

# EDUCACIÓN Y CULTURA



## MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

### MEMORIAS

Experiencias y perspectivas  
internacionales para la pedagogía  
y el Movimiento Pedagógico

La política educativa en Colombia y America Latina

Evaluación internacional de estudiantes PISA 2006:  
¿Se pueden comparar los resultados?

# Índice Analítico y de Autores



12

## Angela Antunes

Correo electrónico: [angela@paulofreire.org](mailto:angela@paulofreire.org)  
Paulo Freire  
Brasil  
Práctica Político- Pedagógica

22

## Juan Arancibia

Correo electrónico: [juanc@servidor.unam.mx](mailto:juanc@servidor.unam.mx)  
Política educativa  
América Latina  
BID  
Banco Mundial

38

## John Ávila

Correo electrónico: [joavilab@gmail.com](mailto:joavilab@gmail.com)  
Contrarreforma educativa  
Colombia  
Ajuste fiscal  
Reestructuración del Estado  
Contenidos de la educación

88

## Martha Cecilia Arbelaez

Correo electrónico: [marthace63@hotmail.com](mailto:marthace63@hotmail.com)  
Constructivismo  
Educación colombiana  
Educación y Cultura  
Estudio bibliométrico

47

## Francisco Cajiao

Correo electrónico: [facar@cable.net.co](mailto:facar@cable.net.co)  
Derecho a la educación  
Plan Sectorial de Educación Bogotá, D.C.

99

## Enrica Giordano

Correo electrónico: [enrica.giordano@unimib.it](mailto:enrica.giordano@unimib.it)  
Enseñanza de la física  
Formación de maestros  
Mediación

70

## Ricardo Gómez

Correo electrónico: [rgomezye@educ.umass.edu](mailto:rgomezye@educ.umass.edu)  
[ricgomez@ayura.udea.edu.co](mailto:ricgomez@ayura.udea.edu.co)  
Evaluación educativa  
Educación Colombia

Educación Finlandia  
PISA 2006  
Calidad educativa

83

## Edilberto Lasso

Correo electrónico: [lasso1967@yahoo.com](mailto:lasso1967@yahoo.com)  
Cerebro  
Traumas neuronales  
Violencia  
Acción y responsabilidad moral  
Libertad

106

## José Darwin Lenis Mejía

Correo electrónico: [jdlenis@usb.edu.co](mailto:jdlenis@usb.edu.co)  
Práctica pedagógica  
Autonomía  
Mayoría de edad

33

## Senén Niño

Correo electrónico: [senen777@hotmail.com](mailto:senen777@hotmail.com)  
Neoliberalismo  
Políticas Educativas  
Contrarreforma Educativa

09

## José Fernando Ocampo

Correo electrónico: [jfocampo@cable.net.co](mailto:jfocampo@cable.net.co)  
Movimiento Pedagógico  
MP concepciones, logros y fallas  
Ley General de Educación

18

## Abel Rodríguez

Correo electrónico: [arodriguez@sedbogota.edu.co](mailto:arodriguez@sedbogota.edu.co)  
Movimiento Pedagógico 25 años  
Constituyente de 1991  
Ley 115 de 1994  
Ley 60 de 1993  
Derecho a la Educación  
Plan Sectorial de Educación Bogotá, D.C.

52

## Jouni Valijärvi

Correo electrónico: [Jouni.Valijarvi@ktl.jyu.fi](mailto:Jouni.Valijarvi@ktl.jyu.fi)  
Finlandia  
Sistema educativo  
Escuela Influyente  
Equidad  
PISA 2003 y 2006

## EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

## MEMORIAS - SEMINARIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA

- 9 **25 años del Movimiento Pedagógico: una Evaluación**

**Panel: “Lecciones, Perspectivas y propuestas del Movimiento Pedagógico”**

*J. F. Ocampo*

**EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**

- 12 **Principios político-pedagógicos del Instituto Paulo Freire**

*Ángela Antunes*

- 18 **¿Cuál es el nuevo movimiento o lo nuevo del Movimiento Pedagógico?**

*Abel Rodríguez.*

**LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA**

- 22 **La estrategia del Banco Mundial y el BID para América Latina y su aplicación en los programas y proyectos**

*Juan Arancibia*

- 33 **El Neoliberalismo en las Políticas Educativas**

*Senén Niño*

- 38 **La ortodoxia neoliberal en las políticas de la Contrarreforma Educativa en Colombia**

*John Ávila*

**MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

- 47 **El Plan Sectorial de Educación de Bogotá, D.C. y el derecho a la educación**

*Francisco Cajiao*

- 52 **Finlandia: los buenos resultados de su Modelo Educativo**

*Jouni Välijärvi*

**MESAS DE TRABAJO:**

- 63 **Seminario Internacional de Pedagogía 25 años del Movimiento Pedagógico 1982-2007 Síntesis de las Comisiones**

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 70 **Evaluación internacional de estudiantes PISA 2006: ¿Se pueden comparar los resultados?**

*Ricardo Gómez Yepes*

- 83 **Los vestigios del mundo en el Cerebro**

*Edilberto Lasso Cárdenas*

## ACTUALIDAD

- 88 **La evolución de las concepciones de constructivismo en la educación colombiana: estudio bibliométrico de la revista *Educación y Cultura*. Periodo reforma (1991–1995)**

*Martha Cecilia Arbeláez*

## LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 99 **Enseñanza de las ciencias y formación de maestros**

*Enrica Giordano*

- 106 **Procesos de construcción de autonomía en docentes: Tensiones entre discursos y prácticas**

*José Darwin Lenis*

**LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR**

**AGENDA PEDAGÓGICA**

**EL RINCÓN DE LOS POETAS**



— Alberto Motta —

REVISTA  
**EDUCACIÓN** FECODE  
**Y CULTURA**

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, Pedro Pablo Rojas

**EDITORIA**

María Eugenia Romero

**GERENTE**

Lucila Silva Reyes

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín  
 Agradecimientos a Juan Pablo Duarte  
 Oficina de prensa - SED Bogotá

**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.*

Las grandes movilizaciones por la paz constituyen el hecho político mas importante de la iniciación del nuevo año, superando incluso al escándalo de la parapolítica, que ya tocó a connotados dirigentes del bloque uribista en el poder, a los sucesivos golpes de las Fuerzas militares a las FARC y a la reciente crisis diplomática con los países vecinos.

De la protesta aislada de organizaciones defensoras de los derechos humanos, de los familiares de los secuestrados, de víctimas de la violencia, pasamos a grandes movilizaciones nacionales con repercusión en menor escala en el escenario internacional, configurando un hecho que no puede ser descartado de inmediato como cosa del momento o del pasado, sino que toca raíces profundas sobre la realidad del conflicto e invita a nuevas reflexiones sobre el futuro del país.

Ya algunos hechos del año anterior anunciaban, de alguna forma, el surgimiento de un clamor nacional. La movilización nacional primero, luego internacional, promovida por el "Caminante por la Paz", Gustavo Moncayo, un maestro que tiene a su hijo secuestrado por las FARC hace diez años, quién colocó sin vacilación alguna como prioridad el Acuerdo Humanitario, marcó un hito decisivo en la conciencia nacional.

Otro tanto ocurrió con la indignación nacional ante el infame asesinato de los diputados del Valle del Cauca, hecho que generalizó el rechazo al secuestro y a sus autores, pero también sentimientos de impotencia y nostalgia, ante la comprensión de que esas muertes pudieron evitarse si las FARC y el Gobierno Nacional hubieran emprendido el camino de la negociación y no de los inamovibles y de los cálculos políticos por encima de los derechos a la vida, la libertad y la integridad personal.

Al finalizar el año 2007, hechos como la aparición de nuevas pruebas de supervivencia, la liberación de Clara Rojas y Consuelo Perdomo, y el esclarecimiento de la situación de Emmanuel, resultado en gran medida de las gestiones de la Senadora Piedad Córdoba y del Presidente Hugo Chávez Frías, lo cual se complementó en este año con la liberación de otros secuestrados, sembraron un mensaje de esperanza sobre las posibilidades de un Acuerdo Humanitario.

Pero una cosa es el anhelo de paz de los colombianos, el clamor por la convivencia nacional, por la vigencia de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario que se venían gestando desde el año anterior y, otra, el direccionamiento de la opinión pública exclusivamente contra uno de los actores de violencia, mientras se guarda silencio frente a otros, responsables de crímenes de igual o mayor gravedad.

El magisterio colombiano no comparte dicho direccionamiento, que al distinguir entre violencias buenas y violencias malas, entre

mueritos buenos y mueritos malos, termina en una manipulación de la opinión pública al servicio de los intereses guerreristas de sectores del Estado o del paramilitarismo. Por eso colocamos siempre como consignas el rechazo al secuestro y a todas las formas de violencia, la búsqueda de la paz y la justicia social, el Acuerdo Humanitario y la solución política negociada al conflicto que azota al país.

Nuestra presencia el 4 de febrero y el 6 de marzo con estas consignas no dejó duda alguna sobre el rechazo a todas las formas de violencia independientemente de su procedencia y marcó una diferencia rotunda frente a la campaña mediática orquestada por los dueños del país para guardar silencio sobre los crímenes del paramilitarismo y la responsabilidad por acción u omisión de organismos del Estado.

Mientras el Gobierno Nacional "brinda garantías" pero "no comparte" que el 6 de marzo se hable de la responsabilidad del Estado, ocultando las sanciones impuestas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos a Colombia, algunos de sus amanuenses de la gran prensa no encuentran tan grave que alguien ordene asesinar mil personas en quince días y valoran como justa la condena de un día por muerto en aplicación de la ley de impunidad. Con tantas garantías no causa sorpresa la arremetida de las "águilas negras" contra los promotores de la marcha.

El altruismo de los grandes empresarios, de los ministerios, las embajadas y de los medios de comunicación, tan notorio el 4 de febrero, no apareció por ningún lado el 6 de marzo. Al contrario, lo que hubo fue una contra campaña para ahogar la voz de las víctimas de la violencia y el repudio a la connivencia del estado con el paramilitarismo.

Como han señalado algunos columnistas, el gobierno y su séquito utilizan un rasero diferente para mirar y juzgar a los actores de violencia.

No se trata sólo de la opinión de algunos columnistas, del movimiento sindical, de la oposición o de organismos defensores de los Derechos Humanos. Hasta el Departamento de Estado de los Estados Unidos es claro en reconocer que: "Pese a los avances y a resultados demostrables en seguridad y derechos humanos, el reporte mostró especial preocupación por dos tendencias concretas: el resurgimiento de grupos criminales que identifica como paramilitares que nunca se desmovilizaron o que abandonaron el proceso de paz y el aumento en las denuncias de ejecuciones extrajudiciales que se atribuyen al Estado".

Para el magisterio, que sufrió veintidós asesinatos en 2007 y trescientos treinta y cinco durante el período 2000-2007, la mayoría atribuible al paramilitarismo y en completa impunidad, resulta inadmisibile hablar de avances respecto de los derechos humanos o del Derecho Internacional Humanitario. Por ello, con mayor razón, ratificamos nuestro compromiso por una Colombia en paz, por el Acuerdo Humanitario y por una solución negociada al conflicto. Que las grandes movilizaciones del 4 de febrero y del 6 de marzo despejen el camino de la paz y no sean utilizadas como pretexto para una nueva escalada guerrerista.



**WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ**  
Presidente Fecode

# Voces del Seminario Internacional de Pedagogía: el Movimiento Pedagógico en marcha hacia el III Congreso y el proyecto educativo y pedagógico alternativo



6

**E**l Seminario Internacional de Pedagogía realizado en conmemoración de los Veinticinco años del Movimiento Pedagógico Colombiano no fue un evento que se agotó con su clausura formal. El itinerario del Seminario, el lanzamiento del III Congreso Pedagógico Nacional y las innumerables expectativas que allí se convocaron y quedaron abiertas para futuros desenlaces, son la oportunidad para valorar el papel que tiene que cumplir la pedagogía en la lucha educativa por la defensa de la educación pública.

Este encuentro representó un ejercicio práctico y de experiencias, de vivencia, de agitación, de obstinación en la idea de mantener la dinámica activa y viviente del Movimiento Pedagógico. Más de quinientos participantes preocupados por conocer el papel del Movimiento Pedagógico y su influencia en la educación colombiana, por ver y proponer temas y derroteros a seguir, por acercarse a modelos y experiencias educativas diferentes a las nuestras, por mirar el rol de la pedagogía en el contexto de las políticas educativas neoliberales, son la

---

***La ocasión significó un pretexto para mostrar explícitamente que a pesar de los avatares propios de la educación y la pedagogía en estos tiempos convulsionados, la pedagogía tiene en sus desarrollos, argumentos y propuestas, el potencial crítico y transformador requeridos para pensar que otro mundo y otra escuela son posibles***

---

contundente evidencia y manifestación de la preocupación y el interés existente en el magisterio colombiano por hacer de la pedagogía una manera más para profesionalizar el ejercicio de la docencia y valerse de ella como posibilidad intelectual y organizativa capaz de impugnar la negativa incidencia de los modelos neoliberales en educación y avanzar hacia una propuesta alternativa de política educativa y escuela pública.

Allí quedó claro que hoy no se puede hacer una historia de la educación Colombiana sin mencionar el papel y la incidencia que ha tenido el Movimiento Pedagógico en ella. Aunque ese papel y esa historia, giren hoy alrededor de muchas voces, con distintas valoraciones, con interpretaciones diversas; todas ellas son el eco de una historia con su devenir, sus rupturas, sus especificidades, sus discontinuidades. Esa historia no puede pasar desapercibida para nosotros, sus lecciones, sus aportes, sus crisis, sus extravíos son el terreno fértil y seductor que nos convoca a recoger esas trayectorias históricas, intelectuales y políticas, para redefinirlas en las condiciones que hoy mueven el campo intelectual de la educación y la pedagogía.

El seminario fue la oportunidad para valorar las ideas fundadoras del Movimiento Pedagógico en sus distintas etapas; de reconocer a sus gestores e impulsores junto con sus ideas, su trabajo político y organizativo, sus luchas, sus esfuerzos y sacrificios, sus disputas, la vehemencia con que defendieron

sus ideas, sus publicaciones, y los debates que internamente vivieron y fueron motivo de unidad o de rupturas. Ellos y su historia son el más valioso patrimonio y la más estimulante compañía para emprender las nuevas rutas exigidas por el nuevo movimiento pedagógico. Fundadores, impulsores, y recién llegados, tenemos que continuar juntos en la labor de descifrar las realidades educativas y pedagógicas y continuar aventurando apuestas y retos para la educación y la pedagogía.

De esa historia nos quedan grandes lecciones: el empoderamiento del docente como intelectual de la pedagogía, ciudadano crítico y trabajador de la cultura; el debate a la tecnología educativa y la taylorización<sup>1</sup> del currículo; los aportes al tema de la formación docente; la acción movilizadora de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes CEID en torno al quehacer pedagógico y a la acción del docente como sujeto de saber y de poder; la contribución a la Ley General de Educación en materia de fines y objetivos de la educación, autonomía escolar y dirección colegiada del sistema educativo. En conjunto, éstas y muchas otras acciones e ideas, forman parte de ese devenir histórico que hoy nos interpela y nos solicita insistir en el Movimiento Pedagógico como idea y como organización.

Volviendo de la historia, a lo vivido en el seminario, la ocasión representó un pretexto para mostrar explícitamente que a pesar de los avatares propios de la educación y la pedagogía, en estos tiempos convulsionados, la pedagogía tiene en sus desarrollos, argumentos y propuestas, el potencial crítico y transformador requeridos para pensar que otro mundo y otra escuela son posibles. La conmemoración pasa. La celebración, acto fugaz instantáneo, no tiene sentido si no deja huella; por eso, el cumpleaños del Movimiento Pedagógico resultó ser mucho más que una fiesta; y tenemos que valorarlo como un acontecimiento que dejó su impronta al colocar los puntos que servirán de base y asidero a los desarrollos y retos del Movimiento Pedagógico en el presente y el más cercano porvenir.

La fiesta, que en este caso es una fiesta del conocimiento, no se convierte solamente en recuerdo. Las actuales condiciones de la educación y la escuela, no son ocasión para dejar a los nostálgicos o para quienes consideran que el Movimiento Pedagógico es cosa del pasado, o que ya cumplió su historia, la tarea de reducir un acumulado histórico, como si fuera una simple remembranza, es sorteada por el complejo e incierto mundo del tiempo y el saber. El Movimiento Pedagógico en su etapa actual, sin ser la continuidad del pasado, sí recoge su acumulado y parte de él para proyectarse en las demandas y retos que las circunstancias de ésta época le imponen como desafío.

---

<sup>1</sup> *El taylorismo como teoría proviene de la administración de empresas; ideada por F. Taylor (1856-1915). Se aplicó en la ingeniería, pero principalmente en la industria. Se basa en una organización del trabajo y de la producción a partir de procesos orientados a la centralización de la dirección, la división de funciones, la especialización del trabajo y la nacionalización en el control del tiempo. Se llamo taylorismo a la aplicación de estos principios a otros campos, como es el caso educativo. Su aplicación en la planeación curricular, fue llamada por sus críticos taylorización. Una de estas críticas se encuentra en Las Fronteras de escuela de Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández...et al, Editorial Magisterio, Bogotá, D.C., 2000*

## • EDITORIAL •

El Movimiento Pedagógico de hoy tiene otros retos, otras condiciones históricas, otro magisterio, otros problemas y otras necesidades. La política neoliberal, las condiciones en que el capitalismo globalizado ha colocado a la escuela y a la sociedad, la fragmentación y crisis en la cultura y la vida cotidiana, son grandes dilemas para ser asumidos por el Movimiento Pedagógico; pero el campo intelectual de la pedagogía cuenta con que todas estas situaciones, son pensadas y problematizadas, desde diferentes orillas, por el gran acumulado de corrientes y planteamientos pedagógicos que existen en el país y el planeta.

Por eso, para fortalecer y dinamizar el Movimiento Pedagógico, tenemos el deber y el compromiso ético y político de recoger sus banderas, de continuar las luchas educativas y pedagógicas y trabajar con ahínco por fortalecer y mantener vivo el espíritu de trabajo académico, teórico, político y organizativo, que las realidades culturales y educativas nos demandan.

Los retos a seguir para el presente y el futuro son grandes. En ellos la pedagogía tiene la labor crucial de desentrañar el complejo mundo educativo que está regido por las políticas neoliberales pero que al mismo tiempo está enfrentado a la lógica cultural del capitalismo. En el terreno de la política educativa, la educación está enmarcada por planes mercantilistas para ofrecer su cobertura al capital privado, por políticas de desfinanciamiento estatal, por acciones para estandarizar y controlar ideológicamente los contenidos, por medidas dirigidas a implementar la instrumentalización de su gestión y desvirtuar la condición profesional del docente como académico, intelectual, ciudadano y trabajador. Al mismo tiempo, estas medidas colocan a la escuela en desventaja de las condiciones sociales, económicas y culturales que se mueven en el mundo del capitalismo globalizado. Realidades que demandan al movimiento Pedagógico redefinir sus dinámicas, planteamientos y accionar.

Pero además de las reflexiones sobre el movimiento pedagógico, la exploración y el acercamiento a otros modelos edu-

cativos como el de Finlandia y el de Cuba, nos dejaron otras lecciones y tareas. Sin duda, esos modelos no son equiparables a las realidades de nuestra escuela y de nuestro país; pero su estudio nos aporta numerosos elementos para pensar el modelo educativo, la científicidad del conocimiento y las condiciones de lo que debe ser la profesionalidad del docente.

Es ese contexto el que nos convoca y obliga a plantear el debate a esas políticas y a las condiciones de mundo y de la escuela, a sus nuevas realidades transformadas por la creciente mercantilización del mundo de la vida y la aculturación ideológica de los medios de comunicación; debate que necesariamente nos debe llevar a pensar en un nuevo proyecto educativo y pedagógico alternativo. La puesta en marcha de dinámicas, discusiones y debates, además de reflexionar sobre la realidad que atraviesa la escuela, nos debe aportar las condiciones para hacer de esa propuesta de proyecto educativo alternativo, el horizonte de confrontación y transformación de la escuela.

El seminario concluyó con el lanzamiento del III Congreso Pedagógico Nacional, proceso que ya está en marcha y que será el semillero y el terreno sobre el cual se trabajará en la formulación del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. El Congreso como proceso, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo como meta, son la tarea más inmediata del Movimiento Pedagógico y constituyen el campo de opciones y posibilidades para impugnar la lógica reduccionista y mercantilista de la escuela productivista en boga y para trazar surcos de pensamiento hacia la concepción de una propuesta de escuela y educación alternativa, es decir, distinta y radicalmente diferente a la neoliberal. Ahí tiene que jugar su papel el Movimiento Pedagógico, no quedarse en lo que quedó del encuentro, sino lanzarse a consolidar equipos de trabajo y propuestas destinadas a mantener viva la dinámica y organización, y al mismo tiempo, a pensar y hacer un nuevo modelo educativo para la educación en Colombia.

*El Seminario concluyó con el lanzamiento del III Congreso Pedagógico Nacional, proceso que ya está en marcha y que será el semillero y el terreno sobre el cual se trabajará en la formulación del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. El Congreso como proceso, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo como meta, son la tarea más inmediata del Movimiento Pedagógico y constituyen el campo de opciones y posibilidades para impugnar la lógica reduccionista y mercantilista de la escuela productivista en boga y para trazar surcos de pensamiento hacia la concepción de una propuesta de escuela y educación alternativa, es decir, distinta y radicalmente diferente a la neoliberal*



# 25 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: UNA EVALUACIÓN

## Panel: “Lecciones, perspectivas y propuestas del Movimiento Pedagógico”

*José Fernando Ocampo<sup>1</sup>*

### Concepciones sobre el movimiento pedagógico

**E**n estos veinticinco años pueden distinguirse claramente tres concepciones sobre el movimiento pedagógico que perviven en el magisterio, en las escuelas de educación y en el ámbito intelectual de la pedagogía. La primera concepción es la de los maestros como intelectuales pedagógicos. Los maestros son, ante todo, intelectuales dedicados a una disciplina que le es propia a su profesión, la pedagogía. De acuerdo con esta concepción los maestros deben estar alejados de las posiciones contestatarias a que los conducen la actividad sindical o la militancia política. Por tanto, no deben contaminarse con las luchas reivindicativas, deben dedicarse a cumplir su papel intelectual y, si acaso, cumplir sus tareas de enseñanza como

una actividad complementaria, pero de ninguna manera, fundamental. En esta concepción predomina la pedagogía sobre la lucha sindical y se descarta el compromiso político directo.

Para la segunda concepción los maestros deben preocuparse por la calidad de la educación que imparten, la cual depende en primer lugar de un método adecuado, de la forma con que se aborda la cátedra, de un tratamiento particular de los educandos. El mejoramiento de la educación depende del método. Y, por tanto, el contenido de la enseñanza pasa a segundo plano, es complementario, en cierta forma, viene por añadidura. Sin embargo, esta concepción no entra en contradicción con la actividad sindical ni con el compromiso político. En este caso predomina el método sobre el contenido y la forma se convierte en la preocupación fundamental

9



— Alberto Matta —

<sup>1</sup> Secretario Pedagógico del CEID - FECODE. Bogotá, DC.  
Correo electrónico: [Jfocampo@cable.net.co](mailto:Jfocampo@cable.net.co)

## • MEMORIAS - SEMINARIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA •

de la educación. Pero los maestros no necesariamente tienen que renunciar a la actividad sindical.

Hay otra concepción, la de que la dignificación del maestro y, en esencia, la calidad educativa se liga en forma indisoluble con la defensa de la educación pública. Defender el carácter público de la educación significa una lucha permanente con el Estado y con la sociedad. Implica un compromiso social y, sin lugar a dudas, político. Pero implica, así mismo, que una educación pública debe responder por una educación de alta calidad, de lo contrario, se desacredita. En este sentido, la calidad de la educación depende de los altos contenidos de carácter científico que contengan los conocimientos impartidos por los profesores y asimilados por los estudiantes. Predomina, por tanto el contenido, pero la defensa de la educación pública va ligada a la lucha sindical y al compromiso político.

### Los logros del movimiento pedagógico

El movimiento pedagógico fue el protagonista de un gran debate ideológico en el seno del magisterio colombiano. Se planteó el papel del maestro en la sociedad, en la institución educativa y en el aula de clase. Desarrolló un gran debate sobre el papel de la educación pública en la sociedad colombiana. Y, así mismo, planteó que un elemento fundamental del problema educativo consistía en definir la naturaleza de la calidad de la educación, de sus contenidos y del carácter científico de los conocimientos que debían adquirir los educandos.

Pero ningún otro logro del movimiento pedagógico supera el de haber concebido e impulsado una ley general de educación. Gracias a su determinación, el magisterio elaboró un proyecto original puesto a discusión en su seno, presentado y negociado con el gobierno y defendido con el paro nacional indefinido de 1993 hasta lograr que el gobierno la incluyera en su agenda y el congreso la discutiera, la desarrollara y la aprobara. Un acontecimiento de esta naturaleza no tiene precedentes en el país y tampoco en el continente. En ella se consagran los elementos esenciales de una política educativa democrática.

Dos debates de gran importancia se desarrollaron en el movimiento pedagógico que tienen que ver con la relación de la pedagogía con la práctica política. El magisterio como colectivo juega un papel en el proceso político de la Nación. Y en su carácter individual los educadores no pueden ser ajenos a las circunstancias de la política que afectan no sólo su vida personal, sino el carácter mismo de la educación nacional. Así mismo la compatibilidad entre la práctica pedagógica con la práctica política, sin convertir la cátedra en escenario político o en proselitismo partidario.

### Las fallas del movimiento pedagógico

Planteo cuatro fallas del movimiento pedagógico, unas veces superadas, otras veces persistentes. Primero, el intento recurrente de que el movimiento pedagógico quede restringido a una especie de élite intelectual en la que domina el pedagogicismo, es decir, el predominio de la pedagogía sobre el contenido de la educación. Segundo, como consecuencia, no haber llegado a las grandes masas del magisterio y determinado la transformación de la práctica pedagógica del conjunto de la educación colombiana. Tercero, la más perniciosa de todas estas fallas, la vinculación de sectores intelectuales muy influyentes en el movimiento pedagógico a posiciones neoliberales sobre el carácter público de la educación y, en consecuencia, su vinculación directa o indirecta a los gobiernos neoliberales de los últimos veinte años. Y, por último, y como resultado de esta transformación de intelectuales influyentes en el movimiento, su conversión en voceros de las políticas gubernamentales. Pero más grave aún, la financiación de sus actividades pedagógicas, a nombre del movimiento pedagógico, con recursos gubernamentales determinados por la política imperialista.

### Papel de la Ley General de Educación en el Movimiento Pedagógico

El Movimiento Pedagógico y el magisterio colombiano deben recuperar el papel de la Ley General de Educación en

10



— Alberto Motta —

el proceso educativo, todavía erigida como un baluarte de la educación pública nacional. Ante todo, porque definió el papel del Estado en la educación pública nacional que, por primera vez en la historia nacional, dejó de ser el educador del pueblo. Nunca antes una ley o un programa estatal habían establecido los fines y objetivos de la educación y su carácter estratégico en el desarrollo de la Nación.

Como consecuencia, le entregó a las instituciones educativas y al magisterio la definición de los contenidos educativos, los cuales, por tradición correspondía al Ministerio de Educación. Por primera vez en la historia nacional las instituciones educativas son las que definen lo que debe enseñarse en las asignaturas y no el gobierno de turno. Esto es la autonomía escolar, la más importante conquista del magisterio colombiano en su historia desde la independencia. Esto quiere decir que no son los gobiernos sino los maestros los educadores del pueblo colombiano.

La autonomía escolar se constituyó en el máximo logro del magisterio colombiano en su historia. El Estado deja de ser el educador del pueblo. Son las instituciones los que definen el contenido y la metodología. De allí se deduce que son los maestros los que pasar a ser los educadores del pueblo y no los gobiernos. En la autonomía escolar consagrada en la Ley reside el aspecto revolucionario de la Ley General de Educación.

La autonomía suprimió el currículo único, obligatorio y uniforme. Definió que cada institución elabora su plan de estudios y lo organiza. Estableció los objetivos de cada nivel educativo como guía para que las instituciones desarrollaran su plan de estudios. Colocó los objetivos de las áreas obligatorias y fundamentales. Y definió que la educación religiosa la deben incluir las instituciones pero los estudiantes son libres de tomarla o no tomarla. La metodología educativa ya no es

prerrogativa del Ministerio, sino de las instituciones. Toda una revolución.

El magisterio colombiano debe retomar las conquistas revolucionarias de la Ley General de Educación. No puede seguir postrado por acción de la política neoliberal agenciada por los tres últimos gobiernos, el de Pastrana y los de Uribe Vélez. Esta tarea se constituye en la más importante del Movimiento Pedagógico en el momento actual.

### La reconstitución del Movimiento Pedagógico

Le asigno seis tareas estratégicas a la reconstitución del Movimiento Pedagógico en el momento actual. Tiene que dirigir la lucha contra la política neoliberal dominante en los gobiernos neoliberales. Se requiere imprimarle a la educación nacional un carácter científico para superar la tendencia a convertirla en un mero instrumento de un trabajo de pésima categoría. Si la educación no es científica y no se adecua a las necesidades estratégicas del país, no tiene como contribuir al desarrollo nacional. Por esta razón el plan de estudios no puede diseñarse de acuerdo con los propósitos imperialistas a los que está sometida la economía del país por designio de los gobiernos neoliberales. En este sentido es esencial superar la tendencia constructivista y la educación basada en competencias y estándares que tanto perjuicio le están causando a la educación.

Que el gobierno financie adecuadamente la educación, pague bien a los educadores, les garantice sus derechos, preserve la infraestructura necesaria para la tarea educativa y que las instituciones educativas y los maestros apoyados en la autonomía escolar y en la libertad de cátedra cumplan su tarea educativa. Estas son enseñanzas fundamentales del Movimiento Pedagógico que debe recoger como experiencia de sus veinticinco años de existencia.



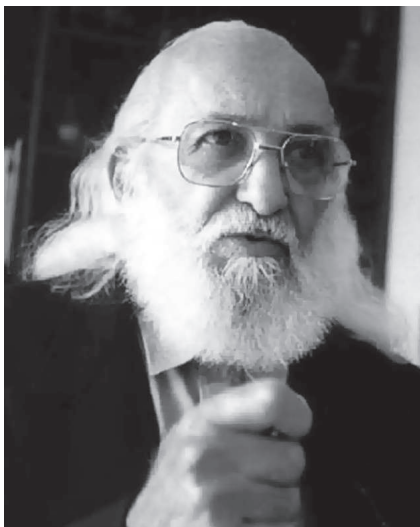
—Alberto Motta—

Los profesores Bertha Rey Castelblanco, Witney Chávez, Senén Niño, Raúl Arroyave, Abel Rodríguez en el Seminario internacional de Pedagogía, Bogotá, DC. Diciembre 2007.

• EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO •

# Principios político-pedagógicos del Instituto Paulo Freire

Ângela Antunes<sup>1</sup>



**Paulo Freire**  
*Pedagogía de la Autonomía*

***“Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones en que los educandos en sus relaciones unos con otros y todos con el profesor o la profesora ensayan la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños”.***

Oponiéndose a toda forma de desesperanza, la perspectiva del IPF es entender la historia como posibilidad, el sueño y la utopía como guías de la acción transformadora. Soñamos con un mundo justo productivo, sustentable y radicalmente democrático. El IPF cumple esa misión principalmente por medio de sus proyectos de acción transformadora, de trabajo en red, en la *unidad* de propósitos y en la *pluralidad* de métodos. Basamos nuestra acción práctica en los principios de la *horizontalidad* y del *trabajo colectivo*.

En estos diez y seis años de existencia, buscamos realizar un trabajo profesional y comprometido con nuestra causa, actualizando y reinventando a Freire, y fundamentando nuestras prácticas en una referencia esencialmente *incluyente* e *inter-transcultural*, respetuosa de las *diferencias* y de la *diversidad*, estimulando los principios de incentivar la *autoorganización* y la *autodeterminación*, en sintonía con la metodología de los Foros Sociales Mundiales y de los Foros Mundiales de Educación y muy apropiada a nuestra misión que es la ciudadanía planetaria.

Nuestros proyectos han sido orientados por las dimensiones sociomediática, de la sustentabilidad y de la inter-transculturalidad. La dimensión de sustentabilidad está ligada esencialmente a nuestra misión altermundialista de construcción de un mundo justo, productivo y sustentable. Para eso precisamos despertar la conciencia de que somos ciudadanos y ciudadanas de una misma *mátria*<sup>2</sup>, una y diversa. Por eso

## Sobre el Instituto Paulo Freire

La primera idea de creación del Instituto Paulo Freire (IPF) surgió el 12 de Abril de 1991. Paulo Freire deseaba un espacio de encuentro generoso y fecundo de personas e instituciones movidas por el sueño de un mundo más justo y humano. Él pretendía reunir educadores y educadoras de todas las áreas del conocimiento que trajeran contribuciones a la construcción de una *educación como práctica de la libertad*, emancipadora y humanizadora. Sin embargo, la fundación oficial del IPF ocurrió el primero de Septiembre de 1992 y contó con la participación de Paulo Freire. Hoy es una asociación civil, sin fines lucrativos, que constituye una red internacional de instituciones y personas distribuidas en más de 90 países. La utopía que nos mueve es construir la ciudadanía planetaria, la planetarización, combatiendo la injusticia social provocada por la globalización capitalista, educando para otro mundo posible, a la luz de una nueva cultura política inspirada en el legado freiriano.

<sup>1</sup> Ângela Antunes. Directora Pedagógica del Instituto Paulo Freire. Doctora y Magíster en Educación (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Investiga sobre *La participación popular en la gestión democrática de la escuela pública y sobre la pedagogía de la sustentabilidad. Participó como colaboradora los libros Paulo Freire: uma biobibliografia, Cortez, (1996), Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP (MEC/IPF, 1996) e Autonomia da Escola - Princípios e Propostas (Cortez/IPF, 1997). Es autora del libro Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares, Ed. Cortez, 2002. Y compiladora del libro Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância. Editora Cortez (2004). Correo electrónico: [angela@paulofreire.org](mailto:angela@paulofreire.org)*

<sup>2</sup> N del T. Neologismo usado por la autora y utilizado ampliamente en contextos académicos latinoamericanos y europeos, para referirse a una noción de territorio, pensada culturalmente, donde se liga la noción de patria a la de contexto cercano y familiar; se habla de que cada individuo vive en la *yuxtaposición* de dos lugares: el sentido amplio de la patria y la proximidad del territorio de su entorno cotidiano.

la ecopedagogía y la ecoformación están presentes en todos nuestros proyectos, ligadas a la cultura de la paz y la educación para un mundo de vida sustentable.

Al lado de la *vía ecológica* en la construcción de la ciudadanía planetaria esta también la *vía tecnológica*. En un mundo que usa intensivamente la tecnología de la información, nuestros proyectos también consideran importante la categoría de *virtualidad*. Llamamos a esa dimensión sociomediática, porque en nuestros proyectos no debemos utilizar apenas una de las dimensiones de la tecnología, o solamente una de sus varias manifestaciones como medios para ser utilizados en nuestros fines y objetivos.

Una tercera dimensión también esta presente en todos nuestros proyectos: la dimensión intertranscultural. No solo respetamos las diferentes culturas, también afirmamos que la diversidad cultural es la gran riqueza de la humanidad. Por eso no podemos apenas respetar, solamente, sobre todo, valorar la diversidad, colocando en diálogo las diferentes culturas, por la interculturalidad, y evidenciando qué existe de común entre ellas, por la transculturalidad.

Para atender sus objetivos el IPF procura:

- a. Desplegar acciones orientadas por principios éticos, que permitan incidir sobre políticas que combaten la desigualdad y estimulan la participación ciudadana;
- b. Luchar por la erradicación del analfabetismo en el mundo, por la educación transformadora, actuando en asociación con la esfera pública y privada,
- c. Apoyar e incentivar la creación de redes de acción solidaria y prácticas sustentables estableciendo alianzas estratégicas de fortalecimiento de la Sociedad Civil Global.
- d. Difundir e implementar una educación ciudadana, contribuyendo para formar un pueblo soberano;
- e. Establecer puentes entre el pensamiento crítico en educación y las acciones prácticas de la gestión de políticas públicas.
- f. Desarrollar proyectos de intervención a escala global, regional y local, con-

tribuyendo con la construcción de metodologías político-pedagógicas y administrativas que faciliten la ejecución de políticas dirigidas a la inclusión social;

- g. Fortalecer la participación de la Sociedad Civil en el control de políticas públicas de educación, cultura y comunicación;
- h. Apoyar e incentivar nuevas formas de organización social y comunitaria, construyendo nuevas metodologías y formando para ciudadanía desde la infancia;
- i. Contribuir con asociados y asociadas para el desenvolvimiento de prácticas sociales solidarias y sustentables que construyan, desde ya, otro mundo posible.

Nuestros trabajos consisten en formación inicial y educación continuada (presencial y a distancia), investigación, publicaciones asesoría y consultoría a organismos gubernamentales, no gubernamentales, y a movimientos populares y sociales entre otros. Para mayores informaciones sobre el Instituto Paulo Freire y sobre Paulo Freire, ingresar a sitio Web: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Sobre la vida y obra del educador, consultar el Proyecto Memoria ("Proyecto Memória").



— Alberto Motta —

## • EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO •

### Sobre los principios político - pedagógicos del Instituto Paulo Freire

Para Paulo Freire, la educación es un acto político. Jamás es neutra, porque, necesariamente, contiene una intencionalidad. La educación presupone escogencias; estemos o no, concientes de ellas. Al preparar nuestro trabajo pedagógico, partimos de decisiones. Vamos a definir contenidos, metodología, forma de evaluar, forma de relacionarnos con los alumnos, etc. Dependiendo de las decisiones, o sea, de las escogencias que hacemos, la educación que vamos realizando a lo largo del tiempo que convivimos con nuestros alumnos puede contribuir para silenciar, para "naturalizar" la opresión, para formar sujetos pasivos, sumisos, resignados ante las adversidades o poder contribuir para formar una educando crítico, propositivo, creativo, participativo, capaz de interpretar el mundo y ser "estar siendo" en este mundo. Un educando que asume su papel de sujeto de la historia. Un educando que lee, comprende y reescribe el mundo.

Para Freire, educar es promover la capacidad de leer la realidad y de actuar para transformarla, impregnado de sentido la vida cotidiana. Para eso, la educación no puede ser alejada del contexto del educando, ni el conocimiento puede ser construido ignorando el saber de los alumnos. De ahí la importancia de la lectura del mundo.

Desde sus primeros escritos, Freire procuraba una teoría del conocimiento que posibilitara la comprensión de cada uno en el mundo y de su inserción en la historia. Él estaba preocupado en elaborar una pedagogía comprometida con la mejoría de las condiciones de existencia de las poblaciones oprimidas. El conocimiento construido a través del proceso educativo, en esa perspectiva, tiene la función de ser el motivador e impulsador de la acción transformadora. El ser humano debe entender la realidad como modificable y así mismo como capaz de modificarla. Su pedagogía proporciona a los educandos la comprensión de que la forma del mundo de estar siendo no es la única posible. Él revela como posibilidad todo aquello que la totalidad opresora presenta como determinación.

Ese proceso de lectura y de relectura del mundo, de lectura y de relectura de la palabra, una lectura más crítica del mundo y de la palabra forma el sujeto, que construye una visión de mundo y que pueda, a partir de esa visión, no solo verlo, entenderlo mejor, pero puede, hacer bien, entender mejor como somos capaces de cambiar el mundo por nuestra propia acción. En esa problematización, el educador desafía a los alumnos para que expresen de maneras variadas lo que piensan sobre las diferentes dimensiones de la realidad vivida. El educando dialoga con sus pares y con el educador sobre su conocimiento, sobre su vida. Esas discusiones permitirán al

educador aprender la visión de los alumnos sobre la situación problematizada para hacerlos percibir la necesidad de adquirir otros conocimientos a fin de entenderla mejor. En el proceso de construcción de conocimiento, él parte siempre de temas relacionados con el contexto del educando y de la comprensión inicial que éste tiene del problema, para, por medio de un proceso dialógico, de la relación entre educandos y educadores, ir ampliando la comprensión de los alumnos, ir construyendo y reconstruyendo nuevos conocimientos.

El respeto, entonces, al saber popular, implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que ellos van creando del mundo. A partir de, una "re-admiración", de la realidad inicialmente discutida en sus aspectos superficiales, va siendo realizada como una visión más crítica y más generalizada.

El ser humano es un "ser de relaciones", decía Paulo Freire. Un ser caracterizado por su "incompletud", "inacabamiento" y por su condición de "sujeto histórico". Los seres humanos "están siendo", son, "seres inacabados, inconclusos". "(...) Seres situados en y con una realidad que, siendo igualmente histórica, y también inacabada como ellos, y por eso posible de cambio, de transformación".

El diálogo es la condición para el conocimiento. El acto de conocer se da en un proceso social y es el diálogo el mediador de ese proceso. Para el pensamiento Freiriano él se da sobre algunas condiciones. Él no existiría sin una profunda relación amorosa con el mundo y los hombres. Quien tiene amor a la vida, a los seres humanos, al mundo, busca el diálogo en la esperanza de encontrar caminos para el cambio y la construcción de nuevas realidades. No se trata de una relación amorosa ingenua o a ciegas, limitada a una manifestación de sensibilidad al problema, a una ayuda temporal, que no transforma. Él habla de una relación amorosa que implica compromiso con la promoción de la vida. Se refiere a un amor "armado" para que la esperanza en el cambio, la esperanza en la posibilidad de construir un mundo mejor, ni siquiera en condiciones adversas, no se consterne y se alimente permanentemente del diálogo y el compromiso.

Otra condición que la relación dialógica impone es la humildad. No habrá diálogo entre educador y educando cuando aquel se reconoce como el único poseedor del saber y a éste como el que deberá recibirlo. La humildad esta presente en el educador que se reconoce como ser incompleto e inacabado (cuidando siempre, por tanto, algo a aprender) y reconoce que el educando también es portador del conocimiento, cuidando en ese sentido, algo a enseñar.

La pronunciación del mundo, con que los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. El diálogo,

como encuentro de los hombres para la tarea común de saber actuar, se rompe, si sus polos (o unos de ellos) pierden la humildad. ¿Cómo puedo hablar si alieno la ignorancia, es decir, si veo siempre en el otro lado, nunca en mí? (Freire, 1981:94 y 95)

La fé en los seres humanos es otra exigencia de la dialogicidad. *"La fé en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. La fé en su vocación de Ser Más"* (Freire, 1981:95). Esta abierto al diálogo aquel que entiende al ser humano como sujeto histórico, capaz de actuar en el contexto en el que vive y construir nuevas realidades. Dialoga aquel que sabe de la capacidad del ser humano de volver a verse, reinterpretarse, de "renacer", de profundizar la comprensión sobre su estar siendo en el mundo y sobre su propio mundo y transformándolo.

Mas allá del amor al mundo y los hombres, de la humildad y de la fé, Paulo Freire nos habla de la necesaria confianza y esperanza para que la relación dialógica se concrete. Sin esperanza, que nos estimula, da sentido, mueve nuestras acciones en dirección al proyecto con el cual soñamos, no puede haber diálogo. *"Si el diálogo es el encuentro de los hombres para Ser Más, no puede hacerse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer ya no puede haber diálogo. Su encuentro es vacío y estéril (...)".*

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no hay en los sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico. (...) *"Este es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático"* (Freire 1981:97), que la entiende como una construcción histórica y social, por eso mutable.

No es posible, para Paulo Freire, que la lectura del mundo sea un esfuerzo intelectual que unos hacen y transmiten a otros. Ella es una construcción colectiva, hecha con la multiplicidad de las visiones de aquellos que la viven. Transmitir o recibir informaciones no caracteriza el acto de conocer. Conocer es aprender el mundo en su totalidad y esa no es una tarea solitaria. Nadie conoce solo. El proceso educativo debe desafiar al educando a penetrar en niveles cada vez más profundos e incluyentes de saber. Ello constituye una de las principales funciones del diálogo, que se inicia cuando el educador busca la temática significativa de los educandos, procurando conocer el nivel de percepción de ellos en relación con el mundo vivido.

La educación, en una perspectiva liberadora, exige la dialogicidad, por tanto, la lectura colectiva del mundo. Es a partir de ella, del conocimiento del nivel de percepción de los educandos, de su visión de mundo, que Freire considera posible organizar un contenido liberador. La realidad inmediata va

siendo insertada en totalidades más incluyentes, revelando al educando que la realidad local, existencial, por sus relaciones con otras dimensiones: regionales, nacionales, continentales, planetarias y en diversas perspectivas: social, política, económica, que se interpenetran. La localidad del educando es, de esa forma, el punto de partida para la construcción del conocimiento del mundo. Hacer que los educandos hablen a partir de su territorio, de su lugar de vida, convivencia, trabajo, relaciones sociales, y, en un movimiento solidario, dialéctico y dialógico, creativo y crítico, ir permitiendo que ellos desenmascaren lo local y lo universal, denominen el mundo y se comprometan con las acciones necesarias para la construcción de un mundo nuevo, con justicia social y sustentabilidad, es una gran demanda un proyecto político-pedagógico orientado a la formación de la ciudadanía activa y de transformación social.

En ese sentido, en síntesis, en el IPF, nuestro trabajo se fundamenta en los siguientes principios político-pedagógicos:

1. La educación es un acto político- *"la educación es una forma de intervención en el mundo"*- no transforma sola la sociedad, pero transforma hombres y mujeres que transforman la sociedad- el educador debe tener claridad del proyecto político-pedagógico con el cual se compromete.
2. El conocimiento tiene una función social- debe contribuir para entender el contexto en que vivimos y nuestro estar siendo en este mundo (lectura del mundo) y crear condiciones de actuar sobre este mundo (reescribir el mundo – transformación social). En el proceso educativo, se hace necesario dialogar con los diferentes espacios de formación en la escuela y en su entorno. Considerar diferentes procesos de aprendizaje, de socialización y cultura que influyen la construcción de la visión de mundo de nuestros educandos. Considerar el modo como las realidades exteriores al salón de clase interfieren en el proceso de aprendizaje de los educandos: por ejemplo, ¿cómo alfabetizar en una sociedad que valora el sonido y la imagen, al lenguaje oral? Vincular los saberes sociales, la cultura escolar con la cultura de los educandos, la socialización en la escuela con la socialización en otros espacios sociales como la calle, la casa, la iglesia, el *terreiro*<sup>3</sup> etc. Cada una de esas instancias formadoras se debe integrar al proceso de formación construido en la escuela. Es preciso estar atento a los espacios donde nos construimos en cuanto a seres humanos, donde construimos saberes, valores, cultura, conocimientos, representaciones de naturaleza, de sociedad, de nosotros mismos e integrarlos al espacio escolar.
3. *"No hay docencia sin discencia"*- la educación como práctica de la libertad presupone la dialogicidad. Es pre-

## • EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO •

ciso comprender que *"quien enseña, aprende a enseñar, y, quien aprende, enseña a aprender"*. Reconocer el educando como participe del proceso de construcción de conocimiento- promover el diálogo entre el saber informal y el saber formal. Donde y cuando se aprende, también se enseña.

4. Corporeificar las palabras por el ejemplo- Testificar/vivenciar la ciudadanía, la democracia, la autonomía, la participación. Testificar que aprendemos a lo largo de toda la vida, que el educador aprende a educar.
5. No se aprende apenas con la razón- *"aprendo con el cuerpo entero"*- *"la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad"*- *"enseñar exige el querer bien al educando"*, afirmaba Paulo Freire. La humillación, la discriminación, la indiferencia, la impersonalidad, la violencia física/simbólica afectan el aprendizaje. Es preciso hacer uso de los diferentes lenguajes artístico-culturales en el proceso educativo para movilizar las diferentes formas de manifestación humana a favor de la educación transformadora. Ampliar el repertorio cultural del educador y del educando.
6. La belleza hace parte del proceso pedagógico- . Para Paulo Freire *"la belleza debe encontrarse mano a mano con la esencia y con la seriedad"*. Hay una pedagogicidad en la organización del espacio y del tiempo. Estética y ética son principios de pedagogía Freiriana. La práctica de enseñar y aprender es una práctica política, ideológica, pedagógica, estética y ética.
7. No se enseña sin investigación y no se investiga sin enseñar- *"enseño porque busco, porque investigo, porque indago y me indago"*. La educación emancipadora contribuye para tornar visible lo que la mirada normalizadora y anestesiada oculta. Ayuda a interrogar, a cuestionar, a dudar, a explicar, a nombrar la barbarie que hoy vivimos; niega la resignación, recupera la confianza y la utopía. Educar como práctica de la libertad es mantener vivo el puesto de *"guardián de la utopía"*, de la duda, de la incertidumbre, de la posibilidad... que Paulo Freire nos dejó como legado.
8. La evaluación dialógica – evaluar para repensar la práctica y tener una mejor práctica mañana; para aprender a reorientar la práctica. Diferentes dimensiones de la evaluación y diferentes sujetos son considerados en el proceso evaluativo.
9. El uso de las nuevas tecnologías para el fortalecimiento de la educación transformadora- Construcción colectiva

y libre del conocimiento, la comunicación en red, la inclusión digital, la tecnología al servicio de la emancipación humana. Seattle, Praga, Génova, Porto Alegre, el MST<sup>4</sup>, el Movimiento de la Escuela Ciudadana, nos están aportando un camino: el de las redes, de la liberación que se intercomunica, que integra lo local y/con lo global, que reconoce las estructuras globales que oprimen, pero también reconoce la existencia de aquellas que liberan, que, de forma amorosa y creativa, con la no-violencia activa, en diversos espacios y de las más variadas formas posibles, resisten al inmovilismo y la desesperanza.

10. La promoción de la cultura de justicia, de paz y de sustentabilidad – Principios de convivencia para el bien vivir común y solidario. Educar para la ciudadanía planetaria.

*Para Paulo Freire, la educación es un acto político. Jamás es neutra, porque, necesariamente, contiene una intencionalidad. La educación presupone escogencias; estemos o no, concientes de ellas. Al preparar nuestro trabajo pedagógico, partimos de decisiones. Vamos a definir contenidos, metodología, forma de evaluar, forma de relacionarnos con los alumnos, etc. La educación que vamos realizando a lo largo del tiempo que convivimos con nuestros alumnos puede contribuir para silenciar, para "naturalizar" la opresión, para formar sujetos pasivos, sumisos, resignados ante las adversidades o poder contribuir para formar un educando crítico, propositivo, creativo, participativo, capaz de interpretar el mundo y ser "estar siendo" en este mundo*

4 Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra-Brasil.



Educación para un nuevo modo de vida: desnaturalizar la degradación ambiental, la violencia, el consumismo, el individualismo, la competencia. Educar a la ciudadanía para la supervivencia del planeta es reflexionar sobre las consecuencias personales y sociales de los habitantes de la misma casa, el planeta Tierra, que debe ser cuidadosamente preservado, por nosotros y por los que vendrán. Es construir la conciencia colectiva sobre las amenazas que pesan sobre el planeta y tener la Tierra como paradigma de nuestras acciones.

11. El problema en la educación no es solo de la educación- establecer relaciones entre lo local y lo global en el proceso de construcción de conocimiento en la lucha por el derecho a la educación. Entender que la mejora de las condiciones de trabajo del educador, su recuperación profesional, no está disociada de lo que se hace en el aula de clase, de lo que se hace en la escuela, en los movimientos sociales, sindicales, en las luchas en defensa de la escuela pública. La Escuela Ciudadana como espacio fuerte de formación de ciudadanía planetaria, recupera la construcción colectiva de los significados, promueve el espacio público que resignifica la existencia colectiva en la escuela- a través de los Gremios Estudiantiles, de los Concejos de Escuela, de Organización Participativa, de los Foros Mundiales de Educación, etc... Asuntos particulares localizados, se tornan públicos, ganan nuevas dimensiones, nuevos significados: agendas de lucha son definidas, opiniones son formadas, probadas, negadas, confirmadas. Las voces locales de cada parte de la ciudad, de varias ciudades con sueños semejantes, de varias regiones del país y de otros países, voces cercanas y voces lejanas se ganan el respeto, tejen una trama planetaria de formación ciudadana.

Paulo Freire sustenta que no es posible la existencia humana sin un sueño, sin una utopía, no es posible la educación sin utopía. No hay educador sin utopía. Él apunta cómo el carácter más perverso de la ética neoliberal es el fatalismo como valor. La ideología neoliberal sustenta que no existe otro mundo posible, que el mercado globalizado es la mejor forma de gobernabilidad humana. No hay aquí lugar para soñar otra cosa. Él critica al neoliberalismo exactamente por negar el sueño, por ser fatalista, por negar la posibilidad del cambio. Educar, "en la dramática hora actual" es crear condiciones de "esperanza". Más que en otros tiempos las "clases" precisan ser sustituidas por los "círculos de cultura"; los "alumnos" por los "participantes en los grupos de discusión"; los "profesores" deben ceder lugar a los "coordinadores de debates". De

igual modo, el "aula" precisa ser sustituida por el "debate" o por el "diálogo" entre educador y educando y el "programa" por "situaciones existenciales" capaces de desafiar a todos los involucrados en el proceso educativo y de llevarlos a asumir posiciones de reflexión y crítica antes de las condiciones de esa misma existencia.

Los círculos de cultura trazan la práctica de cada uno, de su vivencia, de su historia, de los saberes de los educandos y permiten la reflexión sobre ellos, la ampliación del conocimientos sobre lo visto y sentido, resignificando la experiencia de los participantes del proceso. El papel del educador es dar sentido a esa construcción. Nosotros, educadores, como afirma el profesor Moacir Gadotti, en su bello libro "Boniteza de um sonho"<sup>5</sup>, somos los "profesionales del sentido", fundamentado en la existencia con justicia social y vida sustentable.

### ◦ Bibliografía

- Antunes, Ângela, 2002. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. São Paulo, FE-USP, (Tese de Doutorado).
- Freire, Paulo, 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Gadotti, Moacir, 2000. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artmed.
- Gadotti, Moacir, 2001. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gadotti, Moacir, 2005. *Boniteza de um sonho*. Curitiba: Positivo Editora.
- Gadotti, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Padilha, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF
- Padilha, Paulo Roberto, 2007. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/IPF

• EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO •

# ¿Cuál es el nuevo movimiento o lo nuevo del Movimiento Pedagógico?

Abel Rodríguez Céspedes<sup>1</sup>



— Alberto Motta —

18

**D**ebo reconocer que me sumo a los veinticinco años del Movimiento Pedagógico con un poco de terror, porque iveinticinco años son veinticinco años! La vida está invitándonos a muchos —al profesor José Fernando Ocampo, a Hernando Romero y a muchos más- a quienes se nos cumple inexorablemente el tiempo del retiro. La convocatoria a éste Seminario Internacional de Pedagogía incluye a amigos de Brasil, Chile, Cuba y bien vale la pena que sea esta la oportunidad para repensar el Movimiento Pedagógico, que a mi juicio sigue siendo una oportunidad para la educación y los educadores del país. Cuando hablamos de Movimiento Pedagógico estamos hablando de un movimiento orgánico, con unos propósitos definidos, con unas estrategias de acción. Para comprender su alcance y significado es necesario volvamos a los orígenes

del Movimiento Pedagógico, a examinar las circunstancias que le dieron origen, a estudiar las propuestas de acción y luego el recorrido que ha tenido el mismo a través de los años. Estoy seguro que de ese examen pueden salir ideas renovadoras; qué bueno sería ese ejercicio para los educadores y las educadoras jóvenes que apenas poseen alguna referencia de los orígenes del Movimiento Pedagógico, pero que tienen ya una práctica docente y un saber importante.

El Movimiento Pedagógico fue un encuentro o mejor, un reencuentro de los maestros con la pedagogía, con su saber y con su profesión; representó la búsqueda de un nuevo estatuto intelectual para el magisterio. Es claro que el Movimiento Pedagógico fue también un encuentro con la política; recuer-

<sup>1</sup> Educador, Ex presidente de FECODE. Secretario de Educación del Distrito Capital, SED, Bogotá, D.C. (2004-hasta mediados de 2007); desempeña el mismo cargo en la actualidad, Bogotá, D.C. (Febrero de 2008). Ponencia con apartes de su intervención en el Seminario Internacional de Pedagogía 25 años del Movimiento Pedagógico, CEID FECODE, Bogotá, D.C. Diciembre de 2007. Correo electrónico: [arodriguez@sedbogota.edu.co](mailto:arodriguez@sedbogota.edu.co).

do que el Congreso de Bucaramanga esas dos ideas nacieron juntas: la idea del Movimiento Pedagógico y la idea de la participación de los maestros en política. En una organización tan diversa, tan pluralista como FECODE y el magisterio mismo, la participación política y el tema pedagógico poseen muchas interpretaciones, variadas prácticas.

Lo que hemos vivido a través de los años ha sido un encuentro con el saber pedagógico y con la pedagogía; un encuentro con la academia, con la intelectualidad gracias al cual los maestros comenzaron a producir saber y conocimiento pedagógico. Es necesario hacer visible la riqueza educativa y pedagógica de estos veinticinco años, manifestarle al país que esa riqueza no se ha perdido. Se encuentran analistas que insinúan y hacen una crítica a la actividad y a las luchas del magisterio afirmando que esa vocación pedagógica de los maestros se ha perdido. El Movimiento Pedagógico tuvo como motivo principal y como objetivo la lucha contra la reforma curricular de los años 80; la característica de esa lucha es que se dio en el plano político y tuvo como escenario la escuela y las aulas.

Existió la intención por parte del Movimiento Pedagógico de impedir que los maestros fueran atrapados por unas normas curriculares inflexibles y obligatorias, lo que equivale a limitar la autonomía a su capacidad de realizar el trabajo pedagógico; en aquellos primeros años efectivamente el Movimiento tuvo un énfasis muy fuerte en el saber pedagógico; después vino una segunda gran experiencia de producción colectiva y masiva de saber y de conocimiento que fue el Congreso Pedagógico de 1987; valdría la pena que los nuevos educadores examinaran el material que produjo ese Congreso, allí hay una riqueza muy grande que podría ser útil volver sobre ella para sistematizarla.

Es necesario también mencionar a la Expedición Pedagógica Nacional como una acción que compromete sectores y núcleos de educadores muy importantes del país, que también busca hacer visible al maestro. Cuánto lo haya logrado, no lo puedo afirmar, pero sí reconozco que busca socializar las experiencias y las prácticas pedagógicas de los maestros realizadas especialmente a partir de los planteamientos del Congreso Pedagógico Nacional del año 1987. La última tarea que está desempeñando la Expedición Pedagógica me parece que puede mostrar cuánto impacto ha tenido en sectores importantes del magisterio colombiano, traducido en la acción transformadora de la reforma educativa.

De una experiencia de lucha contra una reforma curricular que se libraba especialmente en el plano de la autonomía del quehacer pedagógico pasamos rápidamente en cinco años a formular una propuesta de reforma de la educación y de la enseñanza. Una de las conclusiones más importantes del Congreso de 1987 fue la reforma educativa: en ese momento

entendimos que teníamos ya el conocimiento y el saber necesario para proponer una reforma educativa y comenzamos a trabajar en ese proceso de reforma, la cual en buena medida quedó plasmada en la Ley General de Educación

Después vivimos el proceso de la Constituyente del año 1991, aunque la participación orgánica del Movimiento Pedagógico como tal, fue parcial. En la Asamblea Constituyente participamos dos ex presidentes de FECODE, acompañados de un número importante de constituyentes imbuidos y comprometidos con la educación y por supuesto con la reforma constitucional de 1991. Allí se presentaron una serie de elementos muy importantes que posteriormente generar otros elementos que alimentaron el segundo momento del Movimiento Pedagógico que se concreta en la Ley General de Educación de 1994. El escenario o el ámbito del Movimiento Pedagógico vive un cambio y ya no se circunscribe al ámbito escolar, al aula de trabajo o al quehacer pedagógico propiamente dichos sino que se orienta hacia la esfera política, representado en la lucha a favor de unas políticas educativas justas y equitativas.

Nunca voy a afirmar que ésta haya sido una postura equivocada; pero sí creo que lo equivocado fue haber sacrificado el ámbito pedagógico y de la enseñanza, al enfrentar la política educativa o luchar por una reforma. Era una postura necesaria y buena pero no podía significar abandonar el trabajo pedagógico, las preocupaciones por los problemas del aula y de la enseñanza, como el que ha mostrado el profesor Alejandro

---

**Lo importante es que aprovechemos la experiencia acumulada por el Movimiento Pedagógico en sus 25 años, sus grandes logros, sus herramientas, entre las que se destaca la revista *Educación y Cultura* y los Congresos Pedagógicos; mirar también otras experiencias nacionales e internacionales, para ver cuál es el nuevo movimiento o lo nuevo de Movimiento Pedagógico que los maestros, FECODE, el CEID, quieren construir para que la lucha por la transformación pedagógica y educativa adquiera un nuevo derrotero**

---

## • EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES PARA LA PEDAGOGÍA Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO •



— Juan Pablo Duarte - Prensa SED Bogotá —

*¿Cómo no luchar contra esta política de recorte a la situación financiera de la educación?*

Silva del Colegio de Profesores de Chile y la profesora Ángela Antunes del Instituto Paulo Freire IPF de Brasil; estos implican quehaceres cotidianos y permanentes con los maestros y que ellos aceptan con muy buen espíritu. Todo ello obedece al esfuerzo que hicimos para que los maestros pudieran responder a las urgencias, necesidades y grandes dificultades cada vez mayores y complicadas de la enseñanza.

Luego de la lucha por la reforma el movimiento se vio abocado a librar una lucha aún fuerte, yo diría más "politizadora" del Movimiento Pedagógico, representada en la lucha contra la contrarreforma educativa; obtuvimos un conjunto de normas constitucionales y legales muy importantes en el año 1991 y luego en los años 1993 y 1994, a saber la Ley 60 de 1993, la Ley 115 de 1994 y la misma Ley 30 de 1992, Ley de Educación Superior, aunque en ésta última la presencia del Movimiento Pedagógico no fue tan importante, pero se logró, por ejemplo, el principio de la autonomía universitaria, que fue una idea emanada del Movimiento Pedagógico desde un principio. La lucha contra la contrarreforma educativa a partir del año 2000, ubica al Movimiento Pedagógico en otra dimensión, en otras tareas, que estimo igualmente necesarias por supuesto. ¿Cómo no luchar contra esta política de recorte de las transferencias, de modificación de la situación financiera de la educación? Esta política impuesta da marcha atrás a los procesos de descentralización y autonomía que se habían ganado con la reforma de principios de los años 1990. Ello era y es completamente válido, pero significó abandonar aún más el trabajo en el ámbito del quehacer pedagógico de los maestros, la esencia y razón de ser del Movimiento Pedagógico.

Esta lucha no ha terminado. Se encuentra en discusión en el Congreso una nueva ley reglamentaria de las transferencias que requiere de toda la atención del magisterio y del país. Durante los últimos tres años y medio he vivido una experiencia que, por

supuesto, no es inherente al Movimiento Pedagógico, pero compromete a mucha gente del movimiento: la experiencia ya no de luchar por una reforma educativa o contra una reforma educativa, sino por el contrario, dedicarse a la gestión de una política educativa a nivel local para la ciudad de Bogotá, D. C., como Secretario de Educación. Esta experiencia debe continuar porque en la ciudad existe el compromiso electoral para ello y además, existe la posibilidad de que se extienda a otros lugares del país, así sea con diferencias marcadas; por supuesto una cosa es la realidad de lo que se puede ejecutar en Medellín o en Cartagena, en Pasto, pero sabemos que allí están los pensionados del Movimiento Pedagógico comprometidos totalmente con esa gestión.

Con el triunfo de Luís Eduardo Garzón en la Alcaldía de Bogotá, D.C. se nos dio la oportunidad a quienes hemos sido líderes co-responsables de un proyecto pedagógico y educativo, para ponerlo en marcha con todas las limitaciones que tiene dirigir la educación de una ciudad que debe tener en cuenta las regulaciones nacionales del Ministerio de Educación, la asignación de recursos de la educación, los enfoques diversos en materia de política educativa etc.

Nosotros definimos en Bogotá unos lineamientos generales de política educativa y partir de ellos construimos un plan que denominamos *Bogotá una Gran Escuela*, con lo cual marcamos una diferencia. No estábamos interesados en construir una ley o en derrotar una ley, sino en la realización de un Plan de Educación que toma como lineamientos políticos esenciales definiciones y principios del Movimiento Pedagógico, como lo es la materialización del Derecho a la Educación. Aunque el discurso del derecho educación es un discurso realmente reciente en Colombia, apenas se comenzó a discutir a partir de la Constitución 1991, pese a que el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales<sup>2</sup> ya tiene alrededor de 40 años. Aquí solamente a

2 *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27 <http://us.mg1.mail.yahoo.com/dc/launch?.rand=cun8emmackh6s>*

partir de 1991 comenzamos a mirar el tema del derecho a la educación. El problema es cómo materializamos el derecho educación -ya no es si se reconoce ese derecho como un derecho fundamental- sino cómo lo volvemos y realidad cuáles son las estrategias, proyectos y programas educativos necesarios para ello. Ese es el punto de discusión.

Ahí aparece entonces una pregunta política representada en el fortalecimiento de la educación pública que también es un postulado hijo del Movimiento Pedagógico. En una sociedad donde predomina la pobreza, donde la inmensa mayoría de la población es de bajos recursos, la única manera de hacer realidad y efectivo el Derecho Educación es a través de un sistema público de educación muy fuerte. Sabemos que la educación privada es por naturaleza excluyente, porque ella implica un costo económico; los que no pueden pagar viven una situación de desigualdad educativa tan marcada, que deben aceptar los colegios que ofrezca el Estado y no tienen otra alternativa. Por ello, la materialización del derecho a la educación pasa por el fortalecimiento de la educación pública.

En Bogotá se presentaba una realidad lamentable con respecto al resto del país: mientras que en la mayoría de los departamentos la relación entre educación pública y educación privada es más o menos 80%-20% o 85%-15%, es decir que la inmensa mayoría la matrícula es pública. Sin embargo, en Bogotá estábamos en una relación entre 50% y el 50%, siendo la ciudad más grande del país con la mayor concentración de población de estratos bajos. Un gran triunfo y avance es que hoy se pueda hablar de una proporción de 60%-40%, donde la preponderancia de la educación pública es hoy una realidad. Todavía la educación pública tiene que acudir a la educación privada para poder atender necesidades de matrículas en muchas localidades de la ciudad donde no tenemos colegios; lo cual plantea un problema: ¿cómo hacer educación pública en medio de una política educativa nacional que desconoce aspectos esenciales como es el de la construcción de colegios?

Desde que se cerró definitivamente el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) y se produjo la nacionalización de la educación, en los años 1980, no se volvieron a construir ni a mantener las plantas físicas existentes. Por eso el deterioro de la infraestructura física del sistema educativo es tan

grave y lamentable. Tengo entendido que en la inmensa mayoría de los Departamentos no hay aulas apropiadas disponibles.

Para hacer educación pública hay que, en primer lugar, construir colegios oficiales y, segundo, es necesario nombrar maestros; aspectos totalmente negados por la actual política pública en educación del país. Cualquier estrategia diseñada para aumentar la cobertura escolar, para aumentar los cupos escolares era válida, menos aquella que significara nombrar maestros; se inventaron teorías tan peregrinas como decir que el nombramiento de maestros significaba la "fecodización" de la educación, es decir que, si no existieran sindicatos de maestros entonces sí se podían nombrar maestros!

El Movimiento Pedagógico en su momento señaló que era necesaria una política de participación de los maestros, de los estudiantes, de los padres de familia; esta política también está implícita en el Plan Sectorial de Bogotá. Los estudiantes jóvenes están participando y satisfechos de hacerlo. Sin embargo hacer efectiva la participación se requiere de una pedagogía nueva. No es posible la participación de los maestros y los directivos docentes sino los asumimos como lo que son, líderes y dirigentes de un proceso pedagógico, sino como gerentes o como administradores.

Concluyo con la propuesta para que hagamos un esfuerzo por sacar lecciones aprendidas del recorrido del Movimiento Pedagógico en sus veinticinco años de existencia y miremos las experiencias de otros países como Chile. Recuerdo que en los años 1980 y 1990 los compatriotas chilenos vinieron a Bogotá y se encontraron con nosotros en muchos países del mundo indagando por el Movimiento Pedagógico; conocían de primera mano la revista *Educación y Cultura* y mostraban interés por lo que sucedía; y pensábamos que era grato saber que en Chile existiese un Movimiento Pedagógico que partía de una organización sindical. Lo importante es que aprovechemos la experiencia acumulada por el movimiento Pedagógico en sus 25 años, de sus logros, de sus herramientas, entre las que se destaca la revista *Educación y Cultura*, mirar también otras experiencias nacionales e internacionales, para ver cuál es el nuevo movimiento o lo nuevo de Movimiento Pedagógico que los maestros, FECODE, el CEID quieren construir para que la lucha por la transformación pedagógica y educativa adquiera un nuevo derrotero.

**¿Cómo no luchar contra esta política de recorte de las transferencias, de modificación de la situación financiera de la educación? Esta política impuesta da marcha atrás a los procesos de descentralización y autonomía que se habían ganado con la reforma de principios de los años 1990. Ello era y es completamente válido, pero significó abandonar aún más el trabajo en el ámbito del quehacer pedagógico de los maestros, la esencia y razón de ser del Movimiento Pedagógico**

# Las Estrategias del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para América Latina y su Aplicación en los Programas y Proyectos

Juan Arancibia<sup>1</sup>



El Banco Mundial y el BID vienen jugando un importante papel en la Transformación Neoliberal de América Latina, a través de las llamadas reformas estructurales, las mismas que han sido exigidas, diseñadas y parcialmente financiadas, por estas instituciones. Dentro de esas reformas estructurales ha quedado incluida la reforma de la educación, de modo que ella es parte constitutiva del paquete neoliberal, globalizador y desnacionalizante que está en operación. Ambas instituciones han jugado un papel central en las reformas educativas latinoamericanas, desplazando a organismos especializados como la UNESCO que ha gozado de prestigio y aceptación en el continente; ambos bancos han definido un conjunto de prioridades estratégicas para la educación de la subregión y aunque reconocen que su inclusión en las reformas está condicionada por los condiciones de cada país, esas prioridades no son negociables en su contenido

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el Panel Política Educativa en Colombia y América Latina; Seminario Internacional de Pedagogía, 25 años del Movimiento Pedagógico, Bogotá, diciembre de 2007, correo electrónico: juanc@servidor.unam.mx

Informe elaborado por Juan Arancibia, con el apoyo documental de la oficina de la IEAL, Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, en San José, Costa Rica.

## Presentación<sup>2</sup>

Las organizaciones sindicales se han enfrentado con éxito diverso a esas reformas y a sus promotores nacionales e internacionales, pero en definitiva, no han logrado impedir su puesta en práctica. La oficina de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) ha venido trabajando para abrir la discusión y la reflexión sobre este serio problema y desafío, para ello ha iniciado un modesto trabajo de monitoreo de los proyectos que los bancos han ejecutado y vienen ejecutando en cada uno de los países. En este trabajo presentamos dos aspectos de interés político crucial para el trabajo de las organizaciones nacionales y para la oficina regional: uno se refiere al contenido esencial de las estrategias de ambos bancos, y el otro a las características básicas que los proyectos presentan.

## El Análisis y las Estrategias del BM y el BID

### 1. El Banco Mundial

Para el BM son cinco los fenómenos principales que más impactan sobre las presiones sociales sobre el sistema educacional de la región:

*"...La globalización económica y los cambios tecnológicos, particularmente en las áreas de informática y telecomunicaciones, están **augmentando la demanda de trabajadores con mayor preparación, y capacidad de aprender y adaptarse continuamente***

☞ *El aumento relativo de sueldos para los más educados y más capacitados **exacerba una desigualdad que ya es extrema entre los ingresos percibidos en la región.***

☞ *La transición casi universal de dictaduras a una **democracia participativa** en la región, en combinación con una sociedad civil cada vez más activa, y los problemas crecientes de violencia y crimen presentan otra exigencia nueva al sistema educacional: la de fomentar la cohesión social y la participación cívica.*

☞ *El papel y la organización del Estado han cambiado en la mayoría de los países de la región y han resultado en gobiernos subnacionales con responsabilida-*

*des educacionales significativas y en un sector privado que desempeña un papel cada vez más importante en el financiamiento y la prestación de la educación, especialmente a nivel universitario. Como resultado, el desafío para la región es reestructurar los ministerios del gobierno central, **desarrollar la capacidad local, y formular políticas públicas para el desarrollo del sector privado** en el área de la educación.*

☞ *Por último, la región está viviendo una transición demográfica de gran escala, que resultará en una población de edad escolar de número estable hacia el 2010 y en un menor porcentaje de jóvenes a lo largo de la primera mitad del siglo 21. Por consiguiente, se presenta simultáneamente una oportunidad singular de **centrarse en la calidad de la instrucción en lugar de simplemente aumentar las matrículas**, y una necesidad de desarrollar el capital humano constituido por una proporción decreciente de trabajadores jóvenes."<sup>3</sup>*

Para el Banco Mundial existen fenómenos en América Latina, que nosotros no vemos, por ejemplo habla de una **democracia participativa**, cuando lo que realmente existe a gran escala en la región es la **democracia electoral mediática**, así como ejemplos muy puntuales de desarrollo de formas de poder local. Otro aspecto que estaría presente como demanda, serían trabajadores con mayor preparación, lo cual puede ser parcialmente cierto, pero ello no ocurre en un contexto de desarrollo, ni como una cuestión general en la región, sino como una necesidad de una economía maquiladora y de servicios, que eventualmente incorpora tecnologías que pueden requerir conocimientos de inglés y de computación. La desnacionalización de prácticamente todas las grandes empresas productivas, inhibe los procesos de investigación locales y rompe más crudamente el vínculo entre investigación y desarrollo que ya era muy débil.

A partir de su análisis de la realidad mundial y latinoamericana, el Banco Mundial se asigna la **misión de reducir la pobreza** y el medio privilegiado que propone es **elevar el capital humano**, así:

*"De conformidad con la misión del Banco de reducir la pobreza mundial mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, nuestra meta preeminente para la región de ALC es **elevar el capital humano de la región, particularmente el de los***

2 Para el desarrollo de este trabajo hemos revisado los principales documentos de estrategia educativa de ambos bancos y la oficina de la IEAL (<http://www.ei-ie-al.org/mapa.htm>), ha leído y sintetizado cientos de proyectos negociados y ejecutados por ambas instituciones en la región.

3 Banco Mundial, Equipo de Educación, LCSHD: "Documento Estratégico del Banco Mundial: La Educación en América Latina y el Caribe", diciembre 1999, borrador, pág. x

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

**La política del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo tienen que ser enfrentadas por los maestros y por sus organizaciones, pero no basta con resistir al cambio, es necesario desarrollar propuestas alternativas que respondan a los intereses nacionales de las mayorías y que asuman la diversidad cultural y étnica cuando sea el caso. La propuesta nunca ha bastado, hay que desarrollar poder político, lo cual supone construir unidad y política de alianzas, empezando por la propia comunidad educativa. Pero ni la propuesta, ni la unidad y las alianzas surgen del aire o de los buenos deseos, se requiere de procesos de fortalecimiento organizacional y de estrategias de lucha de carácter nacional, regional y mundial**

*pobres. Para lograr esta meta, se requerirá de inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres, pero también de las reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos.*<sup>4</sup>

Un punto de gran trascendencia que señala el Banco de pasada, es que no basta con políticas educativas dirigidas hacia los pobres, sino que se requieren reformas educativas sistémicas, para que las inversiones rindan beneficios sostenidos. En realidad lo sistémico del Banco va más allá de lo educativo, pues lo que ha venido impulsando es una

verdadera “*revolución neoconservadora*”, neoliberal, en el mundo subdesarrollado, que ha impactado al conjunto de la vida social.

Continuando con el razonamiento del papel de la educación en la erradicación de la pobreza y la desigualdad, el Banco nos señala que:

*“La paradoja es que la educación es un medio poderoso de reducir la pobreza y la desigualdad, pero a la vez puede conducir a la exclusión y marginación. Por lo tanto, educar a los pobres es un imperativo social, económico y moral y debe constituir un elemento esencial de cualquier estrategia de erradicación de la pobreza y reducción de las desigualdades sociales.”*<sup>5</sup>

No obstante las bondades atribuidas a la educación, el Banco nos advierte que ella puede ser instrumento de desigualdad y exclusión, es importante retener este punto, porque la sola presencia de la educación no basta, ya que sus diferencias de calidad reproducen de todas maneras las desigualdades y hay políticas del Banco que vienen generando educación para pobres y otra para ricos y que siguen abriendo la brecha de ingresos entre los propios trabajadores y entre ellos y el sector empresarial.

Para lograr su misión educativa, el Banco señala que se concentrará en las siguientes prioridades estratégicas:

- *“Incluir a los excluidos,*
- *Elevar la calidad pedagógica y revitalizar las escuelas públicas para alumnos pobres*
- *Mejorar la transición de la escuela al mundo adulto*
- *Lograr que funcione la descentralización*
- *Diversificar y reforzar la educación terciaria*
- *Estimular y evaluar las innovaciones educacionales.”*<sup>6</sup>

Dichas estrategias, aunque el BM señala que serán discutidas con los países, no parecen ser negociables, primero porque serían un resultado derivado desde dentro de América Latina y el Caribe, segundo porque son parte de una estra-

4 *Ibid. Pág. xii*

5 *Banco Mundial, op. cit. pág. 31*

6 *Banco Mundial, op. cit. pág. 88*



tegia mundial del banco para la educación y tienen principios determinantes, así:

*"Uno de los cambios más importantes en la región es el creciente compromiso de los dirigentes políticos en muchos países con una reforma educativa profunda. Esto se hizo evidente en la Cumbre de las Américas II celebrada en Santiago en abril de 1998, donde los presidentes de los países del hemisferio occidental se comprometieron a seguir un programa educativo ambicioso.*

*El documento, en el que se define la estrategia del Banco para la educación en América Latina y el Caribe, se elaboró paralelamente con una estrategia mundial para el sector de educación aprobada por la junta directiva del Banco en abril de 1999."*<sup>7</sup>

El Banco sigue su razonamiento sobre los problemas planteando que la educación que se entrega hoy día en la región no tiene **aplicabilidad**, es decir, es inadecuada para desarrollar el capital humano, parte de esa falta de aplicabilidad se explicaría por cuestiones como las siguientes:

*"Los centros educativos en ALC no parecen brindar a los alumnos las herramientas cognitivas, la socialización y las habilidades para el mercado laboral que les permitan acceder a los sectores productivos de **su propio país o de otro.***

*...los métodos pedagógicos y currículos actuales tienden a reflejar métodos y actitudes que ya no tienen vigencia, que conservan la rica herencia social y cultural del pasado pero no satisfacen los requisitos urgentes del presente ni las necesidades apremiantes del futuro.*

*Los programas de estudios de ciencias y matemáticas en uso actualmente se están volviendo obsoletos, los maestros carecen de capacitación y materiales didácticos apropiados, y las escuelas tienen poco acceso a información nacional e internacional o a redes de intercambio de conocimiento. Los alumnos siguen copiar y recitando datos en lugar de desarrollar habilidades cognitivas que les ayudará a adquirir y asimilar los nuevos conocimientos."*<sup>8</sup>

El Banco señala que la educación secundaria tiende a centrarse en **compensar** las deficiencias de la primaria y por eso no puede avanzar hacia la formación más específica en habilidades especializadas, según la demanda del mercado laboral nacional o internacional (no olvidemos las remesas y las necesidades del mercado laboral de las economías dominantes), pero que la reforma resolverá ese problema en el largo plazo Otro aspecto que impediría el avance sería la falta de **Incentivos**, para mejorar el rendimiento de los aprendizajes en las escuelas, Los directores no tienen recursos y autoridad suficiente a su disposición para estimular a los maestros en su trabajo y premiar a los buenos y despedir a los malos. Los maestros no son recompensados por la calidad de la enseñanza, no hay como evaluarlos y no hay incentivos para la participación de los padres, así, nos dice el Banco:

*"La combinación de información deficiente, incentivos débiles y falta de autoridad conduce a una responsabilidad o rendición de cuentas insuficiente por el rendimiento de las escuelas."*<sup>9</sup>

O sea, implícitamente se lamenta el Banco, no hay a quien pasarle la factura, cuando en realidad, los docentes deberían pagar por la pobreza, la desigualdad y el subdesarrollo de nuestros países, por sus bajos salarios, por la falta de materiales, etc. Por lo tanto, hay que instalar sistemas de información que muestren lo malos que son las/os educadores del sistema público, lo buenas que son las escuelas privadas e instalar sistemas de evaluación docente para castigar a los culpables. Además, entre los culpables está el Estado central, ineficiente por naturaleza (y además pobre), por lo tanto, lo que corresponde sería descentralizar y privatizar y de paso destruir a los sindicatos. Un último punto de gran importancia que la estrategia del Banco propone y destaca, es la necesidad de incentivar al sector privado a: *"desempeñar un papel mayor en el financiamiento y en la prestación de la educación superior en A.L. y El Caribe. Si no se utilizan los fondos del gobierno para promover el financiamiento privado, se limitará el acceso y la equidad del acceso a la educación superior."*<sup>10</sup> Este planteamiento privatizador del BM, no será asumido con esa misma fuerza y claridad por el BID, lo cual no quiere decir que no lo comparta, tal vez simplemente no quiere pagar los costos políticos de una postura abierta.

Finalmente, ¿qué nos ofrece el Banco?, ¿cuáles son sus ventajas comparativas?, ¿por qué debemos seguir sus exigencias y recomendaciones? El mismo BM hace su apología:

7 Banco Mundial, op. cit. pág. xi  
8 Banco Mundial, op. cit. pág. 80  
9 Banco Mundial, op. cit. pág. 83  
10 Banco Mundial, op. cit. pág. 103

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

*“La labor del Banco Mundial en los últimos 50 años lo ha convertido en un depositario de conocimientos sobre el desarrollo de todas partes del mundo, debido a su participación activa en programas de desarrollo, sus extensos contactos con organizaciones de investigación, y su experiencia trabajando con una amplia variedad de gobiernos, sectores y comunidades locales. Además de proporcionar recursos financieros para servir a sus clientes, el Banco Mundial reúne conocimientos y experiencia a escala mundial, neutralidad y objetividad. Facilita la comunicación entre las figuras clave dentro y entre los países.”<sup>11</sup>*

### 2. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

En un documento publicado en junio del año 2000<sup>12</sup>, el BID señala que, en 1965 concedió su primer préstamo para educación y desde ahí en adelante comprometió un 5% de sus recursos para esta tarea. En los años 1990 los recursos para educación pasaron al 9.5%. En términos de niveles, hasta 1976 los préstamos estaban dirigidos a la educación superior, al adiestramiento técnico y vocacional y a la ciencia y tecnología; en ese último año se otorgó el primer préstamo a Colombia para la educación primaria. Desde 1978 a 1993 más del 80% de los préstamos fueron para la educación primaria. A partir de 1994 el apoyo a la educación secundaria y la técnico/vocacional ha ido en aumento y en 1997 estos niveles recibieron más del 80% de los nuevos préstamos. Desde 1989 los préstamos para educación superior y para ciencia y tecnología disminuyeron, pero podría darse una recuperación de estos. Por otra parte, el BID señala que el enfoque de sus préstamos ha pasado de apoyar prioritariamente la cobertura y expansión de la educación hacia interesarse crecientemente en la mejora de la calidad.

#### ¿Cuáles son los problemas y los cambios que la reforma de la educación debe atender, según el BID?

De acuerdo al BID estas serían los elementos básicos que tienen que ser parte de la respuesta, así:

*“La economía mundial ha pasado por enormes cambios en los últimos 20 años y éstos han hecho que la calidad de los sistemas educativos adquiera mayor importancia para el desarrollo económico de las naciones. El crecimiento económico bajo las nuevas condiciones requiere infraestructuras nacionales que incluyan, en-*

*tre otros elementos, una fuerza de trabajo con sólidos conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias, capacidad para solucionar problemas así como aptitud para la computación y la comunicación efectiva. Las debilidades de la educación en la región son bien conocidas. Los jóvenes de la región ingresan a la fuerza de trabajo con menos años de educación con relación al promedio de los trabajadores del Sudeste de Asia y hasta los de otras regiones en desarrollo y la brecha se está ensanchando. El aprendizaje en las escuelas, según toda la evidencia disponible, sigue siendo deficiente. La única excepción son algunas instituciones de élite.*

*La región exhibe la mayor desigualdad de ingresos en el mundo, la cual al mismo tiempo refleja y perpetúa disparidades en las oportunidades educacionales para los diferentes grupos de la población. Una buena educación consta no sólo del buen aprendizaje de materias sino también de una instrucción que estimula una mayor conciencia de las reglas básicas de ciudadanía y relaciones sociales, cuya práctica debe iniciarse a nivel escolar.*

*Es imperativo llevar a cabo una reforma a fondo del sistema de educación primaria y secundaria que, más que el simple aumento de recursos para las instituciones y prácticas existentes, se caracterice por una transformación de estructuras, incentivos y patrones financieros.”<sup>13</sup>*

#### ¿Cuál sería el centro de las reformas que el BID apoya?

*“Sin importar el tamaño de sus programas de préstamos en el sector, el objetivo principal del apoyo del BID a la educación primaria y secundaria será para mejorar la calidad y la equidad.*

*Las reformas deben dirigirse directamente hacia la mejora de la calidad de la educación. La palabra “calidad” tiene muchas definiciones. La definición más importante es en términos de “resultados y aprendizaje”*

*El segundo objetivo clave en la reforma educacional es el de la equidad. En toda la región hay una*

11 Banco Mundial, op. cit. pág. 114

12 BID, “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe”

La estrategia sobre educación primaria y secundaria” (GN-2067-3) fue considerada favorablemente por el Directorio Ejecutivo del Banco Interamericano de Desarrollo el 1 de marzo de 2000.

Documento publicado en junio del 2000

13 BID, “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe”, Págs. 6, 7 y 8

*amplia discrepancia entre los logros educacionales de las distintas clases sociales.”<sup>14</sup>*

### **Más puntualmente el BID precisa las áreas críticas que deben atender las reformas educativas:**

*“1) Reformar el adiestramiento de los maestros, la forma en que ejercen su profesión y la manera en que son recompensados;*

*2) Reformar la gestión escolar enfatizando la autonomía, la rendición de cuentas y el trabajo en equipo a nivel de escuela;*

*3) Proporcionar materiales de enseñanza adecuados;*

*4) Usar acertadamente la tecnología de la información para mejorar la enseñanza y satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral, y*

*5) Focalizar los esfuerzos en el nivel preescolar en especial para los niños de las poblaciones marginadas.”<sup>15</sup>*

Luego de que el BID precisa los aspectos más críticos y relevantes de las reformas que impulsa, procura mostrar una cara respetuosa de la soberanía nacional, aunque su cara no es tan democrática, pues no plantea una discusión de los contenidos de la reforma con los actores internos, sino que apoyará las reformas que describe, aunque nos dice que no impondrá modelos predeterminados, a la letra señala:

*“Para lograr estas metas, el BID apoyará las reformas descritas en este documento. Sin embargo, un banco multilateral no puede imponer la reforma en los países. El centro de la reforma tiene que estar dentro del mismo país. El Banco entenderá el momento por el que pasa el país, sus instituciones y sus necesidades así como la variedad de condiciones económicas y educacionales de la región.”<sup>16</sup>*

### **Finalmente, en el citado documento, el BID define sus prioridades y estrategias para la región:<sup>17</sup>**

- ❖ En todos sus esfuerzos en la educación primaria y secundaria, el BID buscará asegurar la calidad, implementabilidad y sustentabilidad de sus proyectos.

- ❖ En vista de su importancia, el Banco aumentará considerablemente su apoyo financiero al adiestramiento de los maestros, que puede realizarse antes y durante el período de servicio.

- ❖ El Banco promoverá una prudente pero intensa aplicación del potencial de la tecnología a fin de expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación.

- ❖ El Banco enfocará el financiamiento sostenible de la mezcla de insumos y procesos con más eficiencia de costo para elevar los logros de los estudiantes y su retención en la escuela y promoverá la utilización de mecanismos de financiamiento para fomentar de manera costo-efectiva la conducta deseada por parte de las figuras clave en la educación.

- ❖ El Banco dirigirá su apoyo a la educación primaria y secundaria con un énfasis sostenido y claro en la equidad.

- ❖ El Banco apoyará mejores evaluaciones, estadísticas, investigación aplicada, retroalimentación para los interesados, así como los proyectos piloto, la experimentación y la innovación.

- ❖ Aunque el Banco se complace en responder al aumento de solicitudes de apoyo dirigido a la educación secundaria, mantiene su compromiso a largo plazo con la educación primaria.

- ❖ Con relación a la educación secundaria, el Banco está tomando las medidas necesarias para financiar los costos de capital asociados con la creciente demanda de acceso.

- ❖ El apoyo del Banco para aumentar el acceso a la educación secundaria estará siempre acompañado por la atención al diseño de modelos de escuelas secundarias aptas para cumplir las exigencias del siglo XXI, hacia mejoras de calidad, aumento de eficiencia y equidad y mejor control administrativo escolar.

Hay dos aspectos que vale la pena destacar que aparecen como diferencias del BID frente a las posturas del Banco Mundial, de una parte quiere aparecer como respetuoso de la soberanía nacional y de la realidad de cada país y de otra parte, no hace alusión directa a la privatización, aunque su

14 *BID, Ibíd. págs. 11 y 12*

15 *BID, op. cit. pág. 16*

16 *BID, op. cit. pág. 45.*

17 *BID, op. cit. págs. 46 a 48*

18 *PREAL <http://www.preal.org/>*

## • LA POLITICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMERICA LATINA •

postura de apoyo a organismos como el PREAL (programa para promoción de la reforma educativa en América Latina)<sup>19</sup> y los organismos nacionales que son socios del PREAL en cada país y que tienen un fuerte carácter conservador y neoliberal, muestra claramente por donde van sus preferencias...”<sup>19</sup>

### Características Generales de los Proyectos del BM y el BID

#### 1. Los proyectos del BM.

Aunque hay una importante diversidad de los proyectos entre países, tienden a incluir tendencias semejantes y preocupaciones parecidas, veamos:

Hay una preocupación marcada por el fortalecimiento de capacidades, sean estas de los Ministerios o Secretarías de Educación Nacional o de las de orden estatal, provincial, departamental o municipal, según sea la división política administrativa de los países y el grado en que el proceso de descentralización ha avanzado. También hay una preocupación, menos presente, por el fortalecimiento de capacidades para la participación de los padres de familia en los procesos de gestión educativa, esto se expresa como es obvio de manera especial en los países con mayor descentralización y autonomía escolar: Bolivia, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Guatemala, etc. esto no quiere decir que esa capacitación se haya realizado y haya sido eficaz.

Los proyectos no abandonan la idea de cuidar y estimular el acceso y la cobertura, pero las preocupaciones centrales que aparecen son las de la **calidad** y la **equidad**. Respecto de la calidad, el indicador más socorrido parece ser el de la **pertinencia**, se puede deducir de los proyectos que ella se expresaría por ejemplo, en la capacidad de interesar y retener a los adolescentes en el nivel secundario, en la disminución de la deserción y la repetición en primaria y básica, en los resultados de las pruebas estandarizadas de carácter nacional (matemáticas, lenguaje, ciencias) y en la capacidad de los egresados de transitar adecua-

damente hacia el mundo laboral. La equidad se manifestaría en el acceso universal a la escuela y los mecanismos económicos para la retención de los estudiantes pobres en las aulas. En el caso de la educación superior la equidad está presente en los proyectos en los programas de préstamos escolares. Además, la equidad se expresaría en lo relativo a paridad de la presencia de los géneros en las aulas y en la absorción de las poblaciones indígenas y la presencia en contadas ocasiones de componentes bilingües e interculturales en los proyectos.

Un tema repetido dentro de los proyectos es la formación docente inicial y en servicio y de este modo se toca una parte de la educación superior. De hecho lo que ha ocurrido en este rubro es una creciente privatización de los procesos de formación de las/os educadores, una multiplicación irracional de instituciones dedicadas a esta tarea (especialmente privadas), con el consiguiente deterioro de la calidad de las mismas y una pérdida de control por parte de los ministerios de los contenidos y la calidad de la formación. Algo semejante ocurre con la formación en servicio.

Los proyectos tienden a promover sistemas nacionales de evaluación para los estudiantes, mecanismos de información y transparencia y en menor medida evaluación docente; esta menor presencia se debe sin duda al rechazo y el alto nivel de conflicto que estas propuestas generan con las/os educadores y sus organizaciones, pero ellas son parte de los objetivos declarados del BM.

Componentes comunes de los proyectos, especialmente en los países que aparecen como más subdesarrollados son. La infraestructura y los servicios básicos para las escuelas, libros y materiales educativos diversos, formación docente inicial y en servicio; fortalecimiento institucional en los diversos niveles, monitoreo y evaluación; atención especial a las poblaciones rurales e indígenas; participación de padres y madres a nivel de escuelas y/o municipios; la equidad y calidad, sin dejar de lado acceso y cobertura.

#### Cuadro N° 1

#### Total de los Costos de los Proyectos de 18 Países de América Latina, la Participación del BM y su Distribución por Niveles y/o Áreas de Intervención

(Millones de Dólares)

Número de PROYECTOS	COSTO TOTAL Proyectos	Banco Mundial	LOCAL	OTROS	Nivel de Intervención más común	PRÉSTAMOS
59	9,811.0	5,783.0	3,868.0	98.0	Ed. preescolar y básica, secundaria y media superior	5,931.0

<sup>19</sup> BID, op. cit. pág. 50.

## 2. Los Proyectos del BID

Los proyectos del BID vinculados a la educación en América Latina y El Caribe tienen una larga data que se remonta a los años 1960 del siglo XX, hablamos entonces de más de 40 años de historia. Se trata de más de un par de cientos de proyectos de todos los tamaños y montos económicos y sobre una amplia variedad temática.

Llama la atención que la enorme mayoría de los proyectos son pequeños, su costo oscila entre algunos miles de dólares y muy pocos millones; en cada país entre 3 y 5 proyectos se llevan el noventa y ocho por ciento (98%) del financiamiento. También casi todos estos proyectos pequeños son donaciones. La temática está dirigida normalmente a estudios, diagnósticos, capacitaciones, fortalecimiento de capacidades, elaboración de proyectos, etc. Esta diversidad de apoyos y el monto de los mismos marcan una diferencia con el BM que generalmente se dedica a macroproyectos, muy focalizados en sus áreas de interés. Los proyectos de mayor envergadura, al igual que en el caso del BM, están dirigidos a tareas que podríamos calificar de modernización, reformas educativas y expansión de áreas y sectores educativos.

Como el BID plantea en su estrategia hay más presencia de proyectos vinculados a la educación secundaria superior o media, a la educación técnico/vocacional y a la educación superior; también hay atención para capacitación laboral y para procesos no-formalizados, tanto en el caso de educación de adultos, como en lo relativo a educación preescolar. En la mayoría de los países los montos que representan la suma de los proyectos del BID son mayores que los del BM, esto podría quedar explicado por el periodo más prolongado en que el BID ha estado presente en el sector educativo de la región. También es interesante que países como Venezuela y Costa Rica, que en el caso del BM han recibido poco apoyo, aparecen como más atendidos por el BID.

Los proyectos grandes son más integrales y los pequeños están muy focalizados. Los proyectos grandes están dirigidos a cuestiones como acceso y cobertura, calidad, equidad, gestión, monitoreo y evaluación, fortalecimiento de los órganos públicos centrales y subnacionales, infraestructura, formación docente y materiales de apoyo al aprendizaje.

Se destacan proyectos dirigidos a población rural en condiciones de marginación y a población urbana en condiciones de riesgo, por ejemplo, en países como Venezuela.

Proyectos pequeños, medianos y grandes están dirigidos a educación para el trabajo certificación laboral, etc. En el caso de Argentina nos encontramos con un proyecto millonario para educación técnico/profesional, destinado a apoyar la reconversión productiva (1994), seguramente como resultado o como necesidad de enfrentar los efectos de la privatización y la apertura de la economía, llevada adelante por el Presidente Menem.

La presencia de un mayor número de proyectos que apoyan la educación técnica/profesional y la capacitación laboral de adultos trabajando, hay también una mayor presencia del sector empresarial y sus organizaciones, como ejecutores o participantes de los mismos. La educación superior o terciaria de nivel universitario recibe también una mayor atención, pero especialmente en la línea de estudiar el mercado de demanda profesional, para poder ajustar su oferta; también en lo que tiene que ver con otro tipo de diagnósticos y fortalecimiento de procesos y estructuras de administración educativa.

Algunos proyectos contemplan el apoyo a la participación de los padres y madres de familia, la formación de consejos o juntas escolares. En el caso de El Salvador hay un apoyo explícito al fortalecimiento del programa EDUCO, que es uno de los programas "estrella" de la descentralización educativa y de la participación, pero también lo es de la flexibilización y la precarización de las relaciones laborales de las/os educadores. El apoyo a EDUCO y otros programas en la región no es de extrañar ya que de los dos bancos, el más agresivo en el tema de la descentralización ha sido el BID, que ha criticado implícitamente algunas formas de descentralización como la Argentina o la mexicana, que son descentralizaciones hacia niveles estatales y provinciales y no hacia las escuelas, por lo que serían formas de "centralización", así, señala:

*"Si se define a la "centralización" como la toma de decisiones relevantes a la producción del servicio educativo, en instancias superiores a la propia escuela o grupos de escuela, es claro que la delegación de funciones a niveles inferiores de gobierno no significa que las estructuras no sigan siendo centralizadas".<sup>20</sup>*

*"...la autonomía de las unidades de prestación de servicios educativos implica una redefinición de los roles y las funciones de todo el sistema. Para que las escuelas asuman un rol más protagónico en la definición de los contenidos y los procesos educativos, el nivel central*

20 BID, "Progreso económico y social en América Latina: Cómo organizar con éxito los servicios sociales, informe 1996", Washington, noviembre de 1996, pág. 290

• LA POLITICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMERICA LATINA •

*debe asumir las tareas más estratégicas de provisión de apoyo técnico, evaluación, vigilancia y difusión de información".<sup>21</sup>*

En realidad el BID considera que la única descentralización verdadera es la que se hace hacia las escuelas o grupos de escuelas, hacia el lugar donde el servicio educativo es pro-

ducido y por ello tendría que apoyar las diversas formas de autonomía escolar. Este apoyo es solo medianamente visible en los proyectos. Tampoco en sus proyectos es claramente visible un apoyo a la privatización, tampoco ella es cuestionada. En uno de sus documentos el BID señala que el Estado tendría que atender el tema de la calidad e incluye en ello a la educación privada.

**Cuadro N° 2**

**Total de los Costos de los Proyectos de 18 Países de América Latina, la Participación del BID y su Distribución por Niveles y/o Áreas de Intervención**

(Millones de Dólares)

Número de PROYECTOS	COSTO TOTAL Proyectos	BIP	LOCAL	OTROS	Nivel de Intervención más común	PRÉSTAMOS
244	13,238.0	7,601	5,595.0	38,5	Ed. preescolar y básica, media, técnica, laboral, superior	7589,9

**Algunas Conclusiones y Desafíos**

30

Los bancos reconocen dos eras de la reforma que se reflejan en sus propias políticas de financiamiento o que en realidad tal vez ellos mismos han contribuido a crear. La primera etapa de reformas está centrada sobre todo en el acceso y la cobertura educativa, en la cuestión del financiamiento y la gestión y su descentralización y en la infraestructura. Una segunda época u oleada de reforma se caracterizaría por poner el acento en la calidad, equidad y en la formación para el trabajo y con ello también en la gestión, que aseguraría eficiencia y pertinencia de las decisiones y del gasto, incorporando a los actores locales en el diseño y toma de decisiones. Estas dos generaciones de reforma se hacen visibles en el tipo de proyecto que se financia, aunque los temas de la primera etapa no son, ni pueden ser abandonados por completo. Es el caso de la universalización de la primaria, que continúa siendo un pendiente para varios países y la elevación de las tasas de ingreso a secundaria, que más menos es un tema pendiente de todos los países.

La mayor parte de los proyectos son financiados por ambos bancos bajo la modalidad de préstamos y aunque sus condiciones sean blandas, estos préstamos se están convirtiendo en deuda externa nueva para los países. Los grandes países de la región se llevan las tres cuartas partes de los

montos prestados por el BID y más del 70% de los del Banco Mundial, destacando la situación de México que bordea el cuarenta por ciento (40%) del total. Otro aspecto que es visible es la gran diferencia en el número de proyectos de ambos bancos: 59 para el BM y 250 para el BID, pero como ya dijimos antes los del BM pueden ser considerados macro proyectos, en cambio en el caso del BID hay una enorme mayoría de pequeños proyectos, que apoyan pequeñas iniciativas y necesidades. Lo anterior deriva del hecho de que el BM ha entrado al área educativa con una concepción muy clara de su función económica y política y por eso su énfasis es la reforma de la educación y eso supone macro proyectos.

En los casos de países más pequeños y pobres como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, entre otros, buena parte del costo de las reformas educativas se ha venido financiando con estas contribuciones y por lo tanto, sobre la base de endeudamiento. Esto plantea a lo menos dos inquietudes, de una parte el hecho de que la continuidad de los procesos de reforma, tal como están concebidos, depende de endeudamiento adicional, en ello descansa sus sostenibilidad y de otra parte, aunque se asume que la educación es una inversión y no un gasto y que a largo plazo permitirá generar riqueza adicional (lo que no depende sólo de lo educativo), los ingresos nuevos, de haberlos, llegan

21 *Ibid.* pág. 310

en el largo plazo y por lo tanto, no contribuirán todavía a ir pagando esta deuda.

El otro problema clave que supone el endeudamiento externo, los préstamos de los bancos para la educación, es que a pesar de todos sus alegatos sobre diálogo y acuerdo con los actores locales, ambos bancos tienen una agenda de reformas educativas muy clara y de una u otra forma se la vienen imponiendo a los países, a las sociedades de la región y ello es así, a pesar de que algunos gobiernos hayan sido y sean fervientes partidarios de las posiciones de estos bancos. La reforma de la educación es parte de las reformas estructurales neoliberales y todas ellas han sido impuestas a las sociedades de estos países, a la mayoría de las poblaciones con el acuerdo entusiasta de los grandes capitales locales y transnacionales, y mediante procesos político electorales vaciados de contenido, manipulados por los medios de comunicación y generando equipos de gobierno que para ganar las elecciones, ofrecen exactamente lo contrario de lo que hacen al asumir los cargos de representación. En realidad vivimos la etapa de la generación manipulada de gobernabilidad y no una etapa de efectiva democracia participativa.

Partiendo de lo anterior, podría señalarse que la participación que se ofrece a los padres y madres de familia, a directores/a, educadores/as y a las/os estudiantes e incluso a otros actores locales, a partir de los procesos de descentralización y autonomía escolar y a través de la creación de todo tipo de consejos o juntas escolares, es un muy pálido consuelo, y un gran engaño, frente a la expropiación real de que son objeto de su derecho y capacidad para tomar decisiones de orden nacional sobre lo educativo, y es aquí donde los bancos ayudan a generar y aprovechan el vacío político nacional democrático para imponer su agenda, aliados con el capital local y transnacional. De hecho los proyectos financiados aunque no sean de reforma educativa, aunque no sean integrales en el tratamiento de los problemas, expresan en su resultado conjunto, la agenda de transformaciones que los bancos pretenden, son un verdadero e integral programa educativo.

Los objetivos declarados más relevantes de los proyectos son sin duda el acceso y la cobertura, la calidad y la equidad y la preparación para el mundo del trabajo. También se señala que la educación debe preparar para el ejercicio de la ciudadanía, pero como ya vimos, si ello ocurre, es para una ciudadanía sin espacios reales, sólo de forma.

Los objetivos fundamentales, enunciados de manera general en los proyectos, son casi irreprochables. Es difícil no compartir la búsqueda de la calidad, la equidad, el acceso universal a la educación, la capacitación para la vida laboral

y política, etc. Sin embargo, salvo en la estrategia del BID, la calidad que se persigue no aparece definida explícitamente, pero se deduce que ella se expresa en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, que básicamente detectan avances en conocimientos en matemáticas, lenguaje y ciencias. Que ella se conoce a través de la difusión de los resultados de las mismas y que ese conocimiento permitiría un proceso de rendición de cuentas de las escuelas a sus "clientes" padres y madres de familia y estudiantes. El tratamiento del problema deja de lado el hecho de que la calidad no es neutra frente al modelo de desarrollo económico-social, político y cultural y que ese modelo neoliberal hoy hegemónico, se pretende que es natural y como tal real y verdadero y no está a discusión.

Los proyectos, que como dijimos, contienen reformas educativas, ponen de relieve el tema de la pertinencia de la educación o su aplicabilidad, es decir, su utilidad más o menos inmediata en relación al mundo del trabajo. Ciertamente la educación tiene que ser útil para la vida laboral, pero esa no es su única función, se supone que se trabaja con personas y que éstas requieren una formación integral. Sin embargo, las reformas de secundaria vienen disminuyendo las horas de clase y los contenidos para las humanidades y las ciencias sociales y fusionando algunas de estas materias; la idea es ampliar las horas de lo "fundamental", matemáticas, lenguaje y ciencias para poder competir en el ámbito internacional, también en algunos casos se impulsa el estudio del inglés (el idioma del imperio y de ambos bancos). Esta parcialización del ser humano, limita el conocimiento histórico y la construcción de las identidades culturales y nacionales y genera un grave déficit de cara a las tareas de un desarrollo, que además, está concebido como perfectamente occidental y sajón. Todo lo demás es concebido como atraso, como subdesarrollo, como rémora, como ancla al pasado y por lo tanto, inservible y estorbo. Esta no identificación y ahistoricidad es también funcional a la aceptación del modelo hegemónico de dominación integral.

No es menor el tema de la flexibilización y la precarización de las relaciones laborales que las reformas impulsan. Las estrategias de los bancos rescatan, aunque sea parcialmente el papel de las/os educadores, sin embargo, en la práctica, como ocurre en casi todos los procesos de privatización, descentralización y autonomía escolar, lo que se ha provocado es un empobrecimiento material de las/os educadores, jornadas más amplias de trabajo y aunque suene duro decirlo, mayores niveles de explotación. En la privatización los educadores quedan a la merced de los patrones, los dueños de las escuelas, los nuevos capitalistas de la educación. En la descentralización y autonomías se

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

ha querido enfrentar a los padres y madres de familia con las/os educadores, pretendiendo que son estos los culpables de la mala calidad de la educación, que más allá de circunstancias y casos anecdóticos, donde algún educador pueda tener responsabilidad, la mala calidad es un resultado sistémico de las políticas públicas, de las cuales los bancos analizados son los autores intelectuales y de las condiciones de desigualdad y pobreza de las mayorías, incluidos los propios docentes, empobrecidos materialmente y aún profesionalmente, por procesos de formación inicial, entregados a cientos de institutos y universidades privadas, surgidos como hongos a la sombra y el calor del neoliberalismo mercantil transnacional.

De hecho la privatización y la descentralización y sus autonomías han buscado fracturar a las organizaciones sindicales y en algunos casos lo consiguieron parcialmente o por un periodo o fragmentado los procesos de negociación. La resistencia y la conciencia de las organizaciones ha impedido que este objetivo haya sido realmente exitoso, pero el riesgo no ha sido completamente superado. ¿Qué ha sucedido después de numerosos proyectos, de tantos años de acción, de un endeudamiento enorme? Tal vez, el único resultado simplemente positivo es la creación de una conciencia pública sobre la necesidad de una reforma educativa. Por otra parte, no se puede asegurar que la calidad haya mejorado, por el contrario, se puede decir que ha empeorado. En no pocos casos se han destruido y se siguen destruyendo los sistemas nacionales de educación (Argentina puede ser un buen ejemplo de lo que no hay que hacer y de cómo se puede rehacer lo destruido) y con ello se han perdido los intereses generales; el mecanismo colectivo estatal ha sido reemplazado por señales del mercado, que no son portadoras de un proyecto educativo, sino de interés mercantiles, que más bien reflejan la ausencia del proyecto colectivo.

La calidad no ha mejorado porque se ha excluido a los educadores y sus organizaciones de la definición de las transformaciones, porque se les

empobreció y se deterioró su status y reconocimiento social, porque la reforma emprendida no es la que se requiere, en gran medida porque es ajena a nuestras realidades y necesidades y a nuestras identidades, por que la educación ha sido mercantilizada bajo diversas formas y por que los problemas sociales y políticos que contextualizan y condicionan los resultados de los procesos educativos siguen ahí; permanecen la pobreza de las mayorías y las profundas desigualdades sociales, la exclusión real del poder político y de la toma de decisiones.

### ¿Qué hacer?

La respuesta es amplia y compleja, dos o tres ideas centrales se pueden someter a discusión: La política de las instituciones de fomento internacional y en este caso específico del BM y del BID tienen que ser enfrentadas por los maestros y por sus organizaciones, *pero no basta con resistir al cambio, es necesario desarrollar propuestas alternativas que respondan a los intereses nacionales de las mayorías y que asuman la diversidad cultural y étnica cuando sea el caso. La propuesta nunca ha bastado, hay que desarrollar poder político*, lo cual supone construir unidad y política de alianzas, empezando por la propia comunidad educativa. Pero ni la propuesta, ni la unidad y las alianzas surgen del aire o de los buenos deseos, *se requiere de procesos de fortalecimiento organizacional* y de estrategias de lucha de carácter nacional, regional y mundial.



— Alberto Motta —



# El neoliberalismo en las políticas educativas

Senén Niño<sup>1</sup>



— Alberto Monto —

Los maestros colombianos mantenemos nuestro compromiso de trabajar por el fortalecimiento de la Educación pública.

Hace 63 años Hayek<sup>2</sup> sentó las bases del Neoliberalismo en su obra *"Camino de Servidumbre"*, desde entonces y con más fuerza a partir de la década del 70, el capitalismo transformó los derechos fundamentales de los ciudadanos en mercancías; la salud, la educación, la seguridad social y las pensiones hoy son oportunidad de negocio.

La atención del gran capital internacional se ha posado sobre la educación de los países del orbe; en el último informe del Banco Mundial *"El desarrollo y la Nueva Generación"*<sup>3</sup> establece las pautas administrativas, financieras y de contenidos para la educación en el mundo.

El espectacular y frenético desarrollo de la ciencia y la tecnología ha traído consigo transformaciones en las comunicaciones, las formas de producción, el comercio, la banca, que

implican nuevas necesidades para el desarrollo y consolidación del actual capitalismo, una de ellas es superar el déficit de mano de obra barata y calificada, pues mientras en los países desarrollados y ricos la población es de mayor edad, 1.300 millones de jóvenes están creciendo en los países pobres y en vías de desarrollo, seres humanos que los necesita el gran capital entrenados y comprometidos con la producción y el mercado, aprovechar de inmediato esta buena cosecha de fuerza laboral de los países en desarrollo con menor índice de niños y ancianos genera la oportunidad de enfocar el empobrecido gasto público a la construcción de *"capital humano,"* a bajo costo; la nueva meta mundial impuesta a los sistemas educativos esta orientada por políticas encaminadas a corregir fallas que inhiban oportunidades laborales, supeditando los contenidos, fines y propósitos de la educación a las necesidades del mundo empresarial.

1 Secretario de Asuntos Pedagógicos y Culturales de FECODE. Ponencia presentada en el panel Política Educativa en Colombia y América Latina. Seminario Internacional de Pedagogía 25 años del Movimiento Pedagógico. Bogotá, diciembre de 2007. Correo electrónico: [Senen777@hotmail.com](mailto:Senen777@hotmail.com)

2 Hayek, Friedrich A. *Camino de Servidumbre*, Alianza Editorial, Madrid 2000. 287 páginas.

3 Banco Mundial, *Informe El Desarrollo y la nueva generación*, 2007

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

Con títulos rimbombantes como *"Aprender para el trabajo y la vida"*<sup>4</sup> el informe del Banco Mundial sustituye la obligación del estado de garantizar la educación por el de la inversión individual, justificando con ello la política de los costos compartidos: *"Los individuos, las familias, y las comunidades deben financiar más la educación post obligatoria"* el aseguramiento del acceso equitativo se hace mediante prestamos y esquemas de ahorro individual (seguros educativos).

Se ordena la generalización del mecanismo de asociaciones mixtas ensayadas en Chile, Colombia, Costa de Marfil y República Checa, ejemplariza el caso colombiano: *"Contratar a una entidad privada para operar una escuela pública puede causar un impacto positivo en las inscripciones. Colegios en concesión de Colombia entrega la administración de algunas escuelas públicas a instituciones privadas por medio de un proceso de ofertas competitivas, a las escuelas de la concesión se les paga menos por estudiante que las escuelas públicas regulares, deben aceptar a todos los estudiantes y cumplir objetivos de resultados para puntajes de pruebas y tasas de abandono, son seguidas y evaluadas cuidadosamente y las tasas de abandono han sido inferiores en las escuelas de concesión y con la competencia también se han reducido las tasas de abandono en las escuelas públicas cercanas"*.<sup>5</sup> Esta afirmación no corresponde con la realidad pues mientras el per cápita por estudiante en las escuelas públicas que da el Estado es de novecientos mil pesos (\$900.000.00) en promedio, en los colegios por concesión éste es de un millón cuatrocientos mil pesos (\$1.400.000); en segundo lugar, los colegios por concesión si están desmantelando la matrícula en la educación pública.

De otra parte, el Banco Mundial pretende legitimar el concepto de calidad de la educación ligándolo al cumplimiento de las orientaciones dadas por el sector productivo en tanto la pertinencia de los contenidos está directamente relacionada con las necesidades en destrezas, de pensamiento y comportamientos que requiere el mercado del trabajo, siendo ello posible mediante el control de los currículos y la flexibilización del sistema educativo para la movilidad estudiantil a través de los créditos homologables por parte de instituciones educativas certificadas.

Afirma el B.M. que para avanzar en la calidad es indispensable mejorar la preparación y motivación de los maestros mediante una política salarial sustentada en incentivos por el desempeño individual evaluable y comparable y no con incrementos salariales generalizados y significativos; *"Para asegurar la calidad de la enseñanza es necesario combinar los incentivos con entrenamiento de calidad algo de autonomía para los maestros, y autonomía social para contratar maestros"*. Dicho en otras palabras, para el Banco Mundial

*La política educativa del actual gobierno se basa en: disminuir recursos a la educación; ampliar los cupos escolares incrementando el número de niños por maestro; controlar férreamente los contenidos mediante la evaluación por medio de estándares y competencias; acabar la estabilidad laboral de los docentes; erradicar la pedagogía; arrasar con los derechos docentes; privatizar la educación haciendo de ella un apetecido negocio para incentivar a los inversionistas privados y entregar la conducción de la educación a manos de empresarios ligando el concepto de calidad al cumplimiento de los requisitos y exigencias del mercado*

solo es posible mejorar la calidad si desaparece la negociación colectiva de las condiciones salariales, prestacionales y laborales de los maestros, si desaparece la libertad de cátedra y la autonomía escolar. Y finalmente será posible una educación de calidad afirma el B.M., si los colegios compiten entre si por el mercado de las matrículas.

### En América Latina

Las políticas educativas neoliberales aplicadas en América Latina han sido similares sin embargo los resultados no son homogéneos, los diferentes matices y expresiones de la realidad educativa están mediados por la fortaleza o debilidades de las luchas y resistencias que han desarrollado los maestros, estudiantes, padres de familia

El proceso de reformas educativas en América Latina se desarrolló en el marco de un cambio profundo de la función del Estado con respecto al mercado. El punto nodal del inicio

4 Banco Mundial, Informe, op. cit

5 Banco Mundial, Informe, op. cit.

del proceso neoliberal contra la educación fue el de negar su carácter de derecho social para sustituirlo como un servicio en donde el conocimiento adquiere un carácter mercantil. Luego vinieron políticas de descentralización financiera y administrativa del sistema educativo denominada “municipalización”, y, simultáneamente se impuso la centralización de la política pedagógica, la orientación curricular y la evaluación; se disminuyó y reorganizó el gasto público con fines sociales, entre éste, el gasto para la educación, para darle paso al incremento del aporte de comunidades y padres de familia en el sostenimiento y financiación de la educación pública; el Estado dejó de ofrecer educación para subsidiar en forma focalizada la demanda educativa a los sectores sociales más deprimidos, limitando el derecho a la igualdad por cuanto el subsidio como su nombre lo indica no cubre la totalidad de los costos educativos concepto propio del neoliberalismo; la igualdad fue sustituida por la equidad para justificar el cobro de pensiones y matrículas.

El concepto de calidad industrial se aplicó a los sistemas educativos en donde se homologa al maestro como el obrero, al padre de familia como cliente, la escuela como factoría, al alumno como mercancía o producto final que debe ser evaluable en términos de conocimientos instrumentables en el mercado laboral y que genere valor agregado.

Numerosos funcionarios públicos y privados fueron preparados por el Banco Mundial para así poderlos encargar de diseñar y aplicar las políticas; en este trabajo, al que ayudó un considerable número de intelectuales que fueron cooptados por los ministerios de educación, se construyó un discurso demagógico, justificador del voluminoso paquete de reformas neoliberales.

Se disminuyó el salario de los maestros y se agigantaron las jornadas laborales, la sobre explotación del trabajo docente y el incremento de niños por educador y aula elevo los índices de morbilidad y mortalidad de docentes.

El calculado desconocimiento de las características y tareas didácticas y pedagógicas de los docentes, el desprecio por la pedagogía y por la educación artística y humanística se refleja en otros importantes aspectos como es la elaboración del presupuesto educativo donde lo determinante es el costo per-cápita por alumno o la derogatoria de estatutos docentes conquistados por el magisterio

Latinoamericano.<sup>6</sup> Todo ello fue posible gracias al arrasamiento y liquidación de las organizaciones sindicales mediante los despidos masivos, la criminalización y penalización de la huelga, la imposición de reformas laborales que condujeron a condiciones precarias de trabajo y asaltaron en sus derechos a los trabajadores.

## En Colombia

La Constitución de 1991, la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 60 de 1993, y el Plan Decenal de Educación (1.996–2005) fueron las principales normas concertadas nacionalmente en las cuales quedaron plasmadas los lineamientos de un Proyecto Educativo democrático para Colombia: se buscó, entre otras políticas, garantizar su financiación, organizar y fortalecer la educación pública, garantizar la gratuidad en la educación básica, corregir los problemas de analfabetismo y cobertura, la autonomía, la participación, la democracia, la libertad de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Se acordaron los fines y objetivos para una educación de calidad, y en general se trazaron los lineamientos para hacer de la educación una política de estado.

Las imposiciones y los lineamientos del Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial de Comercio OMC, con la complicidad del gobierno nacional y parlamentarios condujeron a la reforma de la Constitución Política de Colombia con el Acto Legislativo No 01 de 2001, la expedición de la Ley 715 del mismo año y numerosos decretos que transformaron profundamente la educación, y la vida laboral de los maestros; entre estos señalamos los siguientes: 1278 de



La pedagogía sigue siendo la interlocutora entre las necesidades de la Sociedad y la Escuela.

6 Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico, CTERA, CNTE, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina 2005. 987-1183-18-6. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org/ar/libros/educion/reformas/Prefacio.pdf>

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

2002, 230 de 2002, 1528 de 2002, 1850 de 2002, 3020 de 2002, 3222 de 2002, 3391 de 2002 entre tantos otros; recientemente con el Acto Legislativo 04 de 2007 se volvió a reformar la constitución y actualmente se tramita en el Congreso de la República la ley reglamentaria de dicha enmienda; con las anteriores reformas Constitucionales le cercenaron al sector social más de cien billones de pesos de los cuales cerca del 60% correspondía a educación.

La contrarreforma educativa esta orientada a la privatización de la educación mediante el recorte de recursos, para someterla a las leyes del mercado a través del subsidio a la demanda, la capitación y la autofinanciación; darle el carácter de servicio y de empresa para negar la educación como derecho fundamental; acabar la carrera y la profesión docente; avanzar mediante procesos de evaluación de estándares y competencias en el control de los contenidos, supeditándolos a las exigencias de capital humano que requiere el mercado.

Con la contrarreforma educativa, desapareció el régimen especial laboral de los docentes, se término la estabilidad, se suspendió el derecho a la formación permanente, se entraron los ascensos, se recortaron los derechos sindicales, se penalizó la protesta, se abolieron los derechos políticos, se institucionalizó la despedagogización y desprofesionalización del magisterio; se prolongó la jornada de trabajo, se impuso un abusivo e ilegal sistema de evaluación a los docentes, se incremento el número de niños por maestro se desconocieron los derechos de los educadores en materia de escalafón, prestaciones y salario. Quedan en total desamparo y abandono los educadores y educadoras no oficiales inermes ante las leyes del mercado laboral, favoreciendo a los dueños y mercaderes de la educación privada. Se fortaleció la libertad de empresa permitiendo contratar educadores sin reconocimiento de escalafón alguno y lo más grave, sentó las bases de la destrucción de la educación pública mediante la ampliación de cobertura educativa a través de contratación del estado con instituciones privadas y otorgamiento de colegios por concesión.

Podemos afirmar categóricamente que la política educativa del actual gobierno se basa en: disminuir recursos a la educación; ampliar los cupos escolares incrementando el número de niños por maestro; controlar férreamente los contenidos mediante la evaluación por medio de estándares y competencias; acabar la estabilidad laboral de los docentes; erradicar la pedagogía; arrasar con los derechos docentes; privatizar la educación haciendo de ella un apetecido negocio para incentivar a los inversionistas privados y entregar la conducción de la educación a manos de empresarios ligando el concepto de calidad al cumplimiento de los requisitos y exigencias del mercado.

### Capital Humano

Recogiendo el pensamiento de Schultz y ajustado a las directrices del B. M, en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 de Álvaro Uribe Vélez, la educación es considerada como una inversión del ser humano en sí mismo para capitalizarse, mediante el entrenamiento y otras actividades que tienen como propósitos centrales el incremento de la remuneración y la productividad laboral dejando como suplementarios los fines y propósitos educativos contemplados en la Ley General de Educación.

A pesar de reconocer tácitamente el fracaso de la política educativa impuesta internacionalmente se somete a los dictámenes del Banco Mundial: *"gran cantidad de países en desarrollo que han logrado aumentar rápidamente su nivel de educación no muestran un nivel de crecimiento ... aunque parece tarea esquivada encontrar los efectos directos de las inversiones en educación sobre educación lo cierto es que muchos estudiosos (Banco Mundial) recomiendan que los países menos favorecidos aumenten su stock de capital humano"*.<sup>7</sup>

Como es usual el Neoliberalismo oculta y tergiversa las fatales consecuencias sociales derivadas de la anarquía del mercado y traslada la culpa de la crisis educativa a los maestros y la escuela como responsables de que la fuerza laboral del país no posee las herramientas básicas para insertarse con éxito en el mercado del trabajo ni contribuyan al aumento de la productividad y competitividad trayendo consigo altos niveles de desempleo, pobreza y atraso tecnológico.

Ordena entonces el actual gobierno la creación del Sistema de Formación de capital humano supeditando todo el sistema educativo desde la educación inicial hasta la superior a la formación para el trabajo a través de un currículo que tiene como núcleo común las competencias básicas y ciudadanas orientadas al mercado. En la mitad de la educación secundaria se incluyen las competencias laborales generales, y en la educación superior, las competencias laborales específicas; el conjunto de competencias desde la educación inicial hasta la universitaria deben ser estandarizadas, acumuladas y evaluables mediante las Pruebas Saber y el ECAES.

Queda claramente definido para el neoliberalismo el significado que tiene el concepto de calidad de la educación, entendido como la satisfacción de las necesidades del mercado en cuanto a competitividad mediante el adecuado entrenamiento de la mano de obra para desarrollar destrezas, capacidades, y actitudes comportamentales de trabajo en equipo y solución de conflictos. El aseguramiento de la calidad se hará mediante la certificación de las instituciones educativas

7 Consejo Nacional de Planeación, Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 [http://cnpcolombia.org/index.php?option=com\\_remository&Itemid=60&func=select&id=3](http://cnpcolombia.org/index.php?option=com_remository&Itemid=60&func=select&id=3)

expedida por el Comité Nacional de Acreditación conformado por ciertas universidades y empresarios.<sup>8</sup>

## El sistema nacional de formación para el trabajo

Creado mediante el documento Conpes Social 81 del año 2004, el Decreto 3616 de 2005, la Ley 1064 de 2006 y el Decreto 2020 de 2006, este sistema tiene como objetivo contribuir a la formación del capital humano, integra los planes de estudio del SENA al sistema educativo formal; el MEN y Ministerio de Protección Social regularán los contenidos educativos, integra los sistemas de red de información para la eficiente y oportuna intermediación laboral; trabajará, por la certificación de 500 instituciones previo programa piloto de entrenamiento con incentivos; establece el servicio social obligatorio para los nuevos licenciados; fortalece el observatorio laboral para la educación OLE, organismo encargado del ajuste de los contenidos educativos; propone la formación en Tecnología de la información y comunicaciones TIC para el desarrollo de las competencias; constituye el Sistema Nacional de Competitividad con claras funciones de intervención en las políticas educativas.<sup>9</sup>

El Sistema Nacional de Formación para el trabajo constituye en un mecanismo mediante el cual se encausan todo los esfuerzos recursos e instituciones tanto del Estado como de los ciudadanos, maestros y estudiantes para colocarlos al servicio del mercado y sector productivo, cumpliendo con el principio neoliberal de ubicar al mercado como centro gravitacional del mundo institucional, educativo, económico, social y cultural.<sup>10</sup>

## A manera de conclusión

A pesar de la crisis que soporta nuestra Nación por la imposición de políticas sociales, económicas y culturales que viene impulsando el neoliberalismo; en América Latina y Colombia se alza una luz de esperanza. Países como Argentina, Uruguay Brasil, Venezuela, Ecuador Bolivia, Chile, ciudades como Bogotá han dicho ¡basta ya! al imperio norteamericano y sus políticas salvajes de explotación y exclusión social. Estos países han frenado los procesos de privatización, han nacionalizado importantes sectores de la economía e impulsado la producción nacional y reorientado sus presupuestos para la

reindustrialización y reagrarización nacional, han defendido la educación pública gratuita, obligatoria y de calidad.

Es indispensable ahondar en el estudio y comprensión de las políticas neoliberales para dar fortaleza al análisis y la denuncia contrarrestando la ideología del pensamiento único y el fin de la historia que por más de dos décadas se impuso en los países de la región.

Por ello se necesita la integración latinoamericana de nuestros pueblos, maestros, intelectuales, gobiernos sociales, para que compartiendo experiencias de lucha, resistencia, podamos trabajar y conquistar la conducción de nuestros pueblos con gobernantes que con criterio democrático y patriótico encaucen los destinos nacionales hacia estadios de igualdad, libertad, soberanía, desarrollo e inclusión social.

Construir Estado Social de Derecho es un imperativo político de la época, colocar la economía y el mercado al servicio de nuestros pueblos es reconquistar la salud, educación y seguridad social como derechos fundamentales de nuestros conciudadanos. La pedagogía sigue siendo la interlocutora entre las necesidades de la sociedad y la escuela aplicada por el maestro en el proceso educativo; responder por el ¿cómo, para qué, qué, cuándo, por qué se educa? mantendrá fresca y actualizada la labor educativa serán los maestros sujetos y no objetos de la política educativa.

No nos oponemos a que la educación forme también para el trabajo ojala con altos niveles científicos y tecnológicos pero rechazamos radicalmente que este sea el único objetivo por cuanto la educación debe ser integral con valores humanísticos, artísticos, éticos, políticos y críticos Reivindicamos la autonomía escolar porque ella da cuenta de la diversidad cultural y el desarrollo de los saberes científicos y culturales.

Los maestros colombianos mantenemos nuestro compromiso de trabajar por el fortalecimiento del movimiento pedagógico, por la defensa de la educación pública gratuita y obligatoria, y a construir colectivamente un proyecto educativo pedagógico y alternativo que reivindique a la educación como un derecho social y favorezca el desarrollo cultural y material de nuestra nación, para ello seguiremos participando en la movilización social por la educación.

***El calculado desconocimiento de las características y tareas didácticas y pedagógicas de los docentes, el desprecio por la pedagogía y por la educación artística y humanística se refleja en otros importantes aspectos como es la elaboración del presupuesto educativo donde lo determinante es el costo per-cápita por alumno o la derogatoria de estatutos docentes conquistados por el magisterio Latinoamericano***

8 *Plan Nacional de Desarrollo, op.cit*

9 *Plan Nacional de Desarrollo op. cit*

10 *Niño, S. El Plan Decenal de Educación: Una víctima del olvido y del neoliberalismo. Revista Educación y Cultura, N°. 74, Marzo 2007, Bogotá, D.C.: 17-25*

# La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma educativa en Colombia

John Ávila B.<sup>1</sup>

Varios documentos y acciones de la política educativa oficial en Colombia, asumen como referente obligado, los actos legislativos de reforma a las transferencias, las leyes sobre el Sistema General de participaciones, el horizonte único de los Planes de Desarrollo y la agenda Colombia Visión 2019

Esa posición autoreferencial y totalizante de la política oficial, sitúa las coordenadas generales y comunes, desde las cuales es posible iniciar su lectura. Este texto es una aproximación inicial a esa lectura, y al final, plantea un esbozo de la reflexión, que desde las pedagogías críticas, se hace para ubicar el lugar del maestro y de la pedagogía en ese contexto dominado por las políticas neoliberales que los afectan e interpelan constantemente



38

Sistema General de Participaciones, la Ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007; en los planes de desarrollo de los dos últimos periodos de gobierno (2002-2006 y 2006-2010) y sus correspondientes planes sectoriales (denominados la “Revolución Educativa”) y en el proyecto Visión Colombia 2019 conforman en conjunto, unos ejes y unas coordenadas comunes. Aunque el estudio y análisis de las políticas educativas no se agota en la identificación de los contenidos de las normas, pues “*existe el riesgo de limitarlas en su función presentándolas como simples reglamentaciones*” (Libreros, 2002:7); y tampoco se circunscribe estrictamente a estos documentos, pues son muchas las acciones que la política oficial agencia en el espacio social; una primera aproximación a los documentos indicados, a sus componentes y contenidos, posibilita ver que existe una sola agenda educativa que corresponde a lo que en adelante llamaremos “ortodoxia neoliberal en educación”.

Definir que es la “*ortodoxia neoliberal en educación*”; y, describir los rasgos más sobresalientes de cómo esa ortodoxia esta implícita en los documentos y normas de política oficial arriba mencionados; son el pretexto de una estrategia política, de pedagogía crítica, orientada a situar y develar los referentes y condiciones para repensar la condición del maestro y de la pedagogía en su relación con las políticas educativas de corte neoliberal. “*En el campo de la educación y la política social, generalmente la nueva ortodoxia, es decir, la solución de mercado, es una nueva narrativa maestra*” (Ball, 2002:119), y así sucede en el caso colombiano; estas normas y documentos son presentados por el gobierno, como los referentes macro donde se sintetizan y justifican sus acciones. En la política oficial, las recetas de su doctrina, plas-

## Introducción

**E**n Colombia, las políticas contenidas en las dos reformas a las transferencias (Acto Legislativo 01 de 2001 y Acto Legislativo 04 de 2007); en las leyes reglamentarias sobre el

<sup>1</sup> Director CEID FECODE. Ponencia presentada en el Panel Política Educativa en Colombia y América Latina; Seminario Internacional de Pedagogía, 25 años del Movimiento Pedagógico, Bogotá, diciembre de 2007, correo electrónico: [joavilab@gmail.com](mailto:joavilab@gmail.com)

madras allí de manera simplificada, son presentadas como un horizonte único a través de un lenguaje totalizador. Esta forma de presentar su política, además de hacer evidente su talante autoritario y dogmático, revela que estos documentos contienen la perspectiva general de la forma como el gobierno colombiano concibe su papel frente a la educación. De ahí que otros documentos y otras acciones de la política educativa oficial en Colombia, asumen como referente obligado, los actos legislativos de reforma a las transferencias, las leyes sobre el Sistema General de participaciones, el horizonte único de los Planes de Desarrollo y la Agenda Colombia Visión 2019.

Esa posición autoreferencial y totalizante de la política oficial, sitúa las coordenadas generales y comunes, desde las cuales es posible iniciar su lectura. Este texto es una aproximación inicial a esa lectura, y al final, plantea un esbozo de la reflexión, que desde las pedagogías críticas, se hace para ubicar el lugar del maestro y de la pedagogía en ese contexto dominado por las políticas neoliberales que los afectan e interpelan constantemente.

## La ortodoxia neoliberal en educación

La “ortodoxia neoliberal en educación” consiste en la incorporación de la doctrina económica neoliberal al campo de la educación a través de un conjunto genérico de políticas. En el campo de la economía, se creó una ortodoxia neoliberal,<sup>2</sup> formulada para que las leyes de las economías de mercado actuaran como directrices de la política social.<sup>3</sup> La ortodoxia neoliberal en educación, es la incorporación del discurso del libre mercado en la prescripción de las políticas educativas.<sup>4</sup> Es la elaboración de un marco discursivo, que supedita la educación a la economía a través de la incorporación de “soluciones de mercado”. En ellas, se abandona el modelo del “Estado de Bienestar” para dar paso a medidas de privatización, libre elección, competitividad y descentralización; disposiciones que

cambian las relaciones y las formas de regulación entre los gobiernos, la política y la educación.

La ortodoxia neoliberal es una ideología economicista, doctrinaria, tecnicista y dogmática. Fiel al “Giro Pragmático”, la “ideología del mercado”, como se ha llamado a esta ortodoxia neoliberal, sustituye toda elaboración teórica por planteamientos estrictamente prácticos y dependientes a la lógica subyacente de las dinámicas de oferta y demanda, que son las que gobiernan en las leyes del mercado. De ahí, que la oferta, la demanda, la competitividad y la autonomía, sean siempre los reiterados argumentos con los que la política interviene en la solución de problemas y necesidades sociales, en especial, en la gestión de los denominados “servicios”. Es economicista, en tanto que reduce la realidad a un problema económico, específicamente de mercado. Es doctrinaria y dogmática, por la intención hegemónica de sus planteamientos (lo que los críticos han llamado pensamiento único). Es tecnicista, porque sus soluciones son siempre “recetas”, son concebidas como intervenciones técnicas (y de la tecnocracia); todo problema es visto desde una mirada reduccionista y simplificadora, como una situación técnica, despojándolo de toda su complejidad social; y en esta forma particular de ver un problema, la solución también se restringe a una perspectiva tecnicista.

Dicha ortodoxia no ha permanecido invariable en el tiempo histórico. En el caso de América Latina sus planteamientos han sido refinados, ampliados y precisados paulatinamente, a partir de la injerencia del “Consenso de Washington”<sup>5</sup> en las políticas sociales en la región. Otro momento de redefinición y ajustes del modelo, ha sido el “postconsenso de Washington”;<sup>6</sup> con él, se han introducido las doctrinas del neoinstitucionalismo, del capital humano y de la competitividad. Ese contexto histórico ha ido configurando los elementos constitutivos de la ortodoxia neoliberal en educación.

2 “Las recetas neoliberales de los Friedman, Hayek y Nozick brindan culto al Dios mercado, al individualismo y a la competitividad, a la desregulación y flexibilidad del mercado laboral, al estado débil, a la reducción del gasto público, a la privatización, a la mundialización productiva y financiera y a la primacía de lo económico sobre lo político. Alrededor de estos tópicos se va tejiendo un pensamiento –algunos críticos lo bautizan como pensamiento único–, que va impregnando cada vez con mayor fuerza los diversos ámbitos de la sociedad, con mensajes contundentes o subliminales, que trata de buscar el consenso sobre la bondad y la inevitabilidad de la liberalización económica, sobre la fe ciega en el funcionamiento natural de las leyes del mercado y sobre la eficacia indiscutible de lo privado sobre lo público” (Carbonell, 1996:21).

3 “La crisis mundial de 1973 supone el ocaso del keynesianismo y de la euforia inversionista en los ser vicios públicos. Suena la hora de la doctrina neoliberal, que va ganando terreno hasta hacerse casi hegemónico en la década de los 80.”(Carbonell, 1996:20).

4 En este campo, son paradigmáticos los gobiernos de Margaret Thatcher en el Reino Unido (1979-1990) y de Ronald Reagan en Estados Unidos (1981-1989); bajo sus respectivos gobiernos, inspirados en las doctrinas de los Friedman y de Hayek, iniciaron en la educación, políticas de libre elección, privatización, gestión empresarial de las escuelas y autonomía de los centros escolares.

5 El llamado Consenso de Washington, no es propiamente un consenso explícito. Se trata de políticas de ajuste estructural adelantadas en la región a finales de la década de 1980. Fue denominado así, por la convergencia y la coincidencia de las políticas de los gobiernos de América latina con los planteamientos y recomendaciones del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, los Think Tanks y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos. “El Consenso de Washington debe concebirse como una prescripción política sustentada en un modelo ideológico que, condicionado históricamente, y en función de intereses, incertidumbres, posturas ideológicas y relaciones de poder, se adapta periódicamente, defendiendo al mercado como mejor mecanismo regulador de la vida social, ofreciendo énfasis a ciertos factores y fenómenos, dejando en la oscuridad a otros, y erigiéndose como un conjunto de recomendaciones de política evidentemente limitado y restringido” (Mora, 2007:6). Las políticas del “Consenso” aplicadas en educación, fueron analizadas en su momento por Pablo Gentili (1998).

6 Desde 1998, se promueven cambios y variaciones al “consenso” original, a partir de críticas y respuestas al “Consenso de Washington”. Los cambios, originados por los desalentadores resultados de las reformas del consenso anterior, no abandonaron elementos básicos del considerado el consenso inicial (Cfr: Mora, 2007:12).

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

En esta ortodoxia, "la educación ha sido reducida a un subsector de la economía" (McLaren, 1999:104). Pero en el caso de la educación, la ortodoxia neoliberal no es una estrategia estrictamente económica. Siendo economicista, por el reduccionismo que aplica al simplificar los problemas educativos a fórmulas de mercado; ese economicismo despliega efectos y consecuencias que además de afectar el funcionamiento de la educación, también inciden en su lógica, finalidad y sentido. Por eso, identificar los elementos constitutivos de la ortodoxia neoliberal en educación, es establecer cómo esos elementos afectan el sentido y la finalidad de la educación.

Esa ortodoxia la podemos definir como la prescripción de políticas educativas desde la doctrina y la ideología del mercado; sus características están compuestas por el conjunto de rasgos, estrategias y "recetas" que proponen salidas estrictamente tecnicistas y tecnocráticas para la educación, pero que agencian en el campo educativo acomodamientos y acondicionamientos para hacer de la educación una herramienta de la economía de mercado. Y es una herramienta del mercado en muchos sentidos, pues además de organizar la educación como servicio-mercancía que provee beneficios económicos al sector privado, la intención del neoliberalismo en controlar la educación está en "su interés en transmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales" (Carbonell, 1996:22), que en últimas, son útiles al capitalismo y a la adecuación de la educación las demandas de la globalización. La ortodoxia neoliberal en educación es una política que "hace depender a la educación de las fuerzas del mercado y de los métodos y valores de la empresa, y la redefine como un bien privado y competitivo. En muchos aspectos se espera que las instituciones educativas adquieran las cualidades y características del capitalismo veloz; esto implica no sólo cambios en las prácticas y métodos organizativos, sino también la adopción de relaciones sociales, valores y principios éticos completamente nuevos" (Ball, 2002:118)

Desde los ideales del libre mercado se decide acerca de muchos de los componentes de la educación, afectando sus estructuras, su financiación, su funcionamiento, sus contenidos, las elecciones sobre su proyecto académico, los niveles educativos, el currículo y hasta el proyecto de sociedad y de ciudadanía que se proponen formar. La ortodoxia neoliberal en educación, se ha traducido en proyectos y en reformas decididas desde la ideología del mercado y para el mercado. "Se ha dado luz verde al comercio para reestructurar la escolaridad según sus propios propósitos, mientras la imagen del "homo economicus" impulsa la política y las prácticas de la educación, y mientras corporaciones y negocios transnacionales se unen y sus compañeros políticos se convierten en las fuerzas principales que racionalizan la reforma educativa" (McLaren, 1999:106). En esa medida, proponen soluciones técnicas, instrumentales, (de ahí el reduccionismo doctrinario de las recetas, muchas



▼  
Son los educadores y la Pedagogía quienes han de confrontar los intereses de la Economía de mercado y del Capitalismo en la Educación.

veces presentadas como soluciones "mágicas e infalibles"); y por eso les resulta fácil afirmar que los problemas se resuelven incrementando cobertura, haciendo ajustes y reorganizando las instituciones, midiendo y evaluando, implementando estándares y parámetros normativos o imponiendo pautas rígidas y de tipo economicista, gerencialista y tecnocrático.

Según Stephen Ball (2002:110), no es posible "afirmar que existe una idea principal, o incluso un conjunto de ideas o de influencias subyacentes en este paquete"; es decir, que a pesar de su carácter tecnicista y dogmático, las reformas de la ortodoxia neoliberal en educación no se presentan en una línea de discurso uniforme, pero sí está constituida por una serie de conexiones y correspondencias que las atraviesan y en las que se pueden identificar algunos elementos o conjuntos de influencias comunes.





— Alberto Motta —

En un primer momento, Carbonell (1996) propone que los rasgos más sobresalientes de la ortodoxia neoliberal en educación son: la desregulación estatal reemplazada por el mercado, la privatización, la revalorización de lo privado y la desacreditación de lo público, la implementación de la libre elección, la gestión empresarial y gerencial, la competitividad docente, la influencia de los empresarios, la delegación de la autonomía en la gestión y financiación de los centros escolares.

Desde estudios más recientes, Ball cita cinco elementos fundamentales que los investigadores han establecido como

componentes de esta nueva ortodoxia: "1) El mejoramiento de la economía nacional por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio. 2) El mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las habilidades y «competencias» relacionadas con el empleo. 3) La obtención de un control más directo sobre los currículos y la evaluación. 4) La reducción de los costos de la educación que soporta el gobierno. Y, 5) El aumento de la participación de la comunidad local a partir de un papel más directo en la toma de decisiones relacionadas con la escuela, y a través de la presión popular por medio de la elección de mercado".

Por su parte, Stephen Ball, además de los elementos citados de otros investigadores, presenta un conjunto de rasgos propios de la ortodoxia neoliberal en educación. Esos elementos o conjuntos de influencias, que plantea Ball (2002:111-113) son: 1) La elaboración de propuestas desde el neoliberalismo como ideología de mercado, asumidas como estrategias técnicas e innovadoras. 2) La incorporación de economías institucionales, es decir, de diversas estrategias de rediseño institucional, que tomadas de recientes prácticas industriales, modifican la organización y relaciones de los individuos y sus acciones en un marco institucional; en esa medida, el reemplazo de acciones o funciones por otras lógicas de coordinación del comportamiento y las relaciones, tales como los objetivos, los indicadores, los incentivos el mejoramiento o la autogestión; constituyen un nuevo contexto que regula el conjunto de relaciones en una institución. 3) La presencia de lo que se ha llamado *performativity*, o principio performativo, o del buen desempeño. "*Performativity es un principio de gestión que establece relaciones estrictamente funcionales*", "*es un mecanismo de dirección*" (:112). 4) La teoría de la elección educativa.<sup>7</sup> 5) La adopción de un nuevo tipo de gestión que adopta las teorías y técnicas de administración de empresas, la atención en calidad, el gerencialismo, la cultura corporativa. Este aspecto transforma la organización de las escuelas y como consecuencia, reestructura la concepción, el papel y la función de los profesionales dentro de ellas; al respecto, Ball (:113) enfatiza que este nuevo tipo de gestión "*implica el desmantelamiento de los regímenes organizativos de los profesionales y su reemplazo por regímenes adecuados a la empresa y el mercado*".

La propagación internacional de esta nueva ortodoxia, con sus facetas, variaciones y adaptaciones específicas a contextos locales y condiciones estructurales de los sistemas educativos se viene aplicando en distintos países del orbe, entre

7 De manera más estricta, se trata de la falacia de la libre elección creada por Hayek, según la cual, los centros educativos que ofrezcan mejores proyectos educativos o más calidad, serían premiados por los usuarios-clientes, lanzado a las escuelas y a las comunidades educativas a actuar dentro de parámetros de mercado. Esta teoría olvida que en "la competencia del mercado, elige no quien quiere sino quien puede; es decir, quien tiene capacidad de compra e información" (Carbonell, 1996:23). "Bajo los esquemas sobre la ortodoxia del mercado libre, el ciudadano y la ciudadanía comunes no tienen derecho a elegir lo que es mejor para ellos. Solo las condiciones económicas objetivas existentes pueden operar como fuerza motriz para elegir, dirigidas por un grupo de expertos que aplican una política intocable de protección del mercado" (McLaren: 1999: 109).

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

**Ante la diatriba de los neoliberales, según la cual "la educación es demasiado importante como para dejársela a los educadores" impulsada por presidentes, ministros, empresarios y economistas, hay que anteponerse a ella, afirmando categóricamente que "la educación es demasiado importante como para dejársela al mercado", y en esa medida, "es tan importante que es a los educadores y la pedagogía a quienes hay que dejársela".**

**Son los educadores y la pedagogía quienes han de confrontar los intereses de la economía de mercado y del capitalismo en la educación**

establecer como ésta encaja en ese conjunto de elementos propios de esa ortodoxia neoliberal. Los planes de desarrollo y las normas que reforman y reglamentan la reforma a las transferencias, son las distintas acciones de la política educativa oficial del régimen neoliberal en Colombia, y que representan la adopción explícita del apego del régimen a los dogmas de la doctrina de la ortodoxia neoliberal para la educación.

Al entrar a mirar los planes de desarrollo, lo que es más evidente es su coherencia y continuidad a través de diferentes gobiernos. Herrera e Infante explican bien como el continuismo de estas reformas a través de diferentes gobiernos, es una política coherente diseñada desde un mismo horizonte, concepción y sentido político. Al respecto, ellos ejemplifican cómo "los objetivos del plan de gobierno de César Gaviria se convertirán en los cimientos políticos de los mandatos de Andrés Pastrana y de Álvaro Uribe. Por lo anterior, varios analistas señalan frecuentemente los empalmes en el diseño y ejecución de la política educativa entre estos gobiernos. En consecuencia, aspectos como avanzar en la descentralización, promover competencia entre instituciones públicas y privadas para obtener mejor educación, crédito para financiar estudios universitarios, integración de colegios, establecer el sistema nacional de la evaluación de la calidad de educación primaria y secundaria –con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes–, reestructurar las facultades de educación y las escuelas normales, establecer el examen básico universitario como medio de evaluación de todas las carreras, hacer reconversión de bachilleratos técnicos en académicos, reestructurar el estatuto docente para flexibilizar el movimiento de los trabajadores, entre otros, fueron propuestos por primera vez en el plan Gaviria y se fueron cristalizando en los posteriores gobiernos. Si analizamos esta continuidad política entenderemos sin sobresaltos, cómo el Plan de Álvaro Uribe se encamina hacia la consecución de un «Estado comunitario»<sup>8</sup> (Herrera, 2004:82).

Estos planes son la expresión más concreta que evidencian como las orientaciones de la banca internacional y los organismos multilaterales de crédito han sido los directos responsables de las políticas en curso en nuestro país. En estos planes y en la agenda 2019, se desarrollan tres ejes: cobertura, calidad y eficiencia. Aunque los componentes explícitos de los planes de desarrollo en el sector de educación, son la cobertura, la calidad y la eficiencia; estos tres aspectos encubren las estrategias propias de la ortodoxia neoliberal en educación. Las acciones en cobertura, han sido el pretexto aludido para implementar una política de ajuste fiscal y re-

42

los que podemos incluir Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, España y Latinoamérica, donde las reformas llevadas a cabo en México, Colombia, Chile o Argentina, son representativas en la adopción de esta nueva ortodoxia, llevada a cabo en sus puntos centrales, pero implementadas con modalidades de forma diferentes. Desde el Consenso de Washington y su reformulación en el Posconsenso de Washington y pasando por las Cumbres y Conferencias Sobre Educación y la existencia de organismos como PREAL, se ha creado un campo de intermediaciones políticas para que los lineamientos de esta nueva ortodoxia se concreten como adopciones específicas de la política educativa de cada país y se materialicen en reformas y contrarreformas educativas.

### La ortodoxia neoliberal en los Planes de Desarrollo colombianos

Una mirada al conjunto de rasgos constitutivos de la política oficial en los últimos gobiernos de Colombia, permite

8 En el análisis al tema educativo en el Plan de Desarrollo del gobierno Uribe, no se debe perder de vista que su contexto general está dominado por las políticas del "Estado Comunitario" y de la "seguridad democrática". El plan de desarrollo "Hacia el Estado Comunitario" en sus dos fases (2002-2006 y 2006-2010), promueve la idea de Estado Comunitario, para gestionar la concepción neoliberal que involucra a la ciudadanía en la gestión de los fines sociales y una estrategia gerencial en su funcionamiento. La doctrina de la seguridad democrática, refuerza el ideal autoritario, del estado-mercado y el componente militarista de su política de gobierno. Estos dos contextos, sirven a que su plan sectorial en el campo educativo, llamado eufemísticamente "Revolución Educativa", adopte al pie de la letra las fórmulas de la ortodoxia neoliberal en educación.

ducción del gasto público, un sistema de financiación muy parecido a los modelos de la libre elección (el sistema de asignación de recursos por medio del subsidio a la demanda) y un régimen de racionalización en los medios y recursos para la gestión de la educación. Además, bajo los esquemas de cobertura se ha promovido la privatización y mercantilización de la educación, a través de la cofinanciación directa de la educación por parte de las comunidades educativas, o por acciones distintas como las concesiones, la educación contratada o las intermediaciones, acciones que en últimas favorecen el afán de lucro de lo privado, optando por el modelo de financiación pública y gestión privada.

El componente de calidad es en realidad un concepto político utilizado para imponer la educación por estándares y competencias, para asignar y justificar las evaluaciones masivas, para introducir esquemas de gestión de tipo técnico instrumental, y para avalar el lenguaje empresarial y los esquemas de gestión de la institución educativa con arreglo a como se hace en el mundo de las empresas. Este componente ha contribuido al rediseño de las instituciones educativas y a la adecuación de estrategias para el control sobre los contenidos en la educación.

La idea de eficiencia ha sido presentada como un plan para fortalecer la gestión y de modernizar la acción de las entidades territoriales, pero en realidad, desde su planteamiento, se promueven ideas engañosas sobre la autonomía y la descentralización, las cuales cumplen su cometido reestructurando el estado y abriendo las puertas a estrategias de control, de tecnología política que reestructuran las instituciones y la gestión del sistema educativo, y adecuan en esos campos de organización y gestión, los principios del desempeño, de los sistemas de información y la rendición de cuentas.

Cobertura, calidad y eficiencia, son entonces los tres ejes a través de los cuales se agencian las adecuaciones, acondicionamientos y acomodamientos, que definen las estrategias de la ortodoxia neoliberal en educación. Esas estrategias, en sus rasgos más sobresalientes son: la política de ajuste fiscal como rectora de la política educativa, la reestructuración del Estado, el reordenamiento institucional de la escuela, el control sobre los contenidos de la educación, y la reconfiguración de la profesión docente.

## El ajuste fiscal

La política del ajuste fiscal no solo consiste en la reducción del gasto público de educación, sino que en forma paralela,

se adelanta una política de desestructuración de todo el sistema de educación pública, a través de la acción combinada de estrategias de racionalización económica, racionalización tecnicista, masificación, privatización y mercantilización. La adopción de los recortes a las transferencias,<sup>9</sup> con la consabida disminución del presupuesto para la financiación de la educación y la reducción del gasto público en educación, hacen de la política de ajuste fiscal la medida más efectiva de las políticas neoliberales para que la educación dependa de su capacidad de participar y funcionar en la lógica del mercado. La financiación de acuerdo a un subsidio a la demanda, va acompañada de restricciones en el gasto, que se aplican a través de tipologías, indicadores y estándares que racionalizan e instrumentalizan todo el ejercicio de la gestión educativa. La introducción de medidas de racionalización, operan modificando las condiciones del sistema educativo, sus relaciones y estructuras, a través de la adopción de parámetros que operativizan las acciones educativas en relación con una disposición restringida de recursos materiales, académicos y profesionales.

## La reestructuración del Estado

Opera con los supuestos criterios de modernización de la gestión y administración y bajo la noción de eficiencia. Mientras que se descentralizan las responsabilidades, se centraliza la definición de las políticas y los papeles del estado en la regulación y el control.<sup>10</sup> El reordenamiento de competencias y funciones descarga en las entidades territoriales la responsabilidad sobre la educación, mientras que relega al Estado a un papel de regulador, de control y evaluación, que define políticas, las controla y las evalúa. Se complementa este reordenamiento del Estado y se refuerza su papel de control, con la articulación de acciones que, bajo el ropaje falaz de la modernización de las entidades territoriales y las secretarías de educación, asigna modelos específicos de organización, y, acentúa los controles mediante tácticas definidas para imponer determinados estilos de gestión, enfoques empresariales de administración y políticas de "rendición de cuentas".

## El reordenamiento institucional de la escuela

En principio, la contrarreforma educativa impuso el tecnicismo, el legalismo y el gerencialismo, la fusión e integración de los PEI, las instituciones y las jornadas. Criterios como eficiencia, eficacia, competitividad, vienen a colaborar en esa gestión externa de la institución educativa y en regular su organización y

9 *Un análisis de las características y consecuencias de la reducción del régimen de transferencia, de la política de ajuste fiscal y reducción del gasto público en educación, se hizo a través de los diferentes artículos de la revista "Educación y Cultura" N° 73.*

10 *La ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007, redefinen las competencias y funciones del Ministerio de educación y de las entidades territoriales. Mientras que centralizan la elaboración de políticas, su control y evaluación, descentraliza todo tipo de responsabilidades. Al mismo tiempo implementa estrategias de seguimiento, sistemas de información y prácticas de evaluación, como recetas para el control. (Cfr: Estrada, 2002)*

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

sus funciones desde una óptica y unas acciones instrumentales, operativas, tecnocráticas y tecnicistas. El panorama de la instrumentalización y del recambio institucional de la escuela se concreta con la adopción de modelos de Gestión Educativa de corte administrativo y empresarial, y con la adopción de esquemas de certificación de calidad y acreditación, orientados por estándares normas técnicas tipo ICONTEC, ISO 9001 e ISO 9001. Este tipo de concepción de la institución educativa, agenciada por la política neoliberal, además de tratarse de una racionalidad técnico instrumental y reduccionista del hecho educativo, que comprime la complejidad pedagógica de la organización escolar a un hecho simplemente operativo; constituye, en términos de Ball (2002), un tecnología política de gestión y control que somete la dinámica institucional de la escuela a una economía de los sujetos, los conocimientos, los recursos, los tiempos y los espacios.

### El control de los contenidos en la educación

El Decreto 230 de 2002 es la estrategia que introduce abiertamente las competencias (Art. 3), las normas técnicas tales como estándares para el currículo (Art. 2) y el uso de las evaluaciones masivas como manera de intervenir en las instituciones educativas bajo el supuesto arbitrario de “tomar medidas de mejoramiento necesarias” (Art. 14). Al lado de esta norma, la circulación de materiales académicos<sup>11</sup> y la proliferación de eventos de “socialización”,<sup>12</sup> por parte del MEN, actúan como dispositivos de diseminación del modelo de estándares, competencias y evaluaciones masivas; y los convierten en referentes únicos, obligatorios y uniformes de currículo, cristianizándolos en criterios únicos y restringidos de un concepto particular de calidad de la educación. De hecho, la aludida “calidad”, en lugar de ser un concepto, es simplemente un recurso para imponer el modelo de competencias y estándares. Así, a nombre de la “calidad” se impone un modelo de gestión educativa en lo administrativo, y de estándares y competencias en lo curricular. Este uso del término calidad, opera como una acción política para encauzar la educación con arreglo a los fines economicistas de adaptar la educación a las demandas del “Libre Comercio” y para acomodar a los individuos a los requerimientos laborales y culturales del mundo de la globalización capitalista y de los escenarios de los tratados de libre comercio.<sup>13</sup>

### La reestructuración de la profesión docente

Los cambios introducidos en el régimen laboral de los docentes y la promulgación del Estatuto Docente del decreto 1278 de 2002, además de acondicionar la nomina docente a la política de ajuste fiscal, son vitales en la política neoliberal para establecer controles administrativos y políticos sobre los docentes y hacer de ellos, un medio para garantizar la efectividad de éstas políticas. El principal motivo de la desprofesionalización docente es el económico. Es la introducción de la flexibilización laboral y el fin de los ascensos en la carrera docente. Por este medio, la política de ajuste fiscal, logra crear un mecanismo para impedir que aumenten los gastos de nómina. La implementación de medidas que afectan la cotidianidad del docente, como el aumento de la jornada laboral, de su asignación académica y del número de estudiantes a su cargo, son otras formulas que ayudan eficientemente al mismo propósito: aumentar las cargas y la cobertura, pero disminuyendo los recursos y el gasto público en educación.

Pero, adicionalmente a la introducción de la racionalidad económica y la disminución del gasto a través de un reordenamiento de las condiciones laborales y del estatuto docente, la desprofesionalización y reestructuración de la profesión docente, busca la injerencia de las normas en el acondicionamiento del docente como sujeto útil y pasivo que sea agente eficaz de la política educativa. De ahí, que se desplieguen políticas para su control ideológico, académico y cultural. Por eso, a través de los requisitos para su inserción al mundo laboral o la imposición de “evaluaciones de desempeño”, se promueven mecanismos para controlar su individualidad, sus comportamientos laborales, su capital cultural, sus requisitos académicos y su perfil pedagógico en relación con la ideología y la ortodoxia neoliberal. Se trata de una política de fabricación de una individualidad y una subjetividad específicas en el ejercicio de la profesión docente, donde se subordina la política de desprofesionalización a criterios economicistas, y se supeditan los sujetos y su saber, a la condición de operarios pasivos y reproductores de la política y la ideología oficial.

Las consecuencias de esta reestructuración de la profesión docente, modifican y hacen precarias sus condiciones humanas, académicas y profesionales. Tal como lo explica McLaren,

11 *Múltiples guías y libros publicados en la página web del Ministerio de Educación de Colombia y reproducidos por el mercado editorial.*

12 *Eventos de tipo académico como talleres y conferencias, adelantados por el propio Ministerio de Educación, con docentes de las diferentes entidades territoriales.*

13 *El propósito economicista de la educación por competencias y de la aplicación de evaluaciones masivas, algunas de ellas de carácter internacional, es explicado por Peter McLaren cuando señala que “los gobernantes hacen denodados esfuerzos de intervención para que los planteles educativos tomen parte en la estagnación de la economía y aseguren una competitividad global. Y las pruebas estandarizadas son impulsadas como los medios para mantener el sistema educativo bien alineado con la economía global. Existe también un movimiento para el desarrollo de pruebas estandarizadas internacionales, presionando hacia una convergencia educativa y una estandarización entre naciones”. “Y así se ofrecen test estandarizados como medio que asegura un sistema educativo en línea con la economía mundial. También existe un movimiento que elabora unas pruebas internacionales estandarizadas, presionando para la convergencia educativa y la estandarización entre naciones. Tal esfuerzo, provee una forma de supervisión que permite que las naciones-estado justifiquen su extendida influencia y también sirve para homogeneizar en todas las regiones y estados” (McLaren, 1999:107)*

*"en manos de tecnofanáticos, los profesores y profesoras están siendo reproletarizados, y el trabajo se esta disciplinando, desplazando y quitándosele las habilidades que requiere. La autonomía del profesorado, la independencia y el control sobre el propio trabajo, se están reduciendo severamente, mientras los puestos de trabajo y el control están, cada vez más, en manos de la administración"* (McLaren, 1999:104).<sup>14</sup>

### **Ahí no terminan las estrategias neoliberales para recomponer el campo de la educación: urge re-pensar la condición del maestro, la escuela y la pedagogía**

Estos componentes de la ortodoxia neoliberal en educación, están acompañados de otras acciones de la contrarreforma educativa, que refuerzan y complementan la injerencia de esta política en todo el campo educativo y que la acondicionan, para que la educación sea útil para promover los valores sociales, académicos y culturales, del mercado y del capitalismo en su fase actual de hegemonía del capital financiero, globalización y mercados transnacionales. La distorsión de la evaluación pedagógica, la promoción automática del Decreto 230 de 2002, la modificación de la educación religiosa y de la educación técnica, la promoción de las falsas ideas de la escuela productivista y para el emprendimiento, la reestructuración de las normales, la flexibilización de la escuela rural, la incorporación reduccionista e instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, son estrategias que encauzadas en la escuela, la van organizando en la perspectiva de la economía del mercado.

El propósito que la ortodoxia neoliberal persigue al adecuar la educación a sus intereses, ya está trazado. *"No es sólo que se esta induciendo a que los sistemas escolares públicos practiquen conductas de cuasi mercado, sino también que la educación en sus formas más variadas, en muchos casos y de muchas maneras, es inducida a la episteme de mercado; un campo de juego no unificado, múltiple y complejo donde se da una dispersión de relaciones, subjetividades, valores, objetos, operaciones y conceptos"* (Ball, 2002:121). Escuelas, conocimientos y sujetos, son modificados por la ortodoxia neoliberal con el fin de colocarlos en disposición y sintonía con las demandas del capital. *"En este sentido, es posible ver las formas de evaluación contemporáneas, los dispositivos institucionales y los esfuerzos para unir las escuelas a Internet, no como estrategias para preparar ciudadanos mas creativos e informados, sino como formas de fomentar la planificación de los recursos humanos para la economía mundial"* (McLaren, 1999:110).

*"El neoliberalismo es cada vez más universal e interdependiente"* (Carbonell, 1996:26), y como acabamos de ver, despliega todo tipo de maniobras para que la escuela ingrese y se someta a las esferas de su influencia y a sus propósitos. Las consecuencias de ello, no se han hecho esperar; tal como lo anotan las *pedagogías críticas*, desolación, desmotivación, desesperanza y pesimismo, son parte del clima que viven la escuela y los maestros, como consecuencia de la injerencia del neoliberalismo en educación. Giroux comenta que *"El pesimismo, globalmente hoy, es mas pronunciado. Los maestros se encuentran acorralados por todo el mundo, como nunca lo habían estado en el pasado y las escuelas son asaltadas impecablemente por las poderosas fuerzas del*



— Alberto Motta —

*La autonomía del profesorado, la independencia y el control sobre el propio trabajo, se están reduciendo severamente. Taller de docentes (Casanare, 2007)*

14 Consultar también el artículo de Ricardo Gómez Yepes en el N° 76 de la revista "Educación y Cultura". Págs 50-61.

## • LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA •

neoliberalismo, deseosas de convertirlas en instrumentos de ganancia. (...) Las escuelas ya no son consideradas un bien público sino un bien privado y la forma única de ciudadanía que crecientemente se está ofreciendo a la gente joven es el consumismo. (...) Cualquier intento de entender el ataque a la escuela pública y a la educación superior, no puede separarse de asalto expansivo a todas las formas de la vida pública no dirigidas por la lógica del mercado" (2002:9).

En ese panorama, la incidencia de las políticas públicas en las esferas del quehacer académico y cotidiano de la escuela es un reto para la pedagogía, un reto que Giroux define afirmando que "la motivación por el trabajo escolar no puede ser estrechamente académica; este trabajo debe conectarse con los asuntos de la vida real social y política ampliamente en la sociedad (2002:15)". En ese sentido, Giroux la propone a la escuela, a la pedagogía y a los educadores, el desarrollo de un plan teórico político orientado a "oponerse a la transformación de las escuelas públicas en esferas comerciales (...). Esto requiere que los educadores radicales y otros progresistas se organicen contra las funciones corporativas de las escuelas, peleen por proteger el poder de los sindicatos, amplíen los derechos y los beneficios del personal administrativo y pongan mayor poder en las manos de las facultades y de los estudiantes" (...) "Deberíamos recordarnos, en este tiempo de rapaces concentraciones capitalistas y reducciones, que el conocimiento dirigido por el mercado no debería ser el único discurso ofrecido por las escuelas a los jóvenes, que la ciudadanía no es un asunto enteramente privado y que capitalismo y democracia no es la misma cosa. Contra la ideología corporativa dominante y las relaciones de poder, los progresistas deben entrar en una conversación pública más amplia acerca de las políticas de la escuela y comenzar a argumentar forzosamente, en múltiples esferas públicas, que las escuelas deberían funcionar para servir al bien público y no para ser vistas como una fuente de ventaja privada, extraída de la dinámica del poder y la equidad. Al mismo tiempo, estos argumentos deberían tener lugar como parte de una defensa reconstituida del estado de bienestar y de la democracia radical. Los educadores necesitan reapropiarse de la creencia que su trabajo académico es importante en su vinculación con prácticas públicas más amplias y con las políticas" (2002:16).

Ante la diatriba de los neoliberales, según la cual "la educación es demasiado importante como para dejársela a los educadores" impulsada por presidentes, ministros, empresarios y economistas, hay que anteponerse a ella, afirmando categóricamente que "la educación es demasiado importante como para dejársela al mercado", y en esa medida, "es tan importante que es a los educadores y la pedagogía a quienes hay que dejársela". Son los educadores y la pedagogía quienes han de confrontar los intereses de la economía de mercado y del capitalismo en la educación.

## Bibliografía

- BALL, Stephen. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica. Buenos Aires.
- CARBONELL, Jaume. (1996). *Estado, mercado y escuela*. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 253, Diciembre. Barcelona.
- ESTRADA, Jairo. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá, D.C.
- ESTRADA, Jairo. (2003). *La contra «revolución educativa»*. Colección espacio crítico. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá, D.C.
- GENTILI, Pablo. (1998). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. En: F. Álvarez, A. Santesmases, J. Muguerza (compiladores), *Neoliberalismo vs. Democracia*, Madrid, Ediciones LA Piqueta, 2004, p. 105-106.
- GIROUX, Henry. (2002) *Pedagogía pública y política de la resistencia. Notas para una teoría crítica de la lucha educativa*. En: *Revista Opciones Pedagógicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Marzo de 2002.
- HERRERA, Martha. INFANTE, Raúl. (2004) *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*. En: *Revista Nómadas* N° 20. DIUC. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. Bogotá.
- LIBREROS, Daniel. (Compilador). (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- McLAREN, Peter. (1999). *Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica*. En: *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Grao. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. REPUBLICA DE COLOMBIA. (2006). *Visión 2019. Educación*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. REPUBLICA DE COLOMBIA. (2003) *Revolución Educativa: plan sectorial 2002-2006*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. REPUBLICA DE COLOMBIA. (2008) *Revolución Educativa: plan sectorial 2006-2010*. Bogotá.
- MORA, Andrés. (2007). *El consenso de Washington como prescripción política. Aspectos históricos, teóricos y críticos*. Universidad nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Publicado en: [www.espaciocritico.com/articulos/rev04/n4\\_a07.htm](http://www.espaciocritico.com/articulos/rev04/n4_a07.htm)

# El Plan Sectorial de Educación de Bogotá, D.C. y el derecho a la educación<sup>1</sup>



Francisco Cajiao<sup>2</sup>

**R**ecuerdo con un gran placer cuando hace veinticinco años tuvo lugar ese encuentro donde fue dado a luz el Movimiento Pedagógico; en ese momento yo me desempeñaba como rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuando tuvo lugar el Primer Congreso Pedagógico Nacional era rector de la Universidad Pedagógica y participé en ello muy activamente. Por ello la presentación que hoy se me solicita es muy adecuada para la ocasión porque yo considero que los movimientos sociales, en especial la reivindicación de la profesionalidad de los maestros surgió con el Movimiento Pedagógico como un conjunto de utopías que empezaron a remover el entorno del país y de las escuelas. Muchos maestros y maestras que hacían parte de este Movimiento Pedagógico comenzaron a desarrollar innovaciones aquí y allí, algunas un poco aisladas; con el tiempo ellas se fueron cristalizando como en una plataforma de ideales de la educación. Estos ideales cada vez se vieron frustrados cuando se deseaba ponerlos en acción, no tanto en términos de dejarlos plasmados en legislaciones.

Por ejemplo, la Ley 115 de 1994 recogió mucho de la plataforma que se fue gestando en el Movimiento Pedagógico pero destaco que mucho de lo que quedó en la Ley 115 o fue pervertido o nunca llegó a la realidad totalmente a manera de acciones orientadas en beneficio de los maestros. Allí se presentó un quiebre, una ruptura muy importante en el movimiento gremial. El Movimiento Pedagógico se define como el momento en que el magisterio empezó de una manera organizada y muy activa a pensar en su propósito social que son los niños y las niñas, los jóvenes, el aprendizaje y el desarrollo del país.

La cristalización del Movimiento Pedagógico no ha sido fácil. Cuando se me propuso esbozar las ejecutorias de la ad-



ministración de la educación en la ciudad de Bogotá durante los últimos cuatro años, en lo que a mí me correspondió no sabría realmente cómo calificarlo, si bueno por un lado, por supuesto un privilegio y un honor. También lo podría pensar como un castigo personal o algo parecido, que representaron para mí aquellos cinco meses de concluir una labor de quien ha sido el alma de todo este movimiento que es Abel Rodríguez, como Secretario de Educación del Distrito Capital. Abel Rodríguez fue Presidente de FECODE en el momento en que nació el Movimiento Pedagógico y participó posteriormente en el Congreso Pedagógico; luego, llevó esas ideas a la Asamblea Nacional Constituyente. Así mismo, participo de una for-

1 Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Pedagogía 25 años del Movimiento Pedagógico CEID FECODE, Bogotá, D.C. Diciembre de 2007.

2 Filósofo y educador. Ha sido Rector de la Universidad Francisco José de Caldas y de la Universidad Pedagógica de Colombia UPN; Director de Investigaciones del Politécnico Gran Colombiano. Subsecretario Académico de la Secretaría de Educación Distrital y en la fecha del Seminario, Secretario de Educación de Bogotá, D.C. (Encargado). Correo electrónico: facar@cablenet.co

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

ma extraordinaria en la elaboración del primer Plan Decenal de Educación, en el cual también yo también tuve la suerte de participar; posteriormente le correspondió a Abel Rodríguez un turno complicado cual fue el Vice Ministerio de Educación. Pero luego sí asumió una tarea aún más complicada cual fue desempeñar la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. cuando es la primera vez en la historia que un gobierno de izquierda lograba ganar en las urnas la administración de la primera ciudad del país. Allí, bajo su liderazgo comenzó a reunir a numerosos maestros y maestras para la gestión en educación. Este creo que fue uno de los principales logros de su administración- un poco invisible sí- pero el integrar a la dirección de la educación de la ciudad a numerosos rectores, maestros de aula y supervisores representa en sí mismo un éxito enorme. Recuerdo un consejo nacional de planeación en Medellín donde algún tecnócrata afirmó que *"la educación era un asunto muy serio para dejarla en manos de los maestros"*; a lo que yo, repliqué, *"La educación es un asunto excesivamente complejo como para dejarlo en manos de los economistas!"*

El problema del país, como fenómeno común a muchos países y a la profesión docente, es que la profesión está totalmente segmentada aún como gremio; existen algunos profesionales que conocen de la ciencia económica y por ello circulan en el Departamento de Planeación Nacional DNP, en el Ministerio de Hacienda etc. Por otro lado existen otros especialistas que saben y conocen de niños y de la ciencia de la pedagogía y por ello permanecen en las aulas. Pero resulta que en medio de estos dos grupos no existen interlocutores que traduzcan sus lenguajes y, por supuesto, no hay nadie que pueda conocer y poseer un dominio total sobre todos los lenguajes. No hay muchas personas que puedan estar hoy en el DNP y mañana en las aulas.

Personalmente puedo afirmar con orgullo el haber desarrollado mi ejercicio profesional participando en todos los niveles del sector educativo: desde las aulas de preescolar hasta los niveles de dirección de la educación; en todos aquellos lugares he ejercido mi profesión como maestro mediante el aporte de elementos que solamente se aprenden en las aulas. Pero esa esquizofrenia a la que ya he mencionado funciona también dentro de las universidades. La audiencia señalará si me encuentro equivocado: sucede que en profesiones como la medicina, a los médicos ninguna entidad los obliga a una capacitación o a una formación permanente; los médicos organizan sus congresos; así mismo lo hacen los ingenieros; nadie ordena a los ingenieros del Ministerio de Obras Públicas ir a capacitaciones; ellos organizan sus congresos y sus gremios. En el gremio docente sucede que a los maestros los capacitan personas y profesionales o técnicos que no conocen ni saben de la profesión docente o de pedagogía. Esta es una situación contradicto-

ria: existen maestros que han optado a toda clase de títulos y profesionalizaciones en diversos campos; pero esos títulos no les transforman necesariamente sus prácticas dentro de las aulas. Por ello es necesario convocarlos para hablarles las palabras *difíciles* que nos han enseñado en la Universidad; cuando volvemos al aula de clase, regresamos a enseñar de la misma forma que lo hacíamos antes de recibir la capacitación o la formación.

¿Cuál es la razón para ello? Pues porque lo que aprendimos en las aulas de la Universidad no se traduce en una práctica en las aulas escolares. Alguna vez cuando me desempeñé como rector de la Universidad Pedagógica donde se daba una situación aberrante que espero se haya corregido en el curso de las décadas; por ejemplo, si un maestro con la máxima categoría en el escalafón llegaba a enseñar a la Universidad Pedagógica debía entrar con la categoría mínima del escalafón de la Universidad; es decir, su saber no valía de entrada. Y así en otras y muy numerosas situaciones les podría escenificar y describir las paradojas del ejercicio de la profesión docente.

El Movimiento Pedagógico generó cambios en política pública gracias a todo lo que Abel Rodríguez y muchas otras personas fueron recogiendo; ese mismo modelo lo ha asistido en la elaboración del Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital. Existe un concepto fundamental para este Plan y es el del derecho a la educación; es muy distinto garantizar el derecho a ofrecer el servicio educativo, que es lo que el país ha venido diciendo por décadas, concentrándose en decir que es necesario organizar el servicio educativo. Decir *el servicio educativo* tiene un eco como si fuese el acueducto domiciliario. ¿Pero qué significa *"garantizar el servicio"*? Significa, entre muchas otras cosas, dar énfasis en la eficiencia, es decir que por ejemplo, cada niño posea un pupitre, no importa que permanezcan sesenta alumnos por aula, pero que cada uno tenga su pupitre. En segundo lugar, se señala la necesidad de asignar un menor costo unitario posible por alumnos; en tercer lugar, es necesario que los alumnos permanezcan en el colegio, así sea necesario *"amarrarlos a la pata del pupitre"* como se dice vulgarmente. Y por último, que ojala el estudiante no pierda el año, lo que se denomina cobertura permanencia y calidad.

El derecho a la educación es una cosa completamente distinta porque el derecho significa que el ser humano a diferencia de los animales, se hace humano por la educación que le ofrece la sociedad. Un animal nace como animal, como perro por ejemplo, vive como tal y así muere. Pero el animal, sea cual fuere, no anda por la vida con la angustia de su *"animalidad"* de su *"ser perro"*; no existen tratados acerca del proceso de *"perrización"* o sobre la *"sapización"* del anfibio, del sapo. Estos animales son lo que son per



se. En cambio, la filosofía humana está plena de tratados sobre el proceso de humanización; la humanización no es otra cosa que la educación porque un ser humano nace incompleto y se va completando gracias a la cultura; la cultura y la educación es lo que le permite al ser humano formar parte de una sociedad. Ser parte, formar parte, significa compartir los signos de comunicación que le permiten a esa persona tener un rol en esa sociedad, ser reconocidos por los demás seres y poseer las herramientas para desempeñar ese rol social. Si un niño o niña, un ser humano nace y no adquiere o no tiene acceso a la educación no aprende a comer; aquí no me refiero a no conocer de áreas como matemáticas y de ciencias que significan ya elaborados niveles de educación; me refiero a que si un ser humano no sabe comer, si no aprende a hablar, no aprende a vestirse y si no adquiere el arte de la conversación, su nivel de humanidad está rezagado y va a ser precario.

Por ello el derecho a la educación significa el derecho a ser humano, supremamente humano, y por supuesto parte de ese derecho es el compartir los signos y los códigos de lo que llamamos la herencia cultural de la humanidad. Allí es donde aprender la matemática, el saber y conocer la historia y ubicarse en el ritmo de una sociedad que tiene una memoria donde poder vislumbrar cosas se convierte realmente en un derecho.

Es claro que para el ejercicio del derecho a la educación es necesario y absolutamente fundamental poseer cuatro condiciones básicas, a saber: tiene que haber disponibilidad de cupos; tienen que existir el número de cupos suficientes. Allí no es suficiente que la disponibilidad exista en cualquier lugar geográfico, no.; la disponibilidad debe existir donde se requiera; si en el Departamento de la Guajira, por ejemplo, nos sobran 2000 cupos pero esos cupos lo necesitan niños en el Departamento del Guaviare, eso es, en otras palabras, "lo mismo que nada". Por esa razón es recomendable examinar los promedios nacionales con cautela; nos dicen que se generaron 800,000 cupos, eso está bien como disponibilidad. Pero si para cumplir esos cupos coloco siete pupitres de más a un aula de clases, ello quiere decir que generé diez cupos. Nadie me puede discutir teóricamente que yo no he creado esos cupos. Pero obviamente, en esa aula sí se pueden ubicar diez niños de más,



— Alberto Motta —

Al Estado le corresponde garantizar el derecho a la Educación en toda su amplitud.

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

pero ello no es suficiente. Es necesario garantizar el acceso en condiciones adecuadas.

Los niños pueden llegar a esa aula con esos diez cupos creados, pero si los niños no tienen acceso a una alimentación adecuada, entonces no llegan al aula escolar, cual es el caso de Bogotá, D.C., una ciudad con situaciones muy complejas y dificultades en el acceso que obligan e implican soluciones adecuadas. A los niños hay que hablarles su propio lenguaje, y ofrecerles medios y métodos acordes a sus intereses y condiciones. La educación debe ser pertinente a los grupos de edades a las necesidades de las comunidades, a las expectativas de los jóvenes.

Se habla de calidad, la calidad no es sacar buenas notas en las pruebas del ICFES, eso es una tontería; la calidad no se puede medir por pruebas porque eso es igual a afirmar que la única herramienta terapéutica de un médico sea el termómetro, con lo cual no vamos a pedir que se rompan todos los termómetros porque sirven, pero es que el termómetro me dice qué temperatura tengo pero no me dice cuál es la razón para tener ese grado de temperatura ni qué remedio tengo que utilizar para resolver la situación de fiebre.

La visión del Ministerio de Educación es de una ingenuidad inmensa como decirle a un paciente que le va a medir la temperatura y después vea a ver qué hace; a eso el Ministerio lo ha denominado un Plan de Mejoramiento; de nuevo, eso es como decir que si Ud. va al médico y le dice *"Usted tiene 39° de temperatura, hágase un Plan de Mejoramiento y si no lo hace, se muere"*. Pero el galeno no le dice la razón de la fiebre, del virus o de la infección, o, no le explica el por qué lo que sufre el paciente es un virus y no una infección o una calentura.

La ciudad capital de Bogotá, D.C. tiene el 15% de la población del país y está creciendo al 2.4% anual; la línea de pobreza pasó, entre el año 1997 y el año 2006, de 35% de la población, a 23.8%. Pero en el año 2003 cincuenta y cinco por ciento (55%) del total de niños y jóvenes de la ciudad se encontraba por debajo de la línea de pobreza; la pobreza incide directamente en la educación porque es el principal obstáculo para el acceso a la permanencia de los niños en el sistema. Los niños no deben escoger entre comer o asistir a la escuela, los niños deben comer. Pero sucede que los niños y sus familias optan entre ir a un colegio donde lo que les dan ahí no les sirve para nada y luego salen a trabajar en una esquina para poder invitar la novia a cine! El derecho a la educación no se garantiza si no se resuelven estas situaciones, lo que se afirma sin resolver estas situaciones no son más que discursos.

¿Qué puede hacer un maestro con un grupo de niños famélicos en el aula? El maestro se *"aburre como una ostra"* en-

señándoles. Es claro que la cobertura en la ciudad de Bogotá ha evolucionado lo que significa que la administración distrital ya superó las metas del milenio que estaban planeadas para el año 2015. En los datos de cobertura se pasó de 98.2% en el año 2003 a 98.7% en 2006, es decir, una cobertura casi total en términos de coberturas brutas; ello significa que Bogotá se encuentra por lo menos diez (10) puntos por encima del promedio del país. Lo más interesante son las tablas de cobertura neta; la tasa de cobertura bruta se mide teniendo en cuenta el número total de niños matriculados por grado sin importar que edad tenga; la neta mide cuántos niños están integrados donde les corresponde por edad. La cobertura neta del año 2007 fue de 93.1%; ello demuestra la seriedad con que se ha tratado ese aspecto en la ciudad. Ya los niños se mantienen en el grado que les corresponde pero van hasta el final; en el 2004, por ejemplo, se graduaron 37.000 bachilleres en el sistema oficial, frente a 52.000 bachilleres del año 2007 lo que representa un crecimiento de casi 40%. Mientras que en el resto del país las tasas más altas de deserción siguen estando en el séptimo y octavo grados.

Uno de los temas cruciales del Plan de Desarrollo de la ciudad era el fortalecimiento de la educación oficial como un principio fundamental de la educación y como principio fundamental de confianza en el magisterio de la ciudad; se pasó de tener cuarenta y tres por ciento (43%) de matrícula oficial en el año 1997, frente a cincuenta y seis por ciento (56%) de matrícula del sector privado, para tener en la actualidad (2007) sesenta y un por ciento (61%) de matrícula oficial. Bogotá continúa siendo la ciudad más equitativa del país en lo que a educación se refiere por que el promedio de relación entre matrícula oficial y privada en el país está más o menos en ochenta y dos por ciento (82%) del sector oficial y diez y ocho por ciento (18%) educación privada. Desafortunadamente, aún en la ciudad se tienen cerca de 100,000 niños del SISBEN nivel uno y dos que pagan educación privada, porque queda mucho por hacer.

Colombia tiene una inversión al año del orden de \$450 dólares por niño, frente a los ocho millones de pesos esto es, a los \$8,500 dólares por niño al año que invierten en el Japón. La inequidad en la educación es una constante permanente y preocupante en el país. Es posible que en el país, los niños de estratos más altos estén pagando por su educación lo mismo que se invierte al año en el Japón, sin contar los bonos y otros costos coactivos para la educación privada. Existen en la ciudad jardines infantiles y colegios privados de barrio que están cobrando \$600,000 por niño al año, lo que demuestra un universo inmenso de inequidad en la educación.

La ciudad de Bogotá ya alcanzó la gratuidad absoluta para toda la primaria así como para todos los niños, niñas y jóvenes del SISBEN nivel 1 y 2 que tienen gratuidad hasta el grado 11°. Se ha incrementado la alimentación hasta 480.000 refri-

gerios diarios es decir estamos apoyando nutricionalmente a 480.000 niños y niñas que con otras inversiones y otros aportes que hacen otras entidades distintas al presupuesto distrital seguramente llegan alrededor del 600.000. Si no asisten a la escuela en su totalidad, por lo menos los niños más vulnerables reciben alimentación. La administración distrital también logró la dotación de útiles escolares para alumnos de todo el preescolar y los primeros grados de primaria.

La política pública en educación también se ha materializado en la ciudad en otras esferas. Se han alcanzado mejoramientos de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, traducido en la calificación de los maestros, de la transformación de la escuela y la enseñanza, y en la vinculación de toda la sociedad al proceso educativo etc.

La política pública se refleja en la apropiación de la inversión. Durante las últimas cuatro administraciones de la ciudad, desde el año 1995 – 1998, durante la Alcaldía de A. Mockus, el porcentaje de inversión en educación fue de diez y nueve por ciento (19%) del presupuesto del Distrito; en la administración de E. Peñalosa se invirtió veinte por ciento (20%); posteriormente, en la segunda administración de A. Mockus esa cifra alcanzó veintisiete por ciento (27%), y esta alcanzó treinta y dos por ciento (32%) en la Alcaldía de L. E. Garzón.

Durante los últimos cuatro años sesenta y tres por ciento (63%) del presupuesto del Distrito se dedicó al sector social en Bogotá, fundamentalmente a salud, alimentación, educación y bienestar social. Este ejercicio de análisis debe ser fuente de reflexión para las maestras y maestros de todo el país de tal forma que se traduzcan en herramientas para lo que llamo *"pelear las platas para los programas"*. En la ciudad de Bogotá la inversión de la SED, que representa el 46% de la inversión, de la cual la nación financia noventa y cinco por ciento (95%) y el Distrito cuatro punto cinco por ciento (4.5%), como un modelo de cofinanciación entre nación y municipio.

La administración distrital de la SED apoyó enormemente los nombramientos de maestros que se hicieron durante los últimos cuatro años: se nombraron en propiedad 6400 maestros y maestras en propiedad, se hicieron 20.000 ascensos al escalafón y 12000 maestros se encuentran en proceso de formación. Se inició un proceso denominado *"Maestros que aprenden de*

*maestros"* donde se buscaron los mejores maestros de la ciudad para que compartieran sus experiencias con otros maestros.

Educar a la gente es construir ciudadanía. Para el Ministerio de Educación un niño de Bogotá vale un millón de pesos al año, lo que equivale a cien mil pesos (\$100,000) mensuales. El análisis de las cifras nos permite reflexionar respecto a los costos de educar a un niños vs. a colocar un soldado *"con sus juguetes"* en la calle. El costo de un soldado es de un millón de pesos al mes, lo que equivale a decir que con lo que vale un soldado se educarían dos niños toda la vida desde preescolar hasta 11. Si el Estado asignara la suma de trescientos mil pesos (\$300.000.00) por niño al año sería posible renovar toda la infraestructura escolar de la ciudad en un lapso de cinco años. Si Bogotá no hiciera los esfuerzos que ha hecho no es posible vislumbrar donde se encontraría; no es sino mirar las condiciones de la mayoría de las ciudades del país. De allí la importancia de continuar la discusión sobre la reforma del Sistema General de Participación mediante la movilización de los maestros y de otros sectores.

Se pueden elaborar densos discursos pedagógicos que infortunadamente no materializan el derecho a la educación y la equidad social; se requiere de una voluntad política y una discusión política mucho más profunda. La SED ha desarrollado un enorme esfuerzo en las áreas pedagógica con el programa *"Escuela-Ciudad-escuela"* que moviliza la sociedad en torno a nuevos sitios de aprendizaje. Se identificaron nuevos educadores solidarios en las fábricas, en el comercio, museos y otros establecimientos.

A todas luces es clara la necesidad de lograr un tratamiento digno de los maestros que ha permitido crear un espíritu de mayor confianza entre la administración y los maestros. Al Estado le corresponde garantizar el derecho a la educación desde el punto de vista presupuestal, administrativo, organizativo, pero en últimas, quien garantiza el derecho de un niño a la educación es el maestro del aula. Puede existir un Estado que asigna todo el presupuesto del planeta, puede existir la organización más perfecta, pero si entre los maestros no somos verdaderamente profesionales, si no adquirimos y ejercemos el desarrollo pedagógico y la convicción de que nuestra acción diaria significa una acción política no habremos garantizado el derecho a la educación.

**Al Estado le corresponde garantizar el derecho a la educación desde el punto de vista presupuestal, administrativo, organizativo, pero en últimas, quien garantiza el derecho de un niño a la educación es el maestro del aula. Puede existir un Estado que asigna todo el presupuesto del planeta, puede existir la organización más perfecta, pero si entre los maestros no somos verdaderamente profesionales, si no adquirimos y ejercemos el desarrollo pedagógico y la convicción de que nuestra acción diaria significa una acción política no habremos garantizado el derecho a la educación**

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

# Finlandia: los buenos resultados de su modelo educativo

Jouni Välijärvi<sup>1</sup>



— Alberto Matta —

## A manera de preámbulo

**E**l destacado éxito de los estudiantes finlandeses en las pruebas PISA ha transformado nuestras concepciones acerca de la calidad de trabajo desarrollado en nuestras escuelas y de las bases sobre la cual se ha fundado el futuro de la civilización de Finlandia y el desarrollo del conocimiento en este país. La escuela finlandesa de la enseñanza para la comprensión se puso en práctica en todo el país hacia finales de los años 1970. Sin embargo, hasta mediados de la década de los años 1980 los estudiantes estaban divididos en tres distintos niveles en las áreas de matemática y en la mayoría de las lenguas extranjeras. Esta corriente fue abolida totalmente

hacia el año 1985, pero el sistema de la escuela incluyente<sup>2</sup> cubrió recientemente la totalidad de la cohorte de edad, (1990), cuando los niños con limitaciones y discapacidades fueron incluidos.

El currículo de la enseñanza incluyente del año 1970 hacía énfasis en las ideas de pluralismo, pragmatismo e igualdad. En las etapas tempranas de este tipo de enseñanza, tanto la equidad como la igualdad de acceso al sistema educativo ocuparon un importante lugar. Más recientemente se ha visto que la igualdad fue equiparada a la igualdad de acceso a la educación. En la actualidad, todos los estudiantes colaboran conjuntamente en grupos heterogéneos, a su vez que el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales

<sup>1</sup> Profesor, Universidad de Jyväskylä, Instituto para la Investigación Educativa, Finlandia. Correo electrónico: [Jouni.Valijarvi@ktl.jyu.fi](mailto:Jouni.Valijarvi@ktl.jyu.fi) Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Pedagogía 25 años del Movimiento Pedagógico, CEID-FECODE, Bogotá, D.C. Diciembre de 2007. Traducción: M. E. Romero. (02/2008).

<sup>2</sup> Los sistemas educativos "incluyentes" atienden la totalidad de necesidades de los individuos y del total de diversidad de la población de individuos (Comprehensive education). Nota de la traductora.

está integrado a las clases regulares. Este es a todas luces un ambiente de trabajo exigente para los maestros, pero se reconoce que la organización de grupos heterogéneos es favorable en especial para los estudiantes con menores alcances y logros.

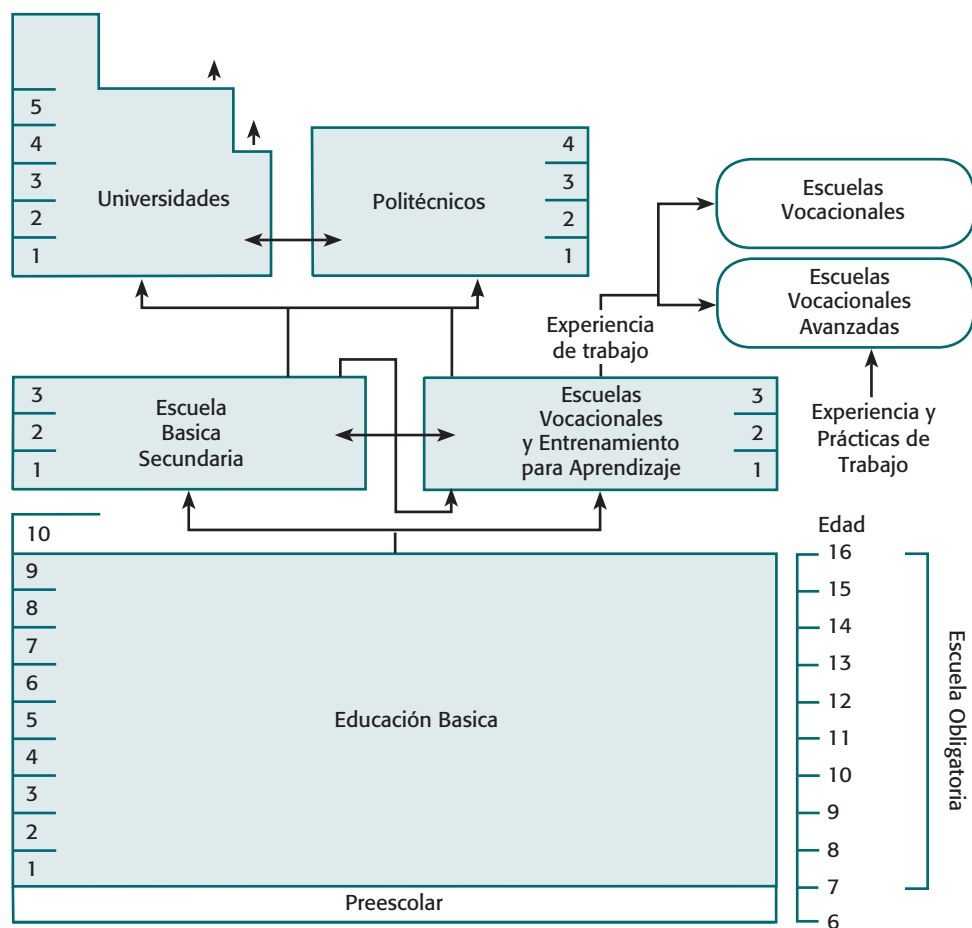
Los antecedentes familiares de los estudiantes finlandeses afectan la selección de la escuela básica en mucho menor grado que en otros países. Todos los niños asisten a escuelas similares y en la mayoría de los casos, a la que les sea más cercana aunque desde el año 1990 a los padres de familia se les ha garantizado una libertad en la selección del establecimiento educativo. Aun en el nivel más bajo de la educación

secundaria, ochenta por ciento de los estudiantes (80%) asisten a la escuela más cercana a su lugar de residencia.

### El sistema educativo y la inversión en educación

Innumerables esfuerzos se han hecho para proveer a todos los grupos poblacionales y a todas las regiones del país con igualdad de oportunidades para aprender. La red educativa cubre todo el país: existen unas cuatro mil escuelas para un total de 5.200.000 habitantes; además de casi unas 500 escuelas de educación secundaria y numerosas instituciones educativas vocacionales y para adultos. (Gráfico No. 1 El sistema educativo de Finlandia).

**Gráfico No. 1 El Sistema Final de Educación Finlandes**



Por lo general los niños comienzan la escuela cuando alcanzan los siete años de edad. Antes de asistir a esa escuela, es posible que los niños participen en un año de educación preescolar. En la actualidad noventa y seis por ciento (96%) de los niños están vinculados a ese programa. Finlandia tiene nueve años de educación obligatoria. Por lo general, durante los seis primeros años de educación los niños asisten a una escuela donde están

a cargo de un maestro y durante los últimos tres años, están a cargo de maestros especialistas en las distintas áreas y materias. Todos los estudiantes de las escuelas finlandesas estudian las mismas materias y poseen currículos similares. Sin embargo, aproximadamente quince por ciento (15%) de las horas de clase se dedican a las materias electivas escogidas de forma independiente por los alumnos o por los padres de familia.

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

El sistema educativo regular de Finlandia es financiado casi en su totalidad con fondos públicos. Prácticamente todas las instituciones educativas son propiedad de los municipios que incluyen las escuelas primarias, secundarias y los politécnicos, o las universidades estatales. Solamente cinco por ciento (5%) de las escuelas primarias y de básica secundaria pertenecen al sector privado, pero su financiamiento depende casi totalmente de la financiación estatal.

Tradicionalmente, los establecimientos del sistema educativo y la formación académica dirigida a la obtención de un título son gratuitos. La educación gratuita incluye la educación superior. La responsabilidad para el financiamiento de la educación se transfiere mediante el sistema de impuestos. Los estudiantes reciben, en forma totalmente gratuita la pensión, los materiales educativos, alimentación y refrigerios en la escuela, atención en salud y odontológico y, de ser necesario también reciben alojamiento y transporte en el nivel primario y secundario de educación. Algunos de los costos sociales de la educación superior son asumidos por los estudiantes, pero el gobierno se ha propuesto que, por medio de del sistema de becas y apoyo para alojamiento, se obtenga una igualdad de acceso al sistema educativo para todos. La financiación del sector privado en educación es mínima.

El estatus de la profesión docente en Finlandia ha sido relativamente muy alto. Aunque los salarios de los docentes del país se ubican dentro del promedio internacional, los jóvenes consideran que la ocupación de maestro representa una posibilidad económicamente atractiva. De esta forma, los estudiantes que buscan un entrenamiento y formación como docente por lo general conforman un grupo con altas motivaciones; por ejemplo, dentro de los programas de "*maestros de aula*" solamente se admiten quince por ciento (15%) del total que se presenta. Por ello, la formación docente atrae especialmente a aquellos estudiantes con múltiples talentos, que poseen no exclusivamente fortalezas en las áreas académicas sino también, a aquellos que poseen formación e intereses en arte, música y educación física.

### La formación docente

Históricamente, la formación docente en Finlandia ha tomado forma propia gradual y separadamente para cada tipo de escuela y aún para cada tipo de docentes. Sin embargo, la idea de una formación académica para todos los docentes posee una larga tradición. El nuevo decreto fue promulgado en 1978 y condujo a la creación de programas académicos, orientados a la consecución de un título tanto para los docentes de aula, para aquellos de las educación obligatoria y docentes de áreas y de materias como para los docentes de programas para estudiantes con necesidades especiales y consejeros estudiantiles; estos programas se pueden definir

dentro de los estudios de postgrado. En la actualidad, aquellos estudiantes que siguen un programa de docencia para el *kindergarten* completan un título de Licenciado en Educación, con un total de 120 créditos. Es posible lograr el grado de licenciado en tres años de estudios académicos.

La formación de *docentes de aula* hace énfasis en los contenidos teóricos y metodológicos de la ciencia de la educación desde un punto de vista multidisciplinario, así como en las materias que se enseñan en las aulas y sus aplicaciones prácticas. El propósito de ello es el de relacionar la enseñanza y el estudio a la investigación científica de tal forma que los docentes puedan ser capaces de analizar y de resolver, de manera independiente los problemas educativos así como desarrollar su trabajo a través de la investigación. La principal materia que se estudia en la formación docente es la de la educación. Ella le contribuirá con bases teóricas que implican los deberes como docente. El enfoque y alcance del grado de Maestría en Educación es de 160 créditos (lo que implica por lo general 4 a 5 años de estudio, como mínimo); los estudiantes con un grado pueden ser candidatizados para estudios de postgrado en Educación.

*La formación de los docentes de las diferentes asignaturas* incluye estudios en una o dos de las materias que el docente enseñe así como estudios pedagógicos que forman parte del programa de maestría. La docencia de una materia significa que la materia que se estudia en la escuela esté incluida en el currículo de la educación básica, de la escuela secundaria o de alguna otra institución educativa. Los estudios en la enseñanza de una materia significan que promueven el dominio de la materia que se requiere para el trabajo de docencia. Los estudios en la enseñanza de las materias consisten en estudios avanzados sobre determinada área y contenido, con un mínimo de 55 créditos, mientras que, los estudios en la enseñanza de una segunda materia se pueden desarrollar con un alcance mínimo de 35 créditos. La formación docente en el país está a cargo de dos tipos de instituciones: las Facultades de Educación son responsables por una parte, de alguna formación, mientras que otra parte de la formación se desarrolla en cooperación entre otros departamentos de formación de docentes así como con departamentos especialistas en determinadas áreas. Los estudiantes presentan sus solicitudes de ingreso a la formación en determinadas materias (por ejemplo, en el caso de los docentes de áreas como matemáticas, física y química o historia y religión). Además, a un maestro también se le permite graduarse como docente de áreas tomando los estudios de docencia pedagógica una vez haya terminado su grado universitario.

En Finlandia los docentes están obligados a participar en lo que se denomina *entrenamiento en servicio* por un mínimo lapso de tres días laborables al año, por fuera de las horas de

clase. La responsabilidad del financiamiento de este entrenamiento depende de los empleadores de los docentes, en este caso, las autoridades locales.

### **La igualdad y la equidad: principales propósitos de la educación**

En el año 1990 la política educativa del país se orientó hacia la descentralización, la individualidad y la libertad de escogencia. Desde el año 1992 los libros de texto ya no son examinados ni aprobados por la Junta Nacional de Educación, como sucedía en décadas anteriores. Las escuelas alcanzaron la libertad de incluir materias y contenidos opcionales en su currículo. Consecuentemente, las escuelas comenzaron a redactar sus propios contenidos basados en el currículo marco construido en colaboración con maestros, estudiante y padres de familia. El currículo *basado en la escuela* era a menudo publicado en el portal Web de la escuela, y también, era abierto, no solamente a los funcionarios y docentes del colegio y a sus estudiantes, sino también a los padres y a otras personas interesadas. Por ello, los portales de internet de las escuelas finlandesas contienen una cantidad excepcional de descripciones y contenidos curriculares.

En el modelo finlandés de evaluación la noción principal es la de desarrollar y apoyar a los establecimientos educativos, no la de controlarlos. Las autoridades educativas fortalecieron la idea de la interacción en una evaluación de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Por otra parte, se consideró como igualmente importante el seguimiento y monitoreo, al nivel nacional, de las diferencias que existen entre los distintos establecimientos educativos de tal manera que las autoridades fueran capaces de tomar medidas de intervención oportunas y de esa forma prevenir el deterioro de la política orientada a la igualdad en todo el sistema.

Los estudiantes finlandeses nunca han tenido que tomar exámenes de Estado, como tal, sean nacionales o exámenes finales durante el período escolar o al final de él. Con la finalidad de mantener la igualdad de los estudiantes que proceden de distintas escuelas y de proporcionarles un trato adecuado y justo en lo que respecta a sus calificaciones en procesos de selección posteriores, la Junta Nacional de Educación preparó en el año 1999 unos criterios de evaluación para cada una de las materias obligatorias. Estos criterios sirvieron a manera de recomendaciones que definirían los niveles de habilidades y conocimientos que un estudiante debería alcanzar al final de la escuela de tal forma que obtuviera la calificación de 8 en una escala de calificación de 4-10.

Como parte de la legislación reciente las instituciones educativas están obligadas a evaluar sus propias operaciones y resultados. El propósito del auto examen es el de ayudar a los

individuos y a las instituciones a formarse una idea integrada de las operaciones y de la gestión y a desarrollar actividades transparentes a los grupos externos de interés. Se considera que tanto el conocimiento y la conciencia de la propia situación contribuyen a enfrentar los retos procedentes del ambiente y del entorno. Aunque las dimensiones y criterios para la auto-evaluación hayan sido definidos, el significado de ellos en la práctica ha sido cuestionado. Es posible que ellos hayan permitido la visibilidad de la escuela y hayan servido como herramienta de desarrollo, pero la auto-evaluación, como tal, no ha contribuido con datos confiables ni con una base adecuada para los indicadores educativos.

---

*El sistema educativo de Finlandia se caracteriza por:*

- \* La educación representa uno de los valores importantes en la sociedad finlandesa.*
- \* Existe un consenso político acerca de los principales propósitos del sistema educativo*
  - \* La educación es totalmente gratuita*
  - \* La educación privada es mínima.*
  - \* La sociedad da gran importancia a la profesión docente*
- \* Los docentes son altamente calificados, poseen grados de Maestría así como una alta motivación profesional*
- \* Los consejeros estudiantiles y el apoyo que brindan está a disponibilidad de todos los estudiantes*
  - \* Los grupos de estudiantes son relativamente pequeños*
- \* La educación esta basada en la igualdad y la equidad en las oportunidades de aprendizaje*
  - \* El impacto de los antecedentes sociales y económicos de los alumnos es relativamente bajo en todos los niveles del sistema educativo*
  - \* Los estudiantes tienen a su disponibilidad alimentación y refrigerios, la atención en salud y odontológica es totalmente gratis, el transporte no tiene costo; la red escolar se apoya en un conjunto de bibliotecas adecuadamente dotadas*

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

La tarea de las autoridades en el nivel nacional es la de evaluar la ejecución de la política educativa, lo que significa, el examen de la ejecución de las reformas estructurales, de sus resultados y sus efectos. Además, las autoridades son responsables de garantizar el alcance de la igualdad y la seguridad básica de la educación. Las evaluaciones y seguimientos muestrales de los logros de los estudiantes han sido diversos, incluyentes e intensivos desde el mismo momento de la introducción del nuevo sistema educativo. Los resultados de la evaluación, sus métodos y materiales están totalmente a disposición del público. Sin embargo, los resultados individuales de los establecimientos educativos solamente se envían a cada escuela en particular. A otras escuelas, a las autoridades locales o a los medios de comunicación no les es permitido el acceso a esa información; sin embargo, ellos sí pueden conocer los resultados de promedios y medias alcanzados. Este es un principio fundamental de la cultura de la evaluación finlandesa a la cual los docentes y los establecimientos educativos se apegan fuertemente. Este principio también contribuye a apoyar la confianza mutua y la cooperación entre las distintas escuelas y los evaluadores así como a garantizar altas tasas de respuesta. *En resumen*, Los rasgos característicos más importantes del sistema educativo de Finlandia son:

- ◆ *La educación representa uno de los valores importantes en la sociedad finlandesa.*
- ◆ *Existe un consenso político acerca de los principales propósitos del sistema educativo*
- ◆ *La educación es totalmente gratuita*
- ◆ *La educación privada es mínima.*
- ◆ *La sociedad da gran importancia a la profesión docente*
- ◆ *Los docentes son altamente calificados, poseen grados de Maestría así como una alta motivación profesional*
- ◆ *Los consejeros estudiantiles y el apoyo que brindan está a disponibilidad de todos los estudiantes*
- ◆ *Los grupos de estudiantes son relativamente pequeños (Básica Secundaria)*
- ◆ *La educación esta basada en la igualdad y la equidad en las oportunidades de aprendizaje*
- ◆ *El impacto de los antecedentes sociales y económicos de los alumnos es relativamente bajo en todos los niveles del sistema educativo*
- ◆ *Los estudiantes tienen a su disponibilidad alimentación y refrigerios, la atención en salud y odontológica es totalmente gratis, el transporte no tiene costo; la red escolar se apoya en un conjunto de bibliotecas adecuadamente dotadas.*

### La igualdad y la calidad van de la mano

En la evaluación PISA 2000 Finlandia demostró el más alto desempeño en las pruebas de desempeño en lectura en el conjunto de la OECD; el desempeño en Finlandia es significativamente más alto que aquel de cualquier otro país que participó en la prueba. En la prueba PISA 2003 los estudiantes obtuvieron el promedio más alto de desempeño en matemáticas, ciencias y lectura de todo el conjunto de países de la OECD; solamente Hong Kong, como país socio, obtuvo un desempeño medio más alto en matemáticas que Finlandia. En la resolución de problemas Finlandia (548) aparece después de Corea (550), y antes que Japón (547).

EL desempeño de los estudiantes finlandeses en las pruebas de lectura ha sido excelente según lo señalan estudios comparativos elaborados con anterioridad. Finlandia superó a todos los otros países tanto en PISA 2000 (546) y 2003 (543). En el año 2000 Japón logró un desempeño estadísticamente medio de 522 (octavo puesto dentro de todos los países) con una significancia superior al promedio de los países de la OECD, pero en el año 2003 (498) solamente llegó al nivel promedio (cuando alcanzó el puesto quince de la lista). El desempeño en general más alto en lectura en Finlandia parece estar combinado con una alta igualdad en el sistema educativo.

La comparación internacional en relación con las habilidades en lectura de los estudiantes finlandeses manifiesta un estándar alto. El número de estudiantes con inhabilidades en lectura es significativamente más bajo que los promedios internacionales, sin embargo, cualquier persona joven con deficiencia en lectura se enfrentará a verse marginado de permanecer en la escuela, quedará por fuera de las actividades culturales y de ejercer una ciudadanía activa en una sociedad moderna que promueve el conocimiento, las habilidades y el aprendizaje de por vida.

Los hallazgos de las pruebas PISA sugieren que, en general, Finlandia ha logrado alcanzar tanto una alta calidad como una alta equidad en los resultados de las habilidades y desempeños en lectura. Sin embargo, en lo que se refiere a la equidad de género los hallazgos de PISA sugieren que el país no ha alcanzado tal éxito – lo que es evidente por el hecho de que en PISA 2003 la brecha en habilidades de lectura, teniendo en cuenta el género fue una de las más amplias, 44 puntos (el promedio de los países OECD fue de 34 puntos).

En la prueba PISA 2003 el área de *aprendizaje en matemática* fue considerada como la más importante. En el año 2003 Finlandia logró colocarse como el mejor país de la región OECD en este desempeño, con un promedio de 544 puntos (536 en PISA 2000). En el conjunto de todos los paí-





*El Pensamiento Educativo moderno considera que el aprendizaje, el conocimiento y el estudio son procesos de toda una vida*

ses participantes Finlandia aparece justamente después de Hong Kong (550), mientras que Japón (557) se desempeñó aun mejor que Finlandia en esta área; sin embargo, en el año 2003 sucedió lo contrario: Japón apareció con 534 puntos y se quedó claramente atrás que Finlandia.

Tal como lo demuestran las cifras de capacidad *científica*, el desempeño de Finlandia en este campo, también, como en los anteriores demostró ser de un estándar alto. En PISA 2003 los países con más alta calificación fueron Finlandia (548), Japón (548) y Corea (538), mientras que en PISA 2000 Finlandia (538) estaba claramente atrás de Corea (552) y Japón (550). El cambio en este desempeño promedio de Finlandia ha sido positivo durante un período de tres años, especialmente si se compara con un pequeño decrecimiento en Japón y un cambio totalmente negativo en Corea.

### Razones detrás del éxito

El análisis de los resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 revelan que no hay solo un factor asociado al alto desempeño de los estudiantes finlandeses. Un rasgo especial de los resultados de Finlandia en los tres dominios es el alto es-

tándar de los estudiantes de los niveles más bajos en comparación con grupos correspondientes de estudiantes en otros países. Además, las calificaciones de aquellos estudiantes que ocupan los primeros lugares están por encima del promedio de los estudiantes de los países de la IECD, pero la diferencia es claramente menos significativa que entre los que lograron los puntajes más bajos.

### El compromiso, el interés y la motivación: factores explicativos de la variación en el desempeño de los estudiantes

Los análisis de correlación de los datos de capacidad de lectura demuestran que las actitudes individuales de los estudiantes así como sus actividades, el compromiso y la participación en la lectura (lo que da cuenta de veintidós por ciento 22% de la varianza) y del interés en la lectura (18%), parecen ser los factores más significativos para explicar la variación en el desempeño de la capacidad de lectura. Los factores que aparecen en segundo lugar —aunque no de manera muy fuerte— se relacionan con los antecedentes familiares, la comunicación entre los padres y los niños, la presencia en el hogar de algunos aspectos asociados a la cultura clásica así como la ocupación de los padres. La autoimagen y el concepto de los estudiantes respecto de la lectura dan cuenta asimismo de una parte importante del desempeño en lectura de estos estudiantes.

En la prueba PISA 2000 el factor del *compromiso e interés en la lectura* figuró como el determinante más importante para el desempeño en lectura. En Finlandia, estos factores resultaron ser más importantes que los antecedentes familiares, que por su parte, demostraron tener más influencia en otros países de la región. Lo anterior indica que el sistema de la escuela incluyente en Finlandia ha permitido motivar en los estudiantes el interés por la lectura y por ello, ha dejado en segundo lugar la variable de los antecedentes familiares. La existencia de materias opcionales y electivas, conjuntamente con un currículo flexible desempeña un importante papel en la motivación de los estudiantes para asumir sus propios intereses, y a no dejar de lado la lectura.

Se destaca que del conjunto de países participantes, los estudiantes finlandeses demostraron el más alto nivel de interés en la lectura y el tercer más alto nivel de compromiso y práctica de lectura. Cuarenta y un por ciento (41%) de los estudiantes manifestaron que la lectura es uno de sus pasatiempos preferidos. La cifra lograda fue de 60% para las niñas y 21% para los niños. Tres de de cuatro estudiantes en Finlandia consideraron que empleaban algún tiempo cada día leyendo a manera de pasatiempo; veintidós por ciento (22%) de los estudiantes manifestaron que no leían o que practicaban la lectura como entretenimiento. La proporción de estudiantes

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

que no leen como pasatiempo en los OECD fue mucho más alta (32%) con altos porcentajes hallados en Japón (55%), Bélgica y Alemania

Los estudiantes finlandeses, conjuntamente con los estudiantes de otros países nórdicos leen materiales altamente diversos. Por ello, ellos leen periódicos, revistas, libros de historietas, *comics*, además de correos electrónicos y páginas web con mucha más frecuencia que sus contemporáneos de otros países de la región OECD. Sin embargo, por contraste, la lectura de libros de ficción y no ficción es muy baja o menor que el promedio de los países de la región.

El compromiso de estos estudiantes con la lectura está apoyado por una red de bibliotecas que por lo general poseen también secciones para niños y jóvenes. No es una sorpresa que ellos utilicen las bibliotecas mucho más a menudo que lo que lo hacen sus contemporáneos de los demás países de la región. Los resultados de PISA demuestran que cuarenta y cuatro por ciento (44%) de los estudiantes prestaron libros de una biblioteca –de una escuela o de una biblioteca comunitaria– por lo menos una vez al mes, comparado con el promedio de los países de la región OECD de veintiséis por ciento (26%). Claramente, las niñas fueron más activas en el préstamo de libros que los muchachos.

*La comunicación cultural* permitió explicar las habilidades en lectura con un alcance similar entre Finlandia y los países de la región. La comunicación cultural se define frecuentemente como la frecuencia con que los padres interactúan con sus niños en los siguientes temas: discutir y analizar temas políticos y sociales; discutir libros, películas y programas de televisión y, escuchar música clásica. La presencia de *objetos asociados a la cultura clásica*, por contraste, demostró ser un determinante menor en el desempeño en lectura en el país en comparación con otros países de la OECD. En las pruebas PISA estos objetos se definieron como aquellos que incluyen literatura clásica, libros de poesía y obras de arte. No es de sorprender que a medida que la autoimagen en lectura fuese más alta, las habilidades de lectura entre los estudiantes también lo fuesen.

El compromiso, la autoimagen<sup>3</sup> y el interés en la lectura también explican en gran medida la diferencia de género que se presenta en la capacidad de lectura. La diferencia de género a favor de las niñas es bastante amplia en todas las escalas actitudinales y es particularmente sorprendente en comparación con otros países. Las actitudes también se manifiestan fuertemente en el uso del tiempo libre, tanto de niños como de niñas, como también en sus distintos perfiles

de lectura. Las niñas no solamente leen más que los niños en su tiempo libre, sino que también manifiestan leer materiales y textos más diversos que requieren habilidades en lectura más avanzadas. Cuando se han controlado estos factores en los análisis, lo que queda de la diferencia de género no es significativa. Se han hallado resultados similares en otros países nórdicos.

### Actitudes negativas hacia las matemáticas

Aunque los estudiantes finlandeses se desempeñaron adecuadamente en las áreas de ciencias y matemática, el país también enfrenta enormes retos en el desarrollo de la educación para estas materias. Además de evaluar los logros académicos de los estudiantes, PISA 2003 examinó las actitudes más amplias de los estudiantes, sus creencias y motivaciones en relación con las matemáticas. Las actitudes de los estudiantes fueron tan negativas o aún más negativas que las del promedio de los demás estudiantes de los países OECD.

*La autoimagen de los estudiantes* en matemáticas demostró ser baja. En este respecto, el país ocupó el puesto 23°. En los cuarenta países participantes, cuarenta por ciento (40%) de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la afirmación "*Soy bueno para las matemáticas*", aunque el porcentaje de respuestas fueron más altas que en los demás países OECD (42% en promedio). Allí, de nuevo, cincuenta y cuatro por ciento (54%) afirmó que "*Yo aprendo matemáticas en forma rápida*" (OECD promedio 51%). Es más, treinta y ocho por ciento (38%) estuvo de acuerdo con afirmar: "*Yo entiendo hasta los temas más difíciles de la clase de matemáticas*" (OECD 33%). Para casi un tercio de los estudiantes del país, la matemática fue señalada como una de las mejores materias. La actitud emotiva de los estudiantes hacia las matemáticas fue muy negativa, en comparación con los datos internacionales. De acuerdo con el índice de interés y disfrute en las matemáticas, los estudiantes finlandeses ocupan el puesto 37o entre cuarenta países.

Las diferencias de género en las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas son excepcionalmente amplias, de tal forma, que los niños poseen actitudes mucho más positivas. Sin embargo, contrario a lo que sucede con la capacidad en lectura, la diferencia de las actitudes hacia matemáticas –teniendo en cuenta el género– no se manifiesta en el desempeño. Si examinamos el total de los datos disponibles parece, que, especialmente en Finlandia, existe una fuerte conexión entre los factores asociados a las actitudes de los estudiantes, a sus intereses y motivaciones hacia las matemáticas, por una par-

3 La autoimagen se refiere a la percepción que el estudiante posee de su habilidad e interés por la lectura, la matemática o la ciencia.

te, y su desempeño en matemáticas. De alguna manera las niñas compensan esa débil base actitudinal y motivacional en el aprendizaje de las matemáticas mientras que ello no parece ser válido para los niños en lo que respecta a la capacidad en lectura.

Un factor que contribuye enormemente al alto desempeño de la capacidad científica y matemática en Finlandia se debe al programa nacional LUMA.<sup>4</sup> Se han llevado a cabo enormes esfuerzos para alcanzar, por ejemplo, la actualización de los sistemas de cómputo y de laboratorios en las escuelas; se ha fortalecido la formación docente en lo que se refiere a materias y áreas específicas y a los estudios pedagógicos; se han aumentado las actividades prácticas. Aunque no ha sido posible establecer estadísticamente el peso de ésta variable y su relación dependiente del Programa LUMA con los resultados del desempeño de Finlandia en matemáticas y ciencias en las pruebas PISA, es indudable que este programa ha abierto nuevas oportunidades educativas y, más que todo, ha despertado una nueva fe y entusiasmo por la enseñanza de las matemáticas y la ciencia.

## Conceptos y prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela

El sistema finlandés de la escuela incluyente no es únicamente un sistema como tal. Este sistema implica también una filosofía pedagógica y una práctica en la escuela y en el aula. Una parte intrínseca de la filosofía escolar es el principio de equidad, en el cual se basa toda la educación del país.

## La homogeneidad entre las escuelas

A la luz de los resultados de las pruebas PISA y de las diferencias entre las distintas escuelas se estableció que estas diferencias son mucho más pequeñas en Finlandia que en otros países del grupo OECD. Mientras que en PISA 2003 estas diferencias alcanzaron, en promedio treinta y cuatro por ciento (34%) de la variación del desempeño de los estudiantes en matemáticas en los países OECD, en Finlandia, solamente se identificó cuatro por ciento (4%) de diferencia entre las escuelas. En PISA 2006, se identificó treinta y seis por ciento (36%) de diferencia de la variación en capacidad de lectura entre las escuelas OECD, pero para Finlandia, esta cifra fue de solo cinco por ciento (5%). Estas pequeñas diferencias entre las escuelas representan una característica de todos los países nórdicos. Ello se debe al hecho de que estos países poseen sistemas educativos no selectivos en los cuales los estudiantes ingresan a distintas clases de establecimientos educativos a una temprana edad. Los resultados indican que

una pequeña diferencia entre escuelas representa un factor predictivo de alto desempeño estudiantil. Los países con altos desempeños, por ejemplo en lectura, poseen, comparativamente pequeñas diferencias entre las distintas escuelas.

A la luz de los hallazgos de PISA 2000, el sistema finlandés de la escuela incluyente sobresale como un sistema excepcional basado en el hecho de que en este país, hasta las escuelas menos exitosas alcanzan relativamente altos niveles de capacidad de lectura si se comparan los hallazgos con los de los países OECD. El alto desempeño en general de la escuela incluyente de este país se hace más evidente por el hecho de que aquellas escuelas que participaron en la prueba PISA, cuatro punto cinco por ciento (4.5%) calificaron por debajo del promedio de los países OECD. En este aspecto, se comprobó que la alta calidad y equidad de las escuelas del país era un fenómeno bien característico dentro de los países OECD. Respecto a los resultados de PISA 2003 en matemáticas, la variación resultante entre escuelas parece ser la misma que se presentó en la prueba del año 2000.

## La igualdad y los antecedentes familiares

Los estudiantes proceden de distintos entornos familiares tanto en este país como en los demás países donde se diligencian las pruebas. Sin embargo, los resultados comprueban que los antecedentes familiares ejercen su papel sobre el desempeño escolar. Se señala que en Finlandia esta influencia es menos marcada de lo que es en los países de la OECD en promedio

Parece que dentro del conjunto de estos factores, el que más pesa sobre el desempeño en lectura en todos los países es el de los antecedentes sociales y económicos, medidos con las variables de ocupación de los padres. Aquellos estudiantes cuyos padres poseen las ocupaciones de mayor estatus se desempeñaron mucho mejor que aquellos otros con antecedentes sociales y económicos más bajos. Por ejemplo, este fue el caso de Alemania y de otros países de Europa Central. La diferencia en Finlandia fue significativa pero aun así, es menor que en el promedio de los países del grupo OECD; como resultado, aun los estudiantes cuyos padres pertenecen al estrato socioeconómico más bajo, se desempeñaron mucho mejor que el promedio de estudiantes de los países OECD. Dentro del conjunto de países participantes el impacto de la *educación paterna y el estatus económico* de los padres sobre la capacidad de lectura probó ser menos pronunciado que la variable de ocupación de los padres y esto también presentó una variación entre países.

4 LUMA es un programa organizado en el año 1996 orientado a desarrollar el conocimiento y las habilidades en ciencias y matemáticas en todos los niveles escolares. (LUMA es la sigla de la palabra finlandesa *LUonnon tieteet ja MAtematiikka*, 'ciencias y matemáticas').

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

Es claro que *los antecedentes culturales de la familia* ejercen su influencia en las habilidades y en la capacidad de lectura tanto en Finlandia como en otros países. En el país, la comunicación cultural manifestó ejercer influencia sobre el desempeño estudiantil en la misma medida que en los países OECD. La tenencia de objetos relacionados con la cultura clásica y la participación en actividades culturales explicaron el desempeño en la capacidad de lectura en un menor grado en Finlandia si se e compara con el promedio de los países OECD.

El impacto del estatus social de la escuela en Finlandia no tiene efecto alguno sobre los logros de los estudiantes en el capacidad de lectura y en matemáticas. El estatus social de la escuela refleja el status promedio de sus estudiantes. Si dividimos el efecto de los antecedentes sociales en dos componentes, es decir la influencia directa del hogar tal como es percibida por los estudiantes y, en segundo lugar, la influencia del status social de la escuela, Finlandia e Islandia son los dos únicos países donde estadísticamente se manifiesta un efecto de los antecedentes sociales en resultados donde la influencia proviene directa y estrictamente del hogar. En la mayor parte de los países la influencia del estatus social de la escuela es mucho más fuerte que la influencia de la familia.

Estos hallazgos demuestran, en la práctica que en la mayor parte de los países los estudiantes de estatus más alto se concentran en algunas escuelas y los de estatus más bajo, en otras. Los mejores profesores, construcciones, dotaciones y equipos así como otros recursos físicos, el adecuado ambiente de trabajo y las actitudes para el aprendizaje se distribuyen de manera conforme entre las distintas escuelas apoyando o limitando los factores asociados al aprendizaje. Así, podemos ver que la tendencia persistente es que varios factores de las escuelas asociados a la calidad de aprendizaje se concentren en determinadas escuelas. En países donde esta acumulación y concentración es más alta, como Japón, Holanda, Hong Kong y Alemania tanto para los estudiantes como para los padres de familia es muy importante ingresar a una escuela que posea un estatus alto de tal forma que ello permita asegurar un éxito académico. Sin embargo, en Finlandia el estatus social de la escuela no tiene significancia como factor predictivo del éxito de un estudiante. Todas las escuelas del país contribuyen con iguales oportunidades de éxito para los alumnos. Ello es consecuencia de la heterogeneidad de la población estudiantil.

### Las prácticas pedagógicas

La enseñanza y la pedagogía en las escuelas finlandesas han sido estructuradas de tal manera que se ajusten a los grupos heterogéneos de estudiantes. Los docentes son cons-

cientes que ningún estudiante puede ser excluido de la escuela y enviado a otro establecimiento. Los propios intereses y escogencias de los estudiantes son tenidos en cuenta por los colegios cuando se prepara la planeación del currículo y la selección de contenidos, libros de texto, estrategias de aprendizaje, métodos y recursos para evaluación. Todo ello llama a un currículo flexible basado en la planeación por parte de los docentes, estudiantes y todo el establecimiento educativo, conjuntamente con una enseñanza centrada en el estudiante y apoyada por la consejería y el apoyo de la enseñanza "remedial"; ello significa pues que ingentes recursos deben ser invertidos en la formación docente.

A los docentes también se les ha dado la confianza y seguridad para que ejerzan con todo su potencial su papel como verdaderos profesionales de la educación. Consecuentemente, los profesores poseen una considerable independencia pedagógica en el aula y, de la misma forma, las escuelas han disfrutado de una autonomía sustancial en la organización de su trabajo dentro de los límites del núcleo del currículo nacional. A su vez, los docentes se encuentran con grupos heterogéneos de estudiantes cuando llevan a cabo sus prácticas docentes en las etapas iniciales de su formación. De esta manera, los maestros en formación se dan cuenta desde el comienzo que uno o dos métodos de enseñanza no serán suficientes en el aula y saben de la necesidad de conocer las bases teóricas y las bases prácticas y los resultados de los distintos métodos de enseñanza. Los maestros requieren adaptar sus métodos de enseñanza, seleccionar los materiales y diseñar las tareas de acuerdo a las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Por ello, las estrategias de enseñanza a menudo varían dentro de una misma aula, y de acuerdo con el grupo de maestros. Así, en las aulas es mucho más característico que se organicen los grupos de estudiantes a partir de sus intereses y no a partir de sus habilidades cognitivas.

El interés de los aprendices en la lengua materna desempeña un papel importante, cuando se trata, por ejemplo, de seleccionar materiales de lectura, redacción de discursos, tareas sobre discusiones y lecturas en general. La evaluación puede también diferenciarse para permitir dar cuenta de las múltiples características de los estudiantes. La utilización de portafolios, por ejemplo, como instrumento de evaluación favorece y promueve la individualidad lo cual es considerado como algo deseable más que una medida totalmente estandarizada.

El conocimiento y dominio de los docentes en pedagogía especial ejerce un papel importante en las prácticas que desarrollan los docentes durante su formación así como en su trabajo en el aula y su ejercicio en las escuelas. Esto concierne a todos los maestros; tanto a aquellos que reciben formación

como docentes de aula, de materias y áreas vocacionales. La pedagogía especial es un requisito en todos los niveles de la formación docentes. De la misma forma, conocer y saber enfrentar el multiculturalismo deberá formar parte de la formación docente. Todos los maestros deben ser capaces de trabajar en ambientes multiculturales.

## Conclusiones

Los resultados de los dos estudios PISA demuestran de forma convincente que la calidad y la equidad en la educación van mano a mano. El asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes permite además la excelencia. Un rasgo distintivo compartido por muchos de los países que alcanzan calificaciones altas en las pruebas PISA fue que aun en los grupos de estudiantes de más bajo desempeño en la capacidad científica, en lectura y matemáticas sus puntajes podrían considerarse altos. PISA demostró que la autoimagen de los estudiantes respecto a su capacidad y habilidad para el aprendizaje es crucial y ella influencia sus logros escolares. Si los estudiantes se ven a sí mismos como "perdedores" por ejemplo, en matemáticas, a menudo se van a comportar de la misma manera, sin que se tenga en cuenta su potencial de aprendizaje. Por ello es crucial la forma como se organice la educación. Este fue uno de los argumentos más importantes cuando se adoptó el sistema de la escuela incluyente en los años 1970.

Un requisito importante para el aprendizaje efectivo y eficiente en la escuela incluyente con grupos heterogéneos de maestros es la alta calidad de la formación docente. Hoy todos los docentes del país han sido formados en las universidades, en todos los programas, -con excepción de los docentes de pre-escolar-; todos los docentes participan en programas de Maestría con equivalencia a cualquier otro programa de Maestría. Una parte esencial del sistema fines para fomentar la equidad es la de construir las escuelas lo más cerca posible del lugar de residencia de los alumnos. El país tiene por ello un gran número de escuelas y una amplia red de escuelas de secundaria en relación con su población y sus condiciones geográficas. El aseguramiento de la calidad se vuelve supremamente importante cuando las escuelas son relativamente pequeñas y se localizan en áreas remotas. La política educativa ha buscado contribuir con apoyo especial a aquellas escuelas localizadas en regiones con desventajas económicas en las cuales el ambiente no provea de suficiente apoyo a los esfuerzos educativos. Los fineses nunca han sido realmente entusiastas a la competencia entre escuelas, aunque los padres de familia pueden optar libremente en la escogencia de las escuelas a donde envían a sus hijos. Por supuesto, existen enormes diferencias en las capacidades competitivas de las distintas escuelas, en la que, una posible competencia real podría tener más efectos negativos que positivos en el aspecto educativo.

El aseguramiento de la calidad de la educación en Finlandia se basa enormemente en la confianza. Generalmente se aduce que los maestros académicamente formados son los mejores expertos para diseñar sus actividades educativas en la práctica, dentro de un marco relativamente laxo del currículo nacional. Ello podría parecer muy idealista pero a la luz de las pruebas PISA, los maestros merecen dicha confianza. La legislación educativa obliga a los proveedores de la educación, las municipalidades, a evaluar las escuelas y el tipo de educación que se da. El papel y significado de los estándares de la educación finlandesa está enormemente determinado por la relación entre el trabajo del maestro y el desarrollo pedagógico. En relación con la evaluación de los estudiantes existen estándares nacionales para ello. Su propósito es, sobretodo, ayudar a los maestros y a las escuelas a la planeación de su propio trabajo. Estos estándares no son restringidos en el sentido de que su puesta en práctica fuese específicamente controlada y evaluada. Más bien, los estándares son considerados como unas ayudas y herramientas que tanto escuelas como maestros pueden usar a discreción.

Las discusiones acerca de la futura interdependencia entre la educación, el individuo y la sociedad son cada día más enfáticas. Mejorar la cantidad y la calidad de la educación es un requisito necesario para el crecimiento económico sostenido y para el desarrollo competitivo de la nación. Es por ello que todas las inversiones en la educación para el trabajo dirigida a la población joven son adecuadamente justificadas en términos de la economía nacional. Este es un reto permanente para el sistema educativo fines. En la actualidad, entre diez y quince por ciento (10% - 15%) de los jóvenes permanecen sin preparación profesional. La mayor parte de ellos son muchachos, tal como lo son la mayor parte de los estudiantes de las pruebas PISA que demostraron bajos desempeños.

El pensamiento educativo moderno considera que el aprendizaje, el conocimiento y el estudio son procesos de toda una vida. La capacidad y la motivación para actualizar permanentemente las competencias de una persona representan un capital esencial en el mercado de trabajo. La educación básica ya no puede dotar o equipar a los estudiantes con el conocimiento y habilidades que fuesen válidas para toda una vida. Al contrario, y mucho más importante cada día, la tarea de los estudiantes es la de desarrollar sus habilidades de aprendizaje diariamente y promover actitudes positivas hacia el aprendizaje y el estudio. En este sentido, todos los sistemas tradicionales de educación se enfrentan unos retos inmensos. Muchos adolescentes simplemente se encuentran aburridos, se ven alienados y simplemente, no soportan y odian el estudio; de ello dan fe los resultados de PISA 2000 y 2003 y allí esta incluida Finlandia. . El desarrollo

## • MODELOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS •

de la cultura escolar y el clima de aprendizaje es una tarea inminente para todos aquellos que colaboramos en el sector educativo

Buscamos garantizar que cada estudiante adquiera unas bases adecuadas para adelantar estudios posteriores y que pueda aprender independientemente o en cualquier establecimiento educativo. El principal mensaje de PISA es que la igualdad y la alta calidad pueden ir de la mano. Si se comprende esta importante conexión será veremos sistemas educativos exitosos y una sociedad competitiva.

### ◦ Bibliografía

Basic Education Act 1998. Valtioneuvosto. Helsinki.

Eurydice. (2003). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay, General lower secondary education. Key Topics in Education in Europe, vol. 3, Eurydice, Brussels.

Framework curriculum for the comprehensive school (1994). National Board of Education. Helsinki.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges. New York: P. Lang.

Laukkanen, R. (1995). The formation of evaluation policies in education in Finland. In Y. Yrjönsuuri (ed.) Evaluating education in Finland (p. 17-40). Helsinki: National Board of Education.

Linnakylä, P. & Malin, A. (2003). How to reduce the gender gap in Nordic reading literacy by interests and activities. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (eds.) Northern lights on PISA. University of Oslo.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005 Secrets to literacy success: the Finnish story. Education

Canada Canadian Education Association 45, 34 - 37

Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). Teaching reading around the world. The Hague: IEA.

Luukkainen, O. (2000). Teachers in 2010. Final Report. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO). Report 15. National Board of Education. Helsinki.

Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and school. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.

Niemi, H. (1997). Active learning by teachers, In D. Stern & G.L. Huber (Eds.) *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries.* (pp, 174-182). Frankfurt am Main; Peter Lang.

Norris N., Aspland, R., MacDonald, Schostak, J. & Zamorski, B. (1996) An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland. National Board of Education. Helsinki.

OECD (2001). Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.

OECD (2002). Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

OECD (2004a). Education at a Glance. OECD indicators 2004. Paris: OECD.

OECD (2004b). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: OECD.

Pelgrum, W. J. & Anderson, R. E (1999). ITC and the emerging paradigm for lifelong learning: a world-wide educational assessment of infrastructure, goals, and practices. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

Schleicher, A. (2003). A cross-national perspective on some characteristics shared by the best performing countries in PISA. A paper presented at the conference on "What do PISA results tell us about the educational quality and equality in Pacific Rim?" Hong Kong.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). The Finnish success in PISA - and some reasons behind it. Institute for Educational Research. Available <http://www.jyu.fi/kti/pisa/publication1.pdf>

Välijärvi, J. & Malin, A. (2002). The effects of socio-economic background on the school-level performances. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (eds.) *Nordic Lights: PISA in Nordic Countries.*

Willms, J.D. (2003) Students engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

# Seminario Internacional de Pedagogía

## 25 años del Movimiento Pedagógico 1982-2007

### Síntesis de las Comisiones

**E**l Seminario Internacional de Pedagogía, con la idea de generar una expresión real y concreta, de vivencia, de lo que es el ejercicio y el existir del Movimiento Pedagógico y de su manifestación a través de la discusión y la participación, abrió un espacio para el trabajo en comisiones. La cantidad de ponencias y de polémicas, dieron origen a una multitud de relatorías e ideas que son el germen para iniciar y continuar el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico. Si bien, se ha señalado que el Movimiento Pedagógico ha estado en crisis que se ha debilitado considerablemente, el alto interés de los participantes en el trabajo de comisiones, el nivel y calidad de las discusiones y el profundo y apasionado sentido a las polémicas, mostraron que esa aludida crisis y debilidad se pueden dejar atrás y que hay condiciones de posibilidad para dar marcha a una dinámica de debate y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico.



De esta forma, el trabajo en comisiones, se convirtió en la antesala y puerta de entrada de un proceso que dirige el Movimiento Pedagógico, hacia el III Congreso Pedagógico Nacional. Las comisiones, constituidas en cinco mesas de trabajo, iniciaron su discusión con las ponencias oficiales del CEID nacional, distribuidas a los participantes en un documento impreso, las cuales sirvieron como punto de partida para el análisis y el debate; luego se presentaron las ponencias inscritas y se dio curso a la discusión. Aunque los debates, por su agudeza y complejidad no concluyen, son la base de un proceso que nos llevará a continuar esas discusiones, de modo que ellas sean la base de lo que será III Congreso Pedagógico Nacional. A continuación, y con el riesgo de sacrificar algunos planteamientos, se incluye una apretada síntesis y apartes –tomados de las relatorías– del complejo mundo de ideas y debates que allí se dieron cita.

#### **Comisión 1: Movimiento Pedagógico, tesis, fundamentos, organización y proyección nacional e internacional.**

Coordinada por John Ávila B., Director Nacional CEID FECODE;

con relatoría de Gustavo Escobar Baena, María Piedad Paz y Rómulo Padilla.

El Movimiento Pedagógico, que como tal, queremos reconocer y continuar, es aquel resultado de un pensamiento y un quehacer de los maestros y maestras colombianos, organizados y representados por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE. Desde allí registramos las necesidades sociales de una educación que lee los problemas acuciantes de la sociedad colombiana, como lo son la escasa democracia, la violencia, la desigualdad, el desinterés del Estado por colocar la educación en un primer plano, y la necesidad de contribuir a la formación política de los ciudadanos del país. Pero sobre todo, el poder contar con las herramientas de una educación científica humanista y creadora de posibilidades sociales.

Es hora de intensificar la exigencia y puesta en marcha de una expresión propia de la pedagogía colombiana, de modo que se comunique con el mundo y rompa con la dependencia del Estado frente a modelos y enfoques pedagógicos

## • MESAS DE TRABAJO •

foráneos, que no leen ni interpretan la realidad colombiana, sus necesidades, sus manifestaciones diversidad. Superar el poder y los intereses del Estado neo-liberal, es una ardua empresa que demanda imaginación y potenciación del poder magisterial, de su compromiso político, de su actitud ética, como también de su exigencia ante el Estado, para que en materia de la reforma aplicada, se permita el diálogo entre las intensiones del Estado y los esfuerzos de innovación de los maestros. El diálogo prácticamente o existe.

Consolidar las relaciones teórico prácticas entre pedagogía, educación, participación formación política, fundamento de la vida social y necesarias en la configuración de un sentido social, donde el acto educativo se registre como posibilidad de un sentido de pertenencia al país, a la región, a la localidad, dé expresión de pluralismo político y de esfuerzo por la unidad, en una organización educadora en orden a conseguir la transformación cultural que tanto necesita nuestro pueblo. Tanto los directivos sindicales, como los integrantes de los CEID deben tener en cuenta instancias organizativas que respondan a nivel regional y local, en la cohesión de los maestros y maestras, en defensa y mejoramiento de la educación pública, en reconocimiento y valoración de los niños y niñas, de los jóvenes, de la infancia la juventud, de sus familias, atendiendo a principios de igualdad, respeto, justicia, libertad y autonomía.

La comisión valora el origen, la trayectoria del movimiento pedagógico, y el esfuerzo actual de mantener la revista *Educación y Cultura* y los equipos de los CEID, así mismo este tipo de Seminarios, que permiten identificar como una fuerza cultural de especial significación, como lo es el movimiento pedagógico, identificando en él, un soporte que mantiene vivo el derecho a educación, la perspectivas de un cambio en materia de calidad educativa y de encuentro con la acción sindical, donde tanto líderes sindicales como líderes pedagógicos, deben unirse para defender los derechos humanos en el marco del reconocimiento universal de la dignidad humana. Ello también demanda un reordenamiento, para evitar que el proyecto de escuela pública desaparezca, y la única manera de hacerlo, es formando al magisterio de una manera adecuada, conformando los grupos de estudio, y manteniendo un foro permanente de la acción pedagógica y profesionalizadora, generadora de una nueva educación.

La comisión valora los saberes de los educadores y educadoras colombianos, cuya acción va en dirección hacia lo social, lo político y lo cultural, indicando que hay esfuerzos individuales y colectivos en una dinámica de producción de conocimiento, que revela que la mundialización incide en lo local, que indica otras posibilidades de hacer escuela y ser maestro, en contraste, con prácticas educadoras que bien parecen responder a la homogenización y la burocratización, contra las cuales es necesario luchar y superar.

Se señala el peligro de la neocolonización a partir de las empresas internacionales que llegan al país y de las políticas de mercado global, que ponen en riesgo la formación de sujetos históricos con perspectiva de futuro para nuestros países y sus gentes. El movimiento pedagógico convoca a una movilización social en defensa de la transformación de nuestra sociedad, y la contribución de la pedagogía y la educación en esta tarea, a partir de un tercer Congreso Pedagógico Nacional.

**Comisión 2: Política educativa y análisis de la educación pública.** Coordinada por Senén Niño, Secretario de Asuntos Pedagógicos y Científicos de FECODE, y Gustavo Suárez, asesor del CEID FECODE. Relatoría de Víctor Jairo Chinchilla G.

En la Comisión de Políticas, los temas expuestos y las discusiones realizadas, produjeron los siguientes ejes temáticos: Políticas Educativas, Democracia en la escuela, Currículo y Aspectos Generales. Las políticas educativas del gobierno no está aisladas de las políticas económicas, culturales, de salud, y en general de todos los aspectos que afectan la vida social y personal, basadas en el modelo neoliberal y su estrategia de expansión, imposición y control en todas las instituciones, recursos, conocimientos, conocimientos, personas hasta las formas de pensar y decidir, sobre los supuestos de racionalidad, globalización, competitividad, cobertura, calidad y efectividad en la gestión.

Es muestra de estas políticas que debilitan y pretenden destruir la educación pública: La reforma constitucional sobre transferencias; la contratación de la educación por concesión que la entrega para el negocio privado; la certificación de los municipios que genera competencia con otros municipios, y comportamientos de sometimiento a los entes centrales, aumenta la explotación de los maestros y se presta a la conformación de pequeñas dictaduras que imponen sus intereses particulares sobre el interés público; la centralización y el control de los contenidos de la educación, a través de los estándares y competencias, que eliminan el componente pedagógico de la autonomía escolar y desconoce el carácter del maestro como intelectual y profesional de la educación; el aumento de cobertura que incrementa el hacinamiento en los colegios, limita los recursos para el funcionamiento de los colegios, la dotación de laboratorios, la construcción de espacios lúdicos, recreativos y deportivos, la dotación de material didáctico y la construcción o reparación de plantas físicas para el desarrollo del proceso educativo; la imposición de un estatuto docente de desprofesionalización (Decreto 1278 de 2002) que afecta la autonomía, identidad y libertad de desarrollo profesional del maestro; Además de lo anterior, la imposición de la extensión de la jornada de trabajo o jornada complementaria que aumenta la carga laboral y el malestar docente; las políticas de evaluación masiva que buscan identificar los avances en la calidad, en contraste con la flexibilidad y permisividad del Decreto 230 de 2002; las políticas de racionalización, cuyos parámetros excluyen a los profesores de educación física y artes de la



educación básica primaria; las estrategias de privatización de la educación pública, que entregan a empresas privadas funciones como las supervisión y la inspección.

Frente a estas políticas educativas que afectan a la educación pública, se destacan las siguientes respuestas alternativas: la necesidad e importancia de construir un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo; la reconstrucción del movimiento pedagógico, que logre la articulación de procesos de transformación de la educación en los niveles nacional, regional, local e institucional; la acción política crítica y transformadora en el ámbito institucional y en la vida escolar cotidiana; la articulación entre los dirigentes de FECODE, las regiones y los municipios que se oponga al discurso oficial con propuestas críticas que orienten al maestro en la toma de decisiones en su práctica cotidiana y en sus responsabilidades culturales y mejore la comunicación para la acción conjunta; fortalecer la organización y la educación sindical, política y pedagógica de todos los maestros.

Sobre la democracia en la escuela, se exponen las fallas existentes en la práctica ética y democrática, se menciona la existencia de prácticas antidemocráticas como el autoritarismo o la sumisión en algunos actores en los diferentes niveles del sistema educativo. Se expresa la necesidad de: recuperar y fortalecer el gobierno escolar; trabajar por una participación que se exprese en la toma de decisiones; promover y dar participación al estudiante y al padre de familia en proyectos institucionales y en los procesos escolares de interés general; fortalecer la participación de los maestros en las instancias de docencia y dirección en los colegios, construir un escuela democrática crítica que rechace todas formas de exclusión; generar acciones en respuesta a la creciente actitud de apoliticismo, individualismo, burocratización y pasividad de un amplio sector de maestros.

Sobre el tema del currículo y las áreas obligatorias y fundamentales, se hace expresa la importancia de la autonomía escolar y la libertad de cátedra como un componente de la Ley 115 que debe ser conquistado a través de prácticas educativas transformadoras que requieren de maestros críticos y de sólida formación epistemológica, disciplinar, pedagógica y política. También, se hace expresa la importancia de la Educación Física como área obligatoria y fundamental del currículo y fin y objetivo de la Educación, que al igual que la Educación Artística debe ser fortalecida en la escuela como paso fundamental de su proyección cultural y social. Se rechaza toda división entre *“áreas más importantes y menos importantes” del currículo* y se expone la importancia de la acción pedagógica disciplinar, interdisciplinario y transdisciplinario; se reivindica al estudiante como el centro de todo el proceso educativo y por lo tanto merecedor de una educación, que forme en la justicia, la democracia, el conocimiento en todas sus manifestaciones y en el ejercicio pleno del derecho a la educación, la vida y la paz; se hace

un análisis de la estandarización y se rechaza su enfoque directivo e impositivo y sus posibilidades pedagógicas y científicas para mejorar los procesos pedagógicos y la calidad de la educación.

En relación con los aspectos generales, se presenta el documento de posición de la USDE<sup>1</sup> de apoyo al movimiento pedagógico en donde también se fundamenta la importancia de la supervisión e inspección como componentes de la función pedagógica, que está siendo desprendida de ésta por la política educativa oficial, para desinsitucionalizarla y pasarla a empresas de control y auditoría privada, incluso de empresas extranjeras.

**Comisión 3: Ley General de Educación y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.** Coordinada por Henry Sánchez Heredia, asesor del CEID FECODE. Con relatorías de Hernando Antonio Romero y Germán Campos Gaona.

Esta comisión convocó las más agudas polémicas. Allí, una de las primeras ponencias, planteó que un proyecto pedagógico alternativo debe incluir la formación de un nuevo tipo histórico de educador y estudiantes que investiguen su praxis formativa o vivencial (con sus efectos en ellos e impactos de éstos en el contexto) transformándola; todo ello o teniendo en cuenta la recuperación de los aportes que se vienen haciendo tanto a nivel local, regional y nacional. Se propone que ese proyecto debe partir de reconocer los campos de saber formativos, tanto vivenciales como los simbólicos campos de saber. Entendiendo como vivencias a las actividades sociales con que las personas y poblaciones satisfacen sus necesidades que son la cultura de nuestras regiones y los sectores étnicos (indígenas, afro descendientes y otros).

Otro grupo de ponencias se refirió a un proyecto educativo emancipador. Desde ese planteamiento proponen una reflexión crítica del pensamiento educativo de Simón Rodríguez Carreño, maestro del libertador, y de quienes han contribuido al pensamiento emancipador en Latinoamérica; entre otros: Simón Bolívar, Martí, Mariátegui, Alfaro, el Che Guevara, Camilo Torres, Paulo Freire, ... pensadores de la pedagogía crítica; además de la palabra creadora de los artistas, novelistas, poetas, músicos, pintores, artesanos, silenciados por la gramática fascista del Estado, para crear nuevos imaginarios de emancipación y liberación de las clases oprimidas y subyugadas por el modelo económico neoliberal y los efectos de la globalización del planeta tierra.

Otras ponencias apuntan a buscar el desarrollo de un plan maestro de equipamientos educativos, (desde lo ambiental, lo técnico, lo social) a partir de: Distritos Educativos, Planes Sectoriales educativos, Ciudadelas Educativas, Zonas de Demanda Educativa, Corredores Educativos; Oficinas de Planeación e información Educativa; y, activar y fortalecer el

1 USDE: Unión Sindical de Directivos de la Educación

## • MESAS DE TRABAJO •

accionar de la JUME<sup>2</sup>. También se presentaron algunas ideas a nivel de desafíos de los contenidos de la enseñanza y el abordaje de temas tales como las dimensiones ético políticas, la autonomía, la libertad, la equidad, la Justicia-dignidad, las dimensiones formativa, antropológica y social, las nuevas tecnologías, los idiomas, lo etnoeducativo, las artes escénicas; la lúdica: Matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales.

Se hablo de una apertura de los docentes para comprender, dialogar y dimensionar las propuestas de los niños y niñas; de un cambio de estructura paradigmática y de orientar la formación hacia el desarrollo humano y, la inclusión y participación de los estudiantes en su propio proceso educativo.

Otro grupo de planteamientos abordó la necesidad de aprovechar los espacios de la Ley General de Educación para hacer posible la construcción de esos propósitos. Desde allí se considera que el proyecto educativo y pedagógico alternativo consiste en hacer uso de la Ley General de Educación para enfrentar a nivel institucional y territorial, la autocracia y la involución educativa, construir democracia para asumir la dirección colegiada, ejercer la autonomía escolar y las libertades de enseñanza, aprendizaje investigación y cátedras, por ello nos corresponde tomarnos el poder en instituciones educativas como garantía del derecho de los niños, niñas y jóvenes matriculados ala educación pública oficial, gratuita de calidad, democrática y financiada por el Estado.

El movimiento pedagógico requiere movilizar al magisterio para presionar acuerdos territoriales y directivas gubernamentales que no solo reconozcan si no que hagan efectiva la dirección colegiada y la autonomía escolar respetando las decisiones de los Gobiernos Escolares, reactivando las JUME y las JUDE<sup>3</sup>. Queda a la Escuela Sindical, a los CEID, trazar y ejecutar un plan de acción, la formación de grupos de estudios, no para la tertulias y la especulación, sino como células de docentes capaces subvertir la autocracia de los rectores gerentes y la contrarreforma educativa, capaces de construir democracia y asumir el poder en el Gobierno Escolar, superando la desidia y la abulia, la resignación o sentimiento de impotencia, que ha signado en un alto porcentaje del magisterio en los últimos años.

En consecuencia, no necesitamos *"inventarnos otra vez la bicicleta"* para alcanzar nuestras metas, solo necesitamos dejar la reticencia y disculpa en sacarla de donde la hayamos guardado y usarla. El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo consiste en: hacer uso de la Ley General de Educación para enfrentar a nivel institucional y territorial, la autocracia y la involución educativa, construir democracia para asumir la dirección colegiada, ejercer la autonomía escolar y las libertades de enseñanza aprendizaje, investigación y cátedra, nos corresponde tomarnos el poder en las instituciones educativas para cumplir con nuestra parte de garantizar a los niños, niñas y jóvenes matriculados, el derecho a la educación pública oficial, gratuita, de calidad, democrática y financiada por el Estado.

**Comisión 1: Movimiento Pedagógico, tesis, fundamentos, organización y proyección nacional e internacional.** Coordinada por John Ávila B., Director Nacional CEID FECODE; con relatoría de Gustavo Escobar Baena, María Piedad Paz y Rómulo Padilla

**Comisión 2: Política educativa y análisis de la educación pública.** Coordinada por Senén Niño, Secretario de Asuntos Pedagógicos y Científicos de FECODE, y Gustavo Suárez, asesor del CEID FECODE. Relatoría de Víctor Jairo Chinchilla G.

**Comisión 3: Ley General de Educación y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.** Coordinada por Henry Sánchez Heredia, asesor del CEID FECODE. Con relatorías de Hernando Antonio Romero y Germán Campos Gaona

**Comisión 4: Proyecto de Estatuto Único de la Profesión Docente.** Coordinada por José Fernando Ocampo, Secretario Pedagógico del CEID FECODE. Relatoría de Rosa Tulia Niño y Jorge Cardeño

**Comisión 5: Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación.** Coordinada por William René Sánchez Murillo, Ex –Secretario Ejecutivo del CEID FECODE, y relatoría de Ángela Patricia Aponte, del CEID SINDIMAESTROS, de Boyacá

2 JUME: Juntas Municipales de Educación.

3 JUDE: Juntas Departamentales de Educación.

Se presentaron otras propuestas dirigidas a: generar políticas de pedagogía que transformen la vida cotidiana de los centros educativos con participación comunitaria; crear redes de docentes que estén transformando su praxis formativa. Crear redes de centros educativos pilotos que sirvan de emulación para los otros por sus experiencias; crear el Instituto Superior de Pedagogía; aprovechar los espacios de poder constituido conquistados con la Ley General de Educación para ponerlos al servicio de este proyecto y viceversa; Insistir en la derogación del Decreto 230; adelantar en los CEID regionales, investigaciones; proponer en la calidad de la educación el número de alumnos por docente.

**Comisión 4:** Proyecto de Estatuto Único de la Profesión Docente. Coordinada por José Fernando Ocampo, Secretario Pedagógico del CEID FECODE. Relatoría de Rosa Tulia Niño y Jorge Cardeño.

La primera ponencia del CEID presentada por José Fernando Ocampo contiene cinco puntos. Primero, la crisis de la profesión docente, debido a la dualidad de los estatutos, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. En este punto se pone de presente la liquidación del régimen disciplinario especial, las condiciones laborales indignantes de los nuevos docentes y un régimen represivo por la jornada laboral, la carga académica y el régimen de los rectores "gerentes". Segundo, la lucha por un nuevo Estatuto Docente Único. Debe reconocer los derechos fundamentales de la profesión, los derechos gremiales de los docentes, garantizar una educación libre del control estatal en sus contenidos, la libertad de cátedra de los docentes, la autonomía escolar de las instituciones. El nuevo estatuto debe garantizar un régimen especial para los educadores como sujetos de conocimiento, de cultura y transmisores de la identidad cultural del país. Tercero, el Estatuto Docente Único debe derogar los actualmente vigentes, consagrar el régimen especial de la profesión docente y aplicarse a los educadores del régimen público y privado. Debe definir la carrera docente con todas sus características y establecer un escalafón único con las condiciones de ascenso asequibles, salario profesional y formación docente. Tiene que incluir un régimen laboral y prestacional para los educadores, un código ético, unos incentivos como producción intelectual, comisiones, proyectos y publicaciones. Finalmente es necesario que incorpore los principios esenciales del Movimiento Pedagógico, tales como la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza y de investigación. Cuarto, el Escalafón Docente puede constar de cinco grados definidos por el título docente y cada uno de los grados con cuatro niveles. Los grados no se pueden saltar sino con el título superior, pero los niveles se pueden saltar por investigaciones y publicaciones. Los grados y niveles

se definen por puntajes ascendentes, de tal manera que el de cada nivel superior no supere el del grado inmediatamente superior y así sucesivamente.

Se concluye por lo tanto que, debe reconocerse el salario profesional, ofrecer oportunidades de ascenso, buscar una educación libre, en términos de pedagogía, currículo, planes de estudio, eliminar el control político y la persecución política, reconocer el papel de los educadores como portadores de una cultura, orientar un estatuto para buscar oportunidades, involucrar lo más avanzado de la ciencia y la tecnología.

Se señala también, las condiciones para el ejercicio docente: garantía de ascensos, un sistema para la preparación de los docentes, armonizar la formación con la investigación, definir con claridad la jornada laboral para la innovación, investigación, actualización, entre otros.

La segunda ponencia del profesor Cardeño plantea que existe una crisis de la percepción de la realidad que afecta la profesión docente. Un nuevo ESTATUTO DOCENTE ÚNICO, debe apuntar a la consolidación de un gran *Movimiento Pedagógico Alternativo* que, sin lugar a dudas se constituye en una importante estrategia mediante la cual se dinamiza el actuar, el sentir y el pensar de la Comunidad Educativa. Defiende la sabiduría de grupo caracterizada por las aspiraciones individuales y las aspiraciones colectivas. Los sindicatos no deben establecerse por grupos políticos, sino que deben organizarse por méritos laborales e intelectuales. Esto significa que es imperativo excluir los fanatismos, sean políticos o religiosos. Se impone la necesidad de abrir el campo a movimientos pedagógicos alternativos caracterizados por cinco elementos, los conocimientos que definen los contenidos de la enseñanza, la formación pedagógica y epistemológica, la práctica del método científico y una práctica transformadora de la realidad. La función social debe conllevar a la formulación y discusión de un nuevo ESTATUTO DOCENTE ÚNICO para el país, que dé cuenta de un profesional comprometido con el desarrollo y ejecutoria real de currículos de contexto, con lo cual se puede proponer que los "viejos" y "nuevos docentes", no solamente se informen en relación con los ascensos de carácter profesional y grados del Escalafón Nacional Docente, sino que sus modos de actuación tengan que ver con la investigación y la reflexión educativa.

La tercera ponencia de la profesora Alfonso parte de recordar que hace veintiocho años conquistó el magisterio colombiano el Estatuto Docente con el Decreto Ley 2277 de 1979, conquista que viene siendo atropellada por el gobierno actual. Su ponencia hace referencia a las condiciones actuales de los docentes nombrados en provisionalidad y los problemas

## • MESAS DE TRABAJO •

actuales en términos de pérdida de importantes derechos. El Decreto 1278 de 2002 abre la puerta a las profesiones distintas a la de educador, impone el concurso y suprime las garantías laborales. El nuevo estatuto hace imposible la promoción, genera sobre carga académica y perjudica la salud de los educadores con las medidas represivas que establece. Se impone un nuevo estatuto docente que regule las relaciones del Estado con los educadores. Debe unificar la profesión y la actividad docente. Tiene que establecer un régimen legal que regule y ampare el ejercicio de la profesión, garantice la estabilidad y los derechos y deberes de los docentes. Se requiere un código ético que regule los compromisos de los maestros con la educación, la enseñanza, la institución, los estudiantes y los padres de familia. Son necesarios los incentivos para las innovaciones, las experiencias, las prácticas pedagógicas y las investigaciones. El estatuto no puede ser ajeno a los derechos políticos y sindicales. Es imperativo que el magisterio colombiano supere estos años de inequidad y de pérdida de derechos adquiridos logrados con el anterior Estatuto Docente.

### Conclusiones:

- ✓ Se apoyan los principios para un nuevo estatuto docente presentados por la ponencia del CEID.
- ✓ Se aceptan los elementos esenciales de un nuevo escalafón docente y se propone poner a discusión del magisterio los detalles de los puntos y su valor monetario. Es necesario abordar las garantías de los docentes provisionales.
- ✓ Se hace énfasis en las características del escalafón propuesto: los cinco grados definidos por formación académica, los cuatro niveles por experiencia docente, los ascensos entre los niveles por tiempo de servicio, los ascensos de grados por el título docente, el reconocimiento de la producción intelectual para ascenso dentro de los niveles. Se asciende por tiempo de servicio y por título profesional.
- ✓ Mejorar el salario de los maestros en todo el territorio nacional.
- ✓ La producción intelectual debe formar parte del escalafón nacional docente y estímulo para el ascenso en el ámbito nacional.
- ✓ Incluir en el Nuevo Estatuto Docente a los directivos docentes, directores de núcleo y supervisores, reglamentando a profundidad su función de inspección y vigilancia

**Comisión 5:** Ley Estatutaria por el Derecho a la Educación. Coordinada por William René Sánchez Murillo, Ex –Secretario Ejecutivo del CEID FECODE, y relatoría de Ángela Patricia Aponte, del CEID SINDIMAESTROS, de Boyacá.

La comisión presentó las siguientes conclusiones y recomendaciones:

