitantes del planeta. ¡Que horror!

◦ **Bibliografía**

Boletín de Fármacos. <http://www.boletinfarmacos.org/092004/Noticias%20de%20la%20Industria.htm>

Comisión Presidencial Nueva Libertad para la Salud Mental. http://www.mentalhealthcommission.gov/espanol/SP_Background.htm

<http://www.deficitdeatencion.org/ene01.htm>

Denuncia por genocidio y otros crímenes contra la humanidad perpetrados en relación con el «negocio con las enfermedades» de la industria farmacéutica y la reciente guerra de Irak http://www4.dr-rath-foundation.org/The_Hague/complaint/spanish/complaint04.htm

Distribuirán entre los niños de Pereira pastilla que controla la agresividad. <http://www.caracol.com.co/blogs/blog-coma.aspx?idn=400234&idt=158179>

Eli Lilly & Co. <http://www.lilly-argentina.com/compania/historia.htm>

María Paulina Correa Burrows. Proyecto para un Nuevo Siglo Americano y la ideologización de la Diplomacia estadounidense. <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/inf/11370734/articulos/HICS0505110073A.PDF>

Martín Crespo. Bush aboga por la liberalización de las economías en su gira africana. Revista Amanecer. <http://www.rebellion.org/economia/030807m Crespo.htm>

Naomi Klein. Las grandes farmacéuticas y la política estadounidense. La prueba del Sida de Bush. <http://www.edualter.org/material/VHS-Sida/bush.pdf>

El Programa de Ampliación de Cobertura: el camino corrupto hacia la privatización

Mario Restrepo Rodríguez¹

Desde los tiempos aciagos de la lucha del magisterio colombiano contra el famoso Proyecto de Acto Legislativo 012, que posteriormente se convirtiera en el Acto Legislativo 01 del 2.001, no se recuerda en el país, movilización tan poderosa de la comunidad educativa colombiana contra la tentativa estatal de perpetuar el nefasto régimen de transferencias que hoy nos rige de manera transitoria. Uno de los hijos de ese célebre Acto Legislativo es la Ley 715 de 2001 que reglamenta a su padre y anula totalmente los derechos alcanzados por docentes, estudiantes y comunidad educativa; además, recorta significativamente los recursos para salud, educación y saneamiento básico; y establece los fundamentos para el lento pero inexorable camino de la destrucción de los servicios sociales a cargo del estado, y su venta paulatina al sector privado, para su beneficio, llámese personal o corporativo.

Lo que pudiéramos denominar la privatización y la consecuente venta de la educación pública queda especificada en dicha ley. Textualmente se lee:

“Artículo 27. Prestación del Servicio Educativo. Los departamentos, distritos y municipios certificados, prestarán el servicio público de la educación a través de las instituciones educativas oficiales. Podrán, cuando se demuestre la insuficiencia en las instituciones educativas del Estado, contratar la prestación del servicio con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos, de reconocida trayectoria e idoneidad, previa acreditación, con recursos del Sistema General de Participaciones, de conformidad con la presente ley....” (subrayado nuestro).

Quedábamos notificados: Alcaldías y gobernaciones tenían las puertas abiertas para contratar con entidades educativas privadas, el servicio educativo público, con recursos del para entonces novedoso Sistema General de Participaciones, que entraba a reemplazar al todavía joven Situado Fiscal.

Ante la poderosa arremetida de la aplanadora oficial en el Congreso, respaldada por los entonces ministros de Hacienda Juan Manuel Santos y de Educación, Francisco Lloreda Mera, los congresistas que representaban la fuerza de la educación pública, Jaime Dussan, Luis Carlos Avellaneda y otros, debieron capitular, pero arrancando a fuerza de razón invencible, dos condicionamientos básicos a este esperpento: Que la ampliación de cobertura solo pudiera ocurrir, allí donde se demostrara la incapacidad del estado para cubrir las necesidades del servicio. Y, que las entidades de educación privada con quienes se contratara el servicio de educación pública estatal, fueran de **reconocida trayectoria e idoneidad**.

No había terminado de sancionar el Presidente Pastrana la Ley 715 de 2001, cuando comenzaban a aparecer en la ciudad de Cali, (y seguramente, en las demás ciudades certificadas del país), establecimientos educativos y colegios nuevos, todos privados, posiblemente idóneos, pero sin trayectoria. Pero también, establecimientos de vieja data, pero sin la idoneidad. La mayoría, sin cumplir ninguno de los dos requisitos. Pero eso sí, todos en pos del nuevo filón de recursos públicos que empezaría a llegar a manos privadas.

El Banco de Oferentes llegó a Cali, (donde después de las fusiones quedaron 92 instituciones educativas públicas) en el año 2004, a 141 planteles privados, de los cuales no más de diez (10), reunían los requisitos de reconocida trayectoria e idoneidad, exigidos por la misma Ley 715. El resto, procedía de una variada gama de propietarios, en donde se incluían la Arquidiócesis de Cali, varias Fundaciones, personalidades y no pocos concejales y políticos.

La primera auditoría contratada con la Fundación Carvajal en el año 2004, arrojó los primeros resultados: Alumnos (beneficiarios del programa) fantasmas; otros que contestaron a lista en tres planteles distintos. Aulas de clase con capacidad para 30 alumnos, en donde se hacían hasta 70. Inexistencia de ayudas, bibliotecas, laboratorios. Pésimas condiciones

¹ Docente del IE José Holguín Garcés, Cali, Valle. Físico. Maestría Universidad del Valle. Especialista en Sistemas Informáticos y Sistemas Digitales. Correo electrónico mario_153@hotmail.com



— Alberto Motta —

71

de higiene y salubridad. Ausencia total de espacios lúdicos y deportivos. Docentes de tiempo completo, con salarios menores al mínimo legal. Inexistencia del PEI, y ausencia total de una estructura curricular. Tampoco existían plantas administrativas, y en no pocos casos, reconocimiento oficial pendiente de legalización.

Pero en los círculos académicos de la ciudad se hablaba del gran “negocio” que había resultado de la Ampliación de Cobertura. **“¡Hasta mejor que el narcotráfico...!”**, se oyó comentar a algunos de los felices beneficiarios del programa. No había terminado el año lectivo 2004-2005. En mayo de 2005 circulaban volantes por los sectores más deprimidos de la ciudad ofreciendo educación privada gratuita!

En los barrios del Distrito de Aguablanca, así como en los de las laderas, alegres muchachos pagados por concejales o sus testaferros, recorrían los vecindarios repartiendo volantes que deslumbraban a los padres de familia, con oferta educativa gratuita, y en algunos casos, hasta con refrigerio incluido.

En esas actividades se conoció del rector del Instituto Eliseo Payán, Víctor Manuel Quezada Domínguez, quien recién inauguraba con bombos y platillos la nueva sede de la Comuna 01 de Cali. Este funcionario fue denunciado ante el Secretario de Educación Municipal, doctor Carlos Alberto Saavedra Macía, y éste, en un gesto extrañamente generoso le pedía, un mes después, que se abstuviera de ofrecer becas en el Programa de Ampliación de Cobertura, mientras no legalizara su reconocimiento oficial.

En septiembre del mismo año, terminado el proceso de matrícula, para el año 2005-2006 se encontró una alarmante baja en el registro académico de las tres instituciones educativas de la Comuna 01 de Cali. La Secretaría de Educación Municipal se había comprometido a asignar 73.000 cupos en dicho programa para la ciudad de Cali, 3.000 de ellos para la Comuna 01. Un cuidadoso estudio demostró que las tres instituciones educativas habían perdido 974 alumnos de todos los niveles, en la transición del año escolar 2005-2006.² (Ver Gráfico N° 1)

2 Restrepo, Mario. *Estudio comparativo de la variación de la matrícula de los jóvenes de la comuna 01 para los años lectivos 2.004-05 y 2.005-06. Cali, septiembre de 2.005. Documento adjunto a derecho de petición*

Gráfico N° 1
Estudio comparativo de la variación de la matrícula

Codigo	Centro Docente	Grado	2004 - 2005	2005 - 2006	Variacion
0101	VILLA DEL MAR	00	24	25	1
0101	VILLA DEL MAR	01	32	25	-7
0101	VILLA DEL MAR	03	31	20	-11
0101	VILLA DEL MAR	04	35	27	-8
0101	VILLA DEL MAR	05	34	28	-6
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	00	60	50	-10
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	01	79	40	-38
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	02	71	63	-8
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	03	75	66	-9
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	04	84	65	-19
0102	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	05	41	78	37
TOTALES			5,479	4,505	-974

El mencionado estudio sirvió de soporte para la petición en uso del mismo derecho constitucional se llevó a cabo al Secretario de Educación, con copia a la Presidencia de la República, al Ministerio de Educación y todas las entidades de control, la Fiscalía de la Nación incluida. Fechado en septiembre 12 de 2.005, se le decía al Secretario de Educación que las instituciones privadas de la Comuna 01 participantes en el asunto "...podrán ofrecer el oro y el moro a estudiantes y padres de familia, pero nunca una educación de calidad como lo exige la norma: No son instituciones de reconocida trayectoria e idoneidad y han recurrido a engaños y tretas para hacerse a unos alumnos que han sido sustraídos de la educación pública. Que no mientan: Ampliación de cobertura no ha habido."

Y a renglón seguido se le advertía, de manera premonitoria:

"Prevaricaría usted, respetado señor Secretario, si por encima de las evidencias mostradas en nuestro estudio, asigna cupos en la Comuna 01 a estas o a otras instituciones educativas privadas, en el marco del Programa de Ampliación de Cobertura. Y generaría grave perjuicio a esta comunidad educativa, si permitiera que mediante engaños, los jóvenes y niños de este vecindario iniciaran un año lectivo que después deberán interrumpir."³

En respuesta, una comisión de supervisores enviada por ese despacho investigó el asunto, mientras las Contralorías Departamental y Municipal hacían lo propio.

Los informes de las tres entidades coincidieron en la existencia de alumnos en las entidades educativas privadas que ya los habían matriculado y que provenían de las entidades públicas. Diferían en las cifras, pero coincidían en el enfoque. Se dedicaron a averiguar si los alumnos eran realmente sustraídos de la educación pública que atendiera esa demanda de cupos. Pero la Fiscalía, que a partir de los informes de la Fundación Carvajal, venía siguiendo los pasos al programa de ampliación de cobertura, de manera muy sigilosa, explotó la ciudad de Cali, una madrugada de octubre, con la detención de dos prominentes concejales, dos altos funcionarios de la Secretaría de Educación y diez ciudadanos vinculados a colegios privados del programa de ampliación de cobertura. Entre estos, se encontraba el conocido Victor Manuel Quezada Domínguez, rector y representante legal del Instituto Eliseo Payán, copartidario e ilustrísimo amigo de un considerable grupo de concejales de Cali. ¡Se habían perdido sin remedio, 16 mil millones de pesos del programa de ampliación de cobertura!

Destituido el Secretario de Educación Saavedra Macía, fue nombrado en su reemplazo y en provisionalidad, un oscuro personaje que se encargó de la asignación de los 73.000 cupos del Programa de Ampliación de Cobertura, teniendo cuidado eso sí, de preparar y llevar a su fin una nueva evaluación del banco de oferentes, con lo cual quitó cupos a unos para asignarlos a otros. Lo que hizo fue trasladar el dinero de unos a otros, "de igual o peor calaña". Como era de esperarse, con su rector preso el Instituto Eliseo Payán no resultó

3 Derecho de Petición presentado por los rectores de las tres instituciones educativas de la Comuna 01 de Cali: Nilia Felisa Lozano Figuero, (IE. José Holguín Garcés) Miguel Morales (IE. Isaías Gamboa) y Fernando Walter Martínez (IE. Luis Fernando Caicedo), en septiembre de 2.005, al Secretario de Educación Municipal, Santiago de Cali, Valle.

favorecido, icuatro meses después de estar funcionando! Dicho establecimiento despidió a sus docentes y colocó a los padres de familia en la disyuntiva terrible: O pagan matrículas y pensiones como alumnos particulares, o se cierra el plantel. Los padres no pudieron pagar. Algunos estudiantes debieron refugiarse en los colegios públicos que habían abandonado; otros abandonaron el sistema educativo para nunca volver. El colegio fue vendido y hoy funciona bajo otra razón social: Colegio Ricardo Nieto, con 500 cupos en el Programa de Ampliación de Cobertura.

En enero del año 2006 asumió como Secretario de Educación Municipal, el Doctor Hernán Sandoval Quintero, quien prometía acabar con la corrupción en su despacho. Una nueva investigación estudio sobre las sillas vacías en la Comuna 01 de Cali, en enero de 2006, arrojó un total de 917 cupos disponibles en todos los niveles, desde grado 0 a 11.⁴ Contra todas las advertencias sobre prevaricato, peculados y demás delitos comunes en la Alcaldía Municipal de Cali, se habían asignado los mismos 73.000 cupos del año anterior; y los mismos 3 mil para la Comuna 01. (Ver gráfico N° 2)

Gráfico N° 2
Estudio sobre disponibilidad de cupos en la Comuna 01

INSTITUCION	SEDE	GRADO	MATRICULADOS	CUPOS DISP.
JOSE HOLGUIN GARCES	CENTRAL	10	188	28
JOSE HOLGUIN GARCES	CENTRAL	11	174	0
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	00	58	2
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	01	40	0
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	02	73	11
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	03	68	11
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	04	66	14
JOSE HOLGUIN GARCES	JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	05	72	10
JOSE HOLGUIN GARCES	ANA MARIA DE LLOREDA	00	70	0
JOSE HOLGUIN GARCES	ANA MARIA DE LLOREDA	01	79	2
JOSE HOLGUIN GARCES	ANA MARIA DE LLOREDA	02	73	10
JOSE HOLGUIN GARCES	ANA MARIA DE LLOREDA	03	85	1

TOTALES ==>: 4913.00 917.00

73

En un año Cali perdió, en un cálculo simple: \$9.742 Millones, lo cual representa el valor de la canasta educativa para esta población atendida por particulares, a los cuales se le pagó, sin necesidad, \$4.871 Millones. \$8.238 Millones, que es el valor que dejó de girar el Ministerio de Educación por la disminución de la matrícula. La Ministra Cecilia María Vélez White, nunca se preocupó por averiguar qué sucedía: ¿Por qué se disminuía la matrícula? ...Nadie ha intentado, vía repetición, recuperar los dineros perdidos. Y, en diciembre de 2006, volvieron a asignarse los 73 Mil cupos, HOY VIGENTES. Ello significa privatización vía corrupción en la vía pública y a ojos del Ministerio; y hasta del Presidente... ¿Como para llorar..?

4 Restrepo Rodríguez, Mario **Estudio comparativo de la variación de la matrícula de los jóvenes de la Comuna 01, Municipio de Santiago de Cali, Valle.** Institución Educativa IE José Holguín Garcés. 2006, Ms; y Restrepo Rodríguez, Mario **Estudio sobre disponibilidad de cupos en la Comuna 01, Municipio de Santiago de Cali, Valle** Institución Educativa IE José Holguín Garcés., Enero 2006, Ms.

• ACTUALIDAD •

Se presentó pues, el respectivo petitorio al nuevo Secretario de Educación Municipal. Se le contó la ya para entonces larga y corrompida historia del programa de ampliación de cobertura, se le mostraron los estudios realizados. Pero no respondió. En un foro organizado por SINALSERPUB, sobre la

calidad de la educación, en mayo de 2006, hubo la oportunidad de presentarle todo lo anterior, más el aviso clasificado (Ver Ilustración N° 1, Mayo 14 de 2006).

Este es un clasificado aparentemente normal, pero que no significa otra cosa que la puesta en subasta de los recursos públicos. La venta desvergonzada y pública de la plata que para educación se les asigna a los más pobres, por Sistema General de Participaciones.

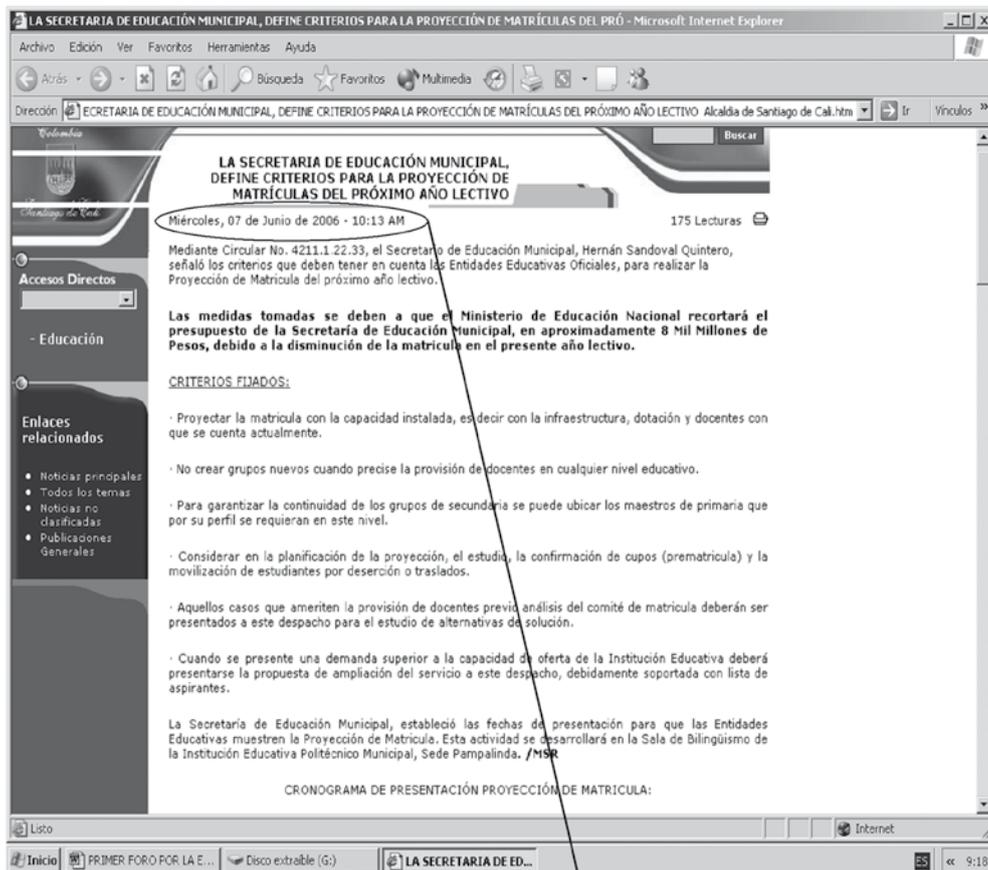
Pero las cosas no paran ahí. Cuando el Secretario de Educación convocó a los rectores de las Instituciones Educativas públicas, ordenó entre otras cosas, **"no crear nuevos grupos cuando precise la provisión de docentes..."**.

Lo anterior se explicaba porque el Ministerio de Educación reduciría el presupuesto de esa oficina en aproximadamente 8 Mil Millones de pesos. Así aparecía en la página web de la Alcaldía de Cali (Ver Ilustración N° 2 Portal Web Alcaldía de Cali)

Ilustración N° 1



Ilustración N° 2
Portal www.cali.gov.co/educación



El nombre del portal es: www.cali.gov.co/educación. La fecha de la consulta, 07 de junio de 2.006. Obviamente, como se trataba de un instructivo con lineamientos para realizar la prematrícula del año lectivo 2006-2007, a esta fecha (Septiembre 2007) ya no está disponible en el portal. La que se podría hallar, es la convocatoria para el año 2007-2008, que tuvo lineamientos similares; pero por no estar ya vigente, supongo que ya no está disponible en la Internet.⁵

En un Consejo Comunitario realizado en la Comuna 01 de Cali, se le preguntó al Subsecretario de Educación, Ramón Ignacio Atehortúa sobre las explicaciones a esta “disminución” de la matrícula respondió lacónicamente: **“se perdieron 9.560 alumnos...”**. ¿Qué sucedió? ¿Se perdieron, desaparecieron, se murieron? No, se fueron para la educación privada en el programa de ampliación de cobertura, pero de manera absurdamente ilegal y corrompida. Tan grave asunto se denunció públicamente y por escrito ante el Contralor Municipal de Cali, Jorge Edison Portocarrero, hoy candidato a la alcaldía de Cali. Su informe llegó a mediados de mayo de 2007. Entre sus conclusiones, el **Informe de la Contraloría afirma**:⁶

- *“Si el número de aulas sin utilizar era de 980 al finalizar el año lectivo 2004-2005, y si (además) se considera que el número promedio de alumnos por aula es de 40, entonces la capacidad instalada que se ha dejado de utilizar bien podría albergar cerca de 39.200 educandos.”*
- *“Si en las mismas condiciones llevamos el cálculo a cifras de 2005-2006, el número de alumnos ascendería a 39800.”*
- *“Considerando adicionalmente que cerca de 9742 alumnos dejaron de matricularse en las instituciones educativas oficiales, y siguiendo con el mismo promedio de 40 alumnos por aula, tendríamos cerca de 244 aulas sin utilizar...”*
- *“Si como se afirma en el estudio llamado ‘Mejorar, un reto inaplazable – Informe de progreso educativo’ (2004, Corporación para la Inversión en desarrollo) el costo de un alumno en el sector oficial era de \$950.626 anuales en el 2003, se puede promediar dicha cifra a \$1.000.000.00, a diciembre de 2005. En consecuencia, si fueron 9742 alumnos los que se dejaron de matricular en el sector oficial existiendo la capacidad instalada para ello, el personal docente necesario y toda la logística educativa*

relacionada, el costo fijo por este concepto fue de \$9.742.000.000.00.”

- *“Adicionalmente, si dichos alumnos fueron llevados al programa de Ampliación de Cobertura, cuyo costo unitario durante el año lectivo 2004 -2005 fue de \$500.000, entonces el sobrecosto por este concepto asciende a \$4.871.000.000.00.”*

En un año el perdió, en un cálculo simple: \$9.742 Millones, que es el valor por la canasta educativa para esta población atendida por particulares, a los cuales se le pagó, sin necesidad, \$4.871 Millones. \$8.238 Millones, que es el valor que dejó de girar el Ministerio de Educación por la disminución de la matrícula. La Ministra Cecilia María Vélez White, nunca se preocupó por averiguar qué sucedía: ¿Por qué se disminuía la matrícula? O sí. Lo supo; pero hizo caso omiso de la situación. Y, en lugar de castigar a los corruptos, castigó a los mas humildes, disminuyendo los recursos para la educación pública. Nadie ha intentado, vía repetición, recuperar los dineros perdidos. Y, en diciembre de 2006, volvieron a asignarse los 73 Mil cupos, HOY VIGENTES. Privatización vía corrupción en la vía pública y a ojos del Ministerio; y hasta del Presidente... ¿Como para llorar..?.



— Alberta Motta —

5 www.cali.gov.co/educación. El portal dice: La Secretaría de Educación define criterios para la proyección de matrículas del próximo año lectivo. Circular No. 4211-1-22-33, miércoles 07 de Junio de 2006.

6 Informe de la Contraloría Municipal, Cali, Valle, Mayo de 2007.

• INTERNACIONAL •

V CONGRESO MUNDIAL DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

Witney Chávez
Presidente de FECODE

Por una educación de calidad y justicia social

Del 22 al 26 de Julio de 2007, en Berlín, (Alemania) se efectuó el Quinto Congreso de la Internacional de la Educación, contando con la participación de 2.000 delegados en representación de 30 millones de docentes y trabajadores de la educación, agrupados en 390 organizaciones de 170 países y territorios de todos los rincones del planeta.

"Nos reunimos por nuestra preocupación común por los niños y niñas, y por el futuro de una educación pública de calidad y democrática como derecho fundamental para todos y todas," dijo el Presidente de la Internacional de la Educación Thulas Nxesi. Recordó las palabras del Presidente Federal Horst Köhler, quien llamó a los y las docentes *"héroes del día a día"* en los que las sociedades confían sus más preciosos recursos: sus hijos e hijas.

El tema para este Congreso era *"Educadores- juntos por una educación de calidad y justicia social."* Siguiendo este lema, los delegados y delegadas renovaron su compromiso para lograr una educación pública de calidad para todos y todas para el 2015.

"Nos centramos principalmente en la calidad de la educación, y estaremos más activos en el área de desarrollo profesional, formación para docentes, desarrollo del currículo y la creación de normas en educación," afirmó el Secretario General de la IE Fred Van Leeuwen. Mencionó que el mundo se está enfrentado a una seria escasez de docentes, con la necesidad de 18 millones de educadores adicionales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

"Estamos diciendo a los gobiernos que tienen que invertir en educación, y hacer atractiva la profesión de la enseñanza, o bien estarán poniendo en peligro la educación de futuras generaciones. Pero, ¿cómo podemos esperar que los jóvenes se sientan atraídos por una profesión en la que no pueden lograrse sus fines, particularmente cuando saben muy bien que con sus conocimientos y habilidades pueden ganar mucho más en el sector privado?" preguntó van Leeuwen.

El Congreso alertó sobre los peligros que plantean para la educación pública las políticas de la Organización Mundial del Comercio y los Tratados de Libre Comercio, la generalización de los recortes en los presupuestos del sector educativo, el fortalecimiento de la privatización y el deterioro y la subvaloración de la profesión docente.

Los delegados y delegadas aprobaron resoluciones urgentes sobre una serie de temas que les afectan como docentes, como sindicalistas y como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Se incluyeron resoluciones sobre:

- ♦ Violaciones de los derechos sindicales en Etiopía, donde los y las docentes han sufrido asesinatos, tortura, encarcelamiento y persecución durante muchos años;

- ♦ Sobre las violaciones de los derechos aborígenes por el gobierno de Australia que recientemente envió al ejército para tomar el control de las 64 remotas comunidades Aborígenes; y
- ♦ En solidaridad con los trabajadores, trabajadoras y docentes de Irak, que han sido asesinados y heridos en horribles cantidades.
- ♦ En solidaridad con el magisterio del Perú, en huelga en ese momento

Las prioridades en la agenda de la Internacional de la Educación para el próximo período se centrarán en el continuo apoyo a los miembros en derechos humanos y sindicales, y defendiéndoles donde estén siendo violados. En términos concretos, la organización:

- ♦ Designará 1.3 millones de Euros en los próximos cuatro años para un programa exhaustivo para fomentar sindicatos de la educación.
- ♦ Mantendrá sus trabajos relacionados con la equidad de género en la educación, mientras resistirá a la continua y renaciente discriminación en una serie de países.
- ♦ Trabaja para reforzar sus programas de solidaridad internacional, en apoyo a los que luchan contra la represión, y a los que se enfrentan a desastres.
- ♦ Creará sus propios indicadores de una educación de calidad.
- ♦ Continuará sus trabajos con las coaliciones dentro de la Campaña Mundial por la Educación, la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil, y su extenso trabajo en la prevención del VIH y SIDA a través de la educación.
- ♦ Promoverá el nuevo Instituto de Investigación de la IE para que pueda jugar un papel más fuerte en la consecución de nuestros objetivos tanto en países industrializados como en desarrollo.

"Es un programa ambicioso y amplio, que creemos que marcará una diferencia en las vidas de los y las docentes, trabajadores y trabajadoras de la educación en todos los lugares," dijo Nxesi. *"Los y las docentes del mundo están más unidos y comprometidos que nunca en hacer lo máximo posible para proporcionar una fuerte y estable educación pública de calidad para cada niño y niña."*

En la noche del 25 de julio, delegados y delegadas rindieron homenaje a los maestros colombianos Samuel Morales y Raquel Castro con el Premio Mary Hatwood Futrell para los Derechos Humanos y Sindicales, y a Ernestine Akouavi Akakpo-Gbofu de Togo con el Premio Albert Shanker.

El homenaje a Samuel y Raquel, injustamente judicializados por el gobierno colombiano, ratificó el compromiso de solidaridad internacional frente a la ola de asesinatos, amenazas y agresiones de todo tipo contra la integridad personal y contra los derechos del magisterio. Por eso, además, el Congreso de la Internacional de la Educación aprobó una resolución denunciando la violación de los derechos humanos en Colombia y exigiendo del gobierno nacional la adopción de medidas concretas para que cese la violencia contra el magisterio.

Muchas enseñanzas nos dejó el Congreso pero la principal, sin duda, es que no estamos solos: que los docentes y trabajadores de la educación en el mundo estamos firmes en el compromiso por la justicia social y por una educación pública de calidad.

Revista Colombiana de Educación

Universidad Pedagógica Nacional, No. 52

Primer semestre de 2007, Bogotá, D.C. Colombia
<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=513&=>

En palabras del Director de ésta publicación, Alberto Martínez Boom, con esta edición se hace *"pública la discusión internacional que el Seminario Permanente de Investigaciones en Educación y Pedagogía ha promovido como lugar de encuentro, de evidencia y de crítica a un trabajo intelectual que lleva varias décadas de constitución y que como campo investigativo ha sido objeto de múltiples redefiniciones de lo colocan en la vanguardia de posdebates contemporáneos de las disciplinas, saberes y ciencias sociales, humanas y educativas"*.

La edición incluye en la sección *Ensayos*, escritos de María Lourdes González, Gabriel Moser y German Antonio Arellano. La profesora Marta María Chagas de Carvalho, de la universidad de Sao Paulo, Brasil presenta su investigación *"Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en Brasil"*; Magaldy Téllez, de la Universidad Central de Caracas, propone *"Reinventar la educación: una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir"* y Gabriela Leticia Diker, de la Universidad Nacional General Sarmiento de Argentina, presenta su experiencia



"Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía". Finalmente, el profesor Philippe Meireu, autor del libro *"La pedagogía entre el decir y el hacer"*, del Instituto Universitario de Formación de Maestros de Lyon, Francia, (www.meireu.com) es entrevistado en relación con la formación pedagógica y análisis de las prácticas.

77

Las nueve lunas de Antonia

Carlos Ernesto Nossa Urrutia

Escritor y docente, Bogotá, (1946) autor de *Ojos de mar*; *El señor de los Espejos*, entre otras obras. La imaginación recorre nuevamente el mundo de la fantasía con la intención de abordar el tema de la existencia y la misión del ser humano. Siempre nos ha inquietado la "vida" después de la vida. Ahora se trata de cuestionarnos acerca de la "vida" antes de la vida. Se puede afirmar que el autor de la obra, a través de la novedosa "biografía" de alguien que está por nacer, recrea un maravilloso viaje mitológico durante el cual la protagonista va conociendo aspectos del mundo real. Vivencias que solamente pueden ser logradas por el vínculo directo con la madre.

Utilizando un lenguaje poético pero con la sencillez del diálogo, expresión coloquial a la que nos tiene acostumbrados Carlos Ernesto Nossa Urrutia, en sus obras anteriores, reflexiona sobre algunos conceptos como libertad, amor, belleza, placer, prudencia, justicia, sabiduría, guerra, codicia, vida y muerte...



1957-2007

Cincuenta Años de la ADE Asociación Distrital de Educadores Bogotá, D.C. y Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico



Convocan: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID-ADE, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Cooperativa Editorial Magisterio

Aún a contracorriente de las políticas de los gobiernos de turno, las ejecutorias de la ADE orientadas a la defensa la educación pública, universal, gratuita y de calidad; a combatir los planes de los organismos económicos y políticos internacionales que han pretendido uncir la educación y la cultura a los intereses foráneos; y al impulso del movimiento pedagógico; etc.; hacen parte del haber de la cultura nacional.

De ninguno de los asuntos atinentes a la educación y al pensamiento pedagógico ha estado ausente la ADE. Sin desconocer las naturales diferencias ideológicas y filosóficas dentro del gremio y el campo educativo y pedagógico, antes bien aprovechándolas como motor del desarrollo intelectual, con su Junta Directiva a la cabeza en todo momento, con las Comisiones Pedagógicas en los comienzos y en un gran trecho de la marcha del Movimiento Pedagógico, y en los últimos años con el CEID, ha abocado debates, análisis y propuestas alrededor de la educación pública y su calidad, la reivindicación del sentido democrático y transformador de la educación, la legislación educativa, la institución escolar, el desarrollo de las prácticas pedagógicas, los soportes filosóficos de las propuestas pedagógicas, etc.

Se cuentan por centenares los maestros y maestras de la capital que, como pioneros y como animadores de las causas de la pedagogía y la educación, tanto en los inicios del Movimiento Pedagógico como en su período de apogeo y en estos momentos de reanimación, han hecho y continúan haciendo aportes significativos en el terreno conceptual con su respectiva impronta en los procesos escolares.

La ADE es un punto de referencia obligado, pues desde su fundación se ha preocupado de los asuntos esenciales de la educación nacional y de la ciudad. En su momento levantó las banderas contra las pretensiones de la tecnología educativa de instrumentalizar a los maestros y restringirlos a

78

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación Distrital de Educadores, CEID-ADE, lanza el **Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico Cincuenta años ADE**, para docentes y directivos docentes afiliados a la Asociación Distrital de Educadores, ADE., con la colaboración del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Cooperativa Editorial Magisterio.

El 17 de junio se cumplieron 50 años de la fundación de la **Asociación Distrital de Educadores, ADE**, organización insignia y punto de referencia del magisterio colombiano en la lucha por la defensa de la educación pública, la cultura nacional, la pedagogía y los derechos de los docentes. Bien pronto su presencia se hizo sentir en el terreno organizativo, siendo un factor determinante en la constitución de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, dos años más tarde.

La ADE irrumpió como un activo vehículo, llevando su acción más allá de las fronteras magisteriales, entre la comunidad estudiantil y de padres de familia y sirviendo de puente hacia las reivindicaciones de otros sectores populares, desempeños visibles en las contiendas sociales más amplias que han tenido lugar en la capital del país.

Pero, como era de esperarse, durante este medio siglo, la ADE no solo ha trabajado por las reivindicaciones gremiales y de los trabajadores en general, sino que ha desarrollado una tarea fundamental de reflexión de los problemas y posibilidades de la educación y la pedagogía, ligada a las exigencias del acontecer político y cultural del país.

administrar currículos. Más adelante ha librado importantes luchas por el derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes, así como por la instauración de las condiciones necesarias para una educación de calidad que contemple todas las dimensiones del ser humano, más allá de la mera instrucción. En este recorrido no han sido pocas las amenazas que ha debido sortear nuestro sindicato, entre ellas la tentativa de romper su unidad o la de limitar el alcance político de sus acciones. Sin embargo, en la última administración de origen popular y comprometida con la educación pública, la ADE se mueve en un clima favorable que permite pensar en el resurgimiento de una gran cantidad y diversidad de iniciativas e innovaciones pedagógicas que necesariamente impactarán la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes.

Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico Cincuenta años ADE

El Concurso contribuirá a estimular las fuerzas críticas y creativas del magisterio, a remozar la controversia intelectual y a desbrozar los caminos de un pensamiento que ilumine con rigor la acción transformadora de la sociedad, la educación y la cultura. El CEID-ADE, el IDEP y la Cooperativa Editorial Magisterio, desde particulares radios de acción pero dentro del terreno común de la promoción de la investigación, la producción intelectual y la difusión del pensamiento de los maestros y maestras, confluyen para realizar este proyecto, quizá muy esperado y de sensible repercusión para la educación y la pedagogía.

Este Concurso se propone:

- a. Exaltar la historia y el papel de la ADE, sus bases y su dirigencia, en el desenvolvimiento de la educación, la pedagogía y la cultura nacional, con miras a fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso gremial y político.
- b. Motivar la participación amplia del magisterio en las labores de elevación cultural e intelectual del gremio, preocupación connatural de la profesión docente.
- c. Incentivar la investigación y la producción intelectual de maestros, maestras, directivos docentes y demás trabajadores de la educación, ahondando en los diversos componentes de la realidad y el pensamiento educativos.
- d. Avanzar en la conquista del reconocimiento integral de maestros y maestras en la sociedad, la comunidad educativa y la misma escuela, haciendo visible la dignidad de la profesión docente y su liderazgo social e intelectual.
- e. Dar impulso al Movimiento Pedagógico, que ha cumplido 25 años, contribuyendo a desentrañar las tendencias de la educación y la pedagogía en medio de las políticas neoliberales y las manifestaciones epistemológicas, pedagógicas y culturales que las acompañan.

Modo de presentación: Las copias en papel y los CD ROM se remitirán con pseudónimo a: **Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico 50 AÑOS ADE**, y en sobre sellado, aparte, se adjuntarán los datos completos del autor o autora, a la siguiente dirección: **Calle 25 A No. 31-30, Bogotá D. C.: Asociación Distrital de Educadores, ADE**

Cronograma del Concurso Ensayo Pedagógico 50 años de la ADE

- ☞ **Hasta el 20 de diciembre de 2007:** Tiempo para hacer entrega del Ensayo.
- ☞ **Del 20 de diciembre de 2007 al 15 de febrero de 2008:** Lectura de los Ensayos y deliberación del jurado.
- ☞ **Marzo de 2008:** Ceremonia de Premiación.

Seminario Internacional de epistemología y enseñanza de la Educación Física Bogotá, octubre 10 al 13 de 2007

¿Es posible una epistemología para la construcción disciplinar que oriente la enseñanza, la proyección cultural y las políticas públicas de la Educación Física?

Este Seminario se convoca como un espacio de encuentro para la discusión de quienes desde diferentes campos de acción participan en el desarrollo teórico, práctico y político de la Educación Física. La convocatoria a la reflexión en torno a la posibilidad de una epistemología de la Educación Física se produce en un contexto de desarrollo de proyectos de investigación, experiencias pedagógicas, reformas curriculares y multiplicación de prácticas corporales, lúdicas, deportivas y expresivas que irrumpen como hechos de la cultura contemporánea en la que se juegan proyectos de instrumentalismo o emancipación del ser humano.

Entre sus objetivos señalamos: 1) Presentar aproximaciones epistemológicas contemporáneas en la construcción disciplinar de la Educación Física; 2) Analizar enfoques metodológicos en la construcción de una epistemología de la Educación Física; 3) Explorar los enfoques epistemológicos subyacentes en prácticas y saberes de enseñanza de la Educación Física; 4) Relacionar las prácticas y saberes disciplinares desde perspectivas epistemológicas con el diseño de políticas públicas de la Educación Física y, 5) Aportar al Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física.

Como ponentes estarán invitados: Pierre Parlebas (Francia); Jean Marie Le Brohm (Francia ; Valter Bracht (Brasil); Ricardo Crisorio (Argentina); Víctor Jairo Chinchilla G.; William Moreno Napoleón Murcia.; Deibar René Hurtado y Jesús Píñillos.

Información: **Universidad Pedagógica Nacional, facultad de Educación Física, Edificio C, oficina 113, Teléfono, 5941894, extensión 301, 304, 309.**

E-mail esp_pedagogia_fef@pedagogica.edu.co

epistemologiaeducacionfisica@gmail.com

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Foro: Una Política Integral, Alternativas Desde Los Jóvenes

Planeta Paz. *Foro Una Política Integral, Alternativas Desde Los Jóvenes*, www.planetapaz.org

El diseño y ejecución de la política pública de juventud es hoy un elemento que debe ponerse al centro de la discusión sobre la reforma de la ley de la juventud dando paso a una apuesta integral que comprenda realmente todas las dimensiones del joven. En este sentido es fundamental abrir escenarios de convergencia y discusión en donde participen los actores centrales en la construcción de la política de juventud. Este es el sentido del *Foro Una Política Integral, Alternativas Desde Los Jóvenes*, el cual espera reunir jóvenes de diferentes partes del país, de diversas organizaciones y expresiones juveniles que discutan sus propuestas, las de las instituciones y las bancadas parlamentarias generando propuestas y alternativas que contribuyan a mejores condiciones para los jóvenes colombianos.

Desde hace varios años se ha trabajado la construcción de una real política para los y las jóvenes. La creación del Viceministerio de la Juventud en 1994 y la promulgación de la Ley de la Juventud en 1997 se convirtieron en momentos importantes en esta discusión.

En el marco que ofrece e implica la discusión sobre una nueva ley de juventud, es necesario generar debates amplios que proyecten una perspectiva integral que no sólo generen un debate real sobre la política pública sino que recree alternativas desde los mismos jóvenes que permitan ganar en mayor incidencia dentro del quehacer del joven como sujeto político.

Fecha: 20 y 21 de Septiembre Lugar: Planetario de Bogotá Carrera 6 # 25-98

Mayores informes: Marta Carvajalino TEL: 340 2300 Bogotá mcarvajalino@planetapaz.org www.planetapaz.org

Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica. SED IDEP 2007 www.redacademica.edu.co

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) han convocado a docentes y autores que presenten sus trabajos e investigación educativa y pedagógica y de innovación o experiencia pedagógica demostrativa desarrollados en los planteles del sistema educativo oficial de Bogotá.

Período de recepción de propuestas: 17 de Agosto al 1º De Octubre de 2007-09-11 Premiación de los seleccionados: 30 de Noviembre de 2007-09-11

Informes: www.redacademica.edu.co ; www.idep.edu.co
Teléfonos 315 5725 / 324 1263

Congreso Internacional Educación en el medio rural, en la perspectiva de los derechos humanos Universidad Católica de Oriente. 29,30 y 31 de octubre de 2007

La Universidad Católica de Oriente a través de la Facultad de Educación y sus grupos de investigación Servicio Educativo Rural - SER y Ciencias Sociales y Humanismo y su Maestría en Educación invitan al Congreso Internacional de la Educación en el Medio Rural en la Perspectiva de los Derechos Humanos. Evento académico que tendrá la participación de expertos de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Cuba y Colombia. Rionegro, Antioquia, Colombia. Facultad de Educación (54) - 531 66 66 ext. 303, 304, 293.

www.uco.edu.co congresorural@uco.edu.co

Congreso Nacional del Colegio Colombiano de Psicólogos "Psicología y Sociedad: Desafíos Contemporáneos"

Patrocinado por Fundasuperior, Liga Colombiana por la Vida contra el Suicidio, ASCOFAPSI Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani e INEA, se reúne en la ciudad de Bogotá, Colombia, los días Octubre 11,12 y 13 de 2007 (Hotel Tequendama) Contará con talleres Pre Congreso y entre otros, los siguientes Simposios: La psicología ante los problemas de los niños, jóvenes y adultos mayores colombianos; Subjetividad social y conflicto político: La psicología forense en América Latina; La psicología en el deporte y el ejercicio: un amplio campo de aplicación; Avances en psicología clínica infantil; Pensar la ética en el ejercicio de la profesión desde la Filosofía; La Ley 100 y el ejercicio clínico; Análisis de la Conducta: nuevas perspectivas; Avances y perspectivas en la psicología clínica; La Psicología de la salud ante la calidad de vida del hombre y la mujer colombianos; Las competencias de los Estudiantes Universitarios en lectura y escritura; Psicología clínica y personalidad; Neuropsicología social Trastornos de alimentación.

www.congresonacionalcolpsic.org. Mayor Información Fundasuperior Bogotá, D.C. Teléfono (571) 5738593 Telefax: (1) 3379955. www.fundasuperior.com- email: contactos@fundasuperior.com. Línea 01- 8000- 51-7848.

Artes Plásticas en Antioquia

En este proyecto el arte es el protagonista de la historia lo cual permitirá reconocernos a través de las obras de arte y de sus creadores y tiene como uno de sus objetivos subrayar la intención de la Gobernación de Antioquia y del Instituto para el Desarrollo de Antioquia IDEA: recuperar la memoria histórica y fortalecer nuestra identidad cultural. En este multimedia se encuentra, entre otros: un inventario de artistas en Antioquia y un registro del patrimonio de la región con más de 700 creadores con sus reseñas biográficas y material referencial y visual de sus obras. Obras de destacados artistas del Siglo XIX como Leopoldo Carrasquilla y Rodríguez Melitón, o del Siglo XX como Débora Arango, Francisco A. Cano, su hijo, León Cano Sanín, Ricardo Rendón, Pedro Nel Gómez, Ignacio Gómez Jaramillo, y muchos otros, además de obras de cerámica y orfebrería prehispánica, de la Colonia y de los años recientes. Un agradable recorrido por las distintas manifestaciones artísticas en óleos, acuarelas, esculturas, instalaciones, y otros tipos de manifestaciones artísticas; en fin, una colección con un importante valor histórico y pedagógico que bien merece ser acogida en casas de cultura, bibliotecas e instituciones educativas y culturales.

Artículos de reconocidos investigadores analizan y explican los diversos períodos que definen el proceso de las artes plásticas en Antioquia, las obras y los artistas, además de un análisis didáctico y ameno sobre algunas de las obras más representativas de

Prehispánico-Colonia- Siglo XIX – Siglo XX

las Artes Plásticas en Antioquia. La publicación incluye una línea de tiempo ilustrada que identifica los hechos artísticos e históricos de Antioquia, con respecto al arte e historia universal.

Informes: Instituto para el Desarrollo de Antioquia- Biblioteca Digital Antioqueña- Canal Universitario Universidad de Antioquia (Carrera 50 No. 63- 115 TEL 4 284 0022) television@canalu.com.co - www.canalu.com.co



“Horizontes” Óleo sobre tela (.95 x 150). Francisco Antonio Cano (1913). Museo de Antioquia, Medellín.

Fe de Errata

Por un error involuntario en la página 88 de la Edición No. 74 de la Revista Educación y Cultura (marzo de 2007) se consignó en forma incorrecta el correo electrónico de los autores del libro Los Hijos de los Astros.

Jaime Restrepo Chavarriaga- Silvia M. Duque H. Palabra Imagen.- Jugar a ser Correo electrónico: palabra imagen@yahoo.es

Somos el nuevo operador postal
oficial de Colombia.

SERVICIOS POSTALES NACIONALES S.A.
CORREOS DE COLOMBIA

Consulte nuestro portafolio
de servicios de correo y
mensajería especializada

018000 111 210
Línea Gratuita Nacional
Bogotá: 4199299



29

Guillermo Bustamante

Correo electrónico: bustama@cable.net.co
Competencia/actuación
Evaluación

34

Michael Cole

Correo electrónico: mike.cole2@ntlworld.com
Transmodernismo
Marxismo y cambio social
Formación docente

17

Victor Manuel Gómez Campo

Correo electrónico: vmgomezc@007mundo.com;
vmgomezc@unal.edu.co

Competencias
Educación
Evaluación

50

Ricardo Gómez Yepes

Correo electrónico: rgomezye@educ.umass.edu
Educación
América Latina
Educación en Colombia
Calidad Educativa
Falacias Argumentativas
Salario Maestros

62

Martha Lucía Miranda

Correo electrónico: marthaluciamiranda@gmail.com
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)
Hiperactividad

66

Frank Molano Camargo

Correo electrónico: fmolano@pedagogica.edu.co
Fármaco Strattera
Agresión y mercantilización de la educación
Salud mental en la escuela

23

Gloria Rojas Alvarez

Correo electrónico: glorja@yahoo.com;
grojasa@udistrital.edu.co

Competencia económica
Competencia lingüística
Competencia comunicativa
Contexto
Pruebas masivas

45

William René Sánchez

Correo electrónico: willire2003@yahoo.es
Plan Decenal de Educación 2006-2015
Revolución Educativa

70

Mario Restrepo Rodríguez

Correo electrónico: mario_153@hotmail.com
Ampliacion de cobertura
Privatizacion de la educacion
Ley 715 de 2001
Secretaría de Educacion Cali, Valle



— Alberto Morla —

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

Otros Distribuidores

ATLÁNTICO

NORMAN ALARCON
Calle 56 No. 46 – 104 Barrio Bostón
Celular 310 – 6601461 – Barranquilla
OSVALDO MERIÑO TORRES
Carrera 3 B No. 36 B – 49
Teléfono 3472552 – Barranquilla

BOLIVAR

ROSALBA VELEÑO
Calle 10 No. 1 A – 17
Teléfono 6840467 – Mompo

BOYACÁ

JOSE MIGUEL SUAREZ APONTE
Transversal 37 No. 20 A Esquina
Celular 311 – 4774082 – Duitama
LUIS MIGUEL APONTE MARTINEZ
Calle 19 No. 9 – 34/36
Celular 315 – 2942222 – Chiquinquirá

CALDAS

EDUARDO MUÑETON
Carrera 10 No. 18 – 14
Celular 311 – 2285963 – La Dorada

CÓRDOBA

YOLIMA ESTHER MENDEZ NAVARRO
Calle 14 No. 8 – 43
Celular 316 – 8677521 – Planeta Rica
EIDA TOBIAS ANGEL
Carrera 5 No. 26 – 52
Teléfono 7823522 – Montería

CUNDINAMARCA

ERNESTO ROJAS POMAR
Calle 16 No. 18 – 85 B. la Estación
Celular 311 4608605 Girardot
NESTOR ALFONSO ACOSTA LUBO
Carrera 21 No. 3 – 62
Celular 312 – 3465463 – Zipaquirá

GUAJIRA

MARIELA CECILIA IGUARÁN
Calle 7 No. 25 – 46 Barrio la Floresta
Teléfono 7756208

IDELFONSO CORONEL OCHOA
Calle 12 No. 11 – 44
Celular 313 – 5201987 - Maicao

HUILA

JOSÉ FENDEL TOVAR
Calle 1G No. 15 B-20.
Teléfono 8737690 – Neiva

NARIÑO

ÁLVARO CESAR BENAVIDES
Cra 13 No. 21-36
Teléfono 7280170 – Tuquerres
ALIRIO OJEDA.
Calle 11 No. 29-32
Teléfono 7220424 – Pasto

PUTUMAYO

JOSÉ HERNANDO SOSA.
Barrio Castelví.
Teléfono 4260222 - Mocoa

SAN ANDRÉS ISLAS

RAFAEL DE LEÓN
Barrio los Profesores BQ 3 Apto 301
Teléfono 5123829 – San Andrés

SANTANDER

RICHARD HUMBERTO CAMPO
BALLESTEROS
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301
Teléfono 316 6649319
Bucaramanga
CARLOS FELIPE GONZALEZ
Carrera 27 No. 34 – 44 piso 1
Teléfono 6487910 – Bucaramanga

TOLIMA

RAMIRO GAVILAN
Carrera 10 No. 39 – 90
Barrio Gaitán
Teléfono 2664364 – Ibagué

VALLE

IVAN LIBREROS BOTERO
Carrera 9 No. 20 – 57
Teléfono 2135567 – Cartago

Sindicatos de Educadores de las Ciudades del País

ARAUCA

ASEDAR.
Calle 19 No. 22-74
Teléfono 852123 - Arauca

ANTIOQUIA

ADIDA
Calle 57 No. 42-70
Teléfono 2291000 – Medellín

TIBERIO CASTAÑO

Calle 57 No. 42.60.
Teléfono 2913685 – Medellín

ATLÁNTICO

ADEA
Carrera 38B No. 66-39
Teléfono 3563349 – Barranquilla

BOLIVAR

SUDEB
Calle del Cuartel No. 36-32
Teléfono 6642469 – Cartagena

DISTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS ISCA

Urbanización San Pedro M-4 Lote 11.
Teléfono 6534551. 3158756692
Cartagena

BOYACÁ

SINDIMAESTROS
Carrera 10 No. 16-47
Teléfono 7441546 – Tunja

CALDAS

EDUCAL
Calle 18 No. 23-42
Teléfono 8801046 – Manizales

CASANARE

SIMAC
Carrera 23 No. 11 – 36 Piso 3.
Teléfono 358309 – Yopal

CAUCA

ASOINCA
Calle 7 No. 7-26.
Teléfono 244159 – Popayán

CESAR

ADUCESAR.
Calle 16A No. 19-75
Teléfono 713516 – Valledupar

CÓRDOBA

ADEMACOR
Calle 12A No. 8 A – 19.
Teléfono 836918 – Montería

CHOCÓ

UMACH
Calle 30 No. 9-23
Teléfono 4671769 – Quibdó

GUAJIRA

ASODEGUA
Calle 9 No. 10-107
Teléfono 7285061 – Riohacha

GUAINIA

SEG
IZAEL DIAZ SAENZ
Teléfono 5656063 – Puerto Inirida

GUAVIARE

ADEG
Héctor Enrique Montoya
Teléfono 5840327 – San José del Guaviare

HUILA

ADIH
CRA 8 No. 5-04
Teléfono 8720633 – Neiva

MAGDALENA

EDUMAG
Carrera 22 No. 15 -10
Teléfono 4202591- Santa Marta

META

ADEM
Cra 26 No. 35-09 San Isidro
Teléfono 6715558 – Villavicencio

NARIÑO

SIMANA
Cra 23 No.20-80
Teléfono 7210696 – Pasto

NORTE DE SANTANDER

ASINORT CUCUTA
Avenida 6 No.15-37.
Teléfono 723384 – Cúcuta

ASINORT OCAÑA

Calle 1 G No. 15b-20.
Teléfono 8737690 – Ocaña

PUTUMAYO

ASEP
Carrera 4 No. 7-23.
Teléfono 4295968 – Mocoa

QUINDIO

SUTEQ
Martha Cardona
Carrera 14 No. 17-14.
Teléfono 414344 – Armenia

RISARALDA

SER
Calle 13 No.6-39
Teléfono 3251807 – Pereira

LIBRERÍA EL NUEVO LIBRO
Carrera 4 No. 19-09.
Teléfono 332688 – Pereira

SANTANDER

SES
Cra 27 No. 34-44
Teléfono 6341827 – Bucaramanga

SUCRE

ADES
Cra 30 No. 13A-67
Teléfono 2820352 – Sincelejo

TOLIMA

SIMATOL
Avenida 37 Cra 4 Esquina
Teléfono 646913 – Ibagué

VAUPES

SINDEVA
Barrio Centro
Teléfono 5642408 – Mitú

VALLE

SUTEV
Carrera 8 No. 6-38.
Teléfono 801008 – Cali

VICHADA

ASODEVI
Teléfono 5654213
Puerto Carreño



Línea Gratuita
01-8000-12-2228

Seminario Internacional de Pedagogía

Bogotá, D.C. Diciembre 5, 6 y 7 de 2007

INVITAN

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES - FECODE
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID – FECODE

El último Congreso de FECODE – XVIII Asamblea General Federal, marzo de 2007 – estableció como mandato retomar el Movimiento Pedagógico y fortalecer los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes CEID, para desarrollar una nueva dinámica de confrontación a la política educativa neoliberal en marcha y avanzar en la construcción de propuestas de política para un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo a la lógica empresarial, privatizadora y mercantilista que se ha impuesto en el sistema educativo colombiano.

Las características actuales de la política de contrarreforma educativa en marcha pretenden transformar todas las esferas estructurales, simbólicas y culturales de la educación; situación que constituye una acción del Estado para revertir los logros que el Movimiento Pedagógico había obtenido en la Ley 115 de 194. Dicha contrarreforma y su contexto nacional e internacional, así como sus efectos e incidencias en el rezago y la crisis en la educación, deben ser retomados por los CEID, para relanzar el Movimiento Pedagógico en una clara perspectiva de impugnación y confrontación con esos modelos. De ahí, que el presente Seminario Internacional represente el espacio para recuperar el Movimiento Pedagógico como patrimonio de la Federación y de sus asociados y como plataforma de lucha por la defensa de la educación pública en los ámbitos nacional e internacional.

Objetivos

- Resaltar el aniversario de los 25 años del Movimiento Pedagógico Colombiano y su valor como patrimonio intelectual, social, organizativo y político de FECODE
- Encontrar y analizar los nuevos retos educativos, pedagógicos y políticos para el impulso del Movimiento Pedagógico en el contexto de las contrarreformas neoliberales en educación
- Generar un espacio de reflexión y organización para iniciar e impulsar la organización del III Congreso Pedagógico Nacional
- Propiciar reflexiones, análisis y elaboraciones alrededor de propuestas para la discusión de un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

Ejes temáticos

- El Movimiento Pedagógico: lecciones, perspectivas y retos
- La pedagogía en el contexto de la globalización, el neoliberalismo y sus políticas educativas
- La situación de la educación pública y los desafíos actuales del Movimiento Pedagógico
- Propuestas para la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

Informes: Carrera 13A N° 34-54, o, 34-36. Teléfonos: 3381711 Ext. 155- 138

Informes: Bogotá, D.C. Colombia

Correo electrónico: ceid@fecode.edu.co, www.fecode.edu.co



1982 – 2007
Movimiento Pedagógico Colombiano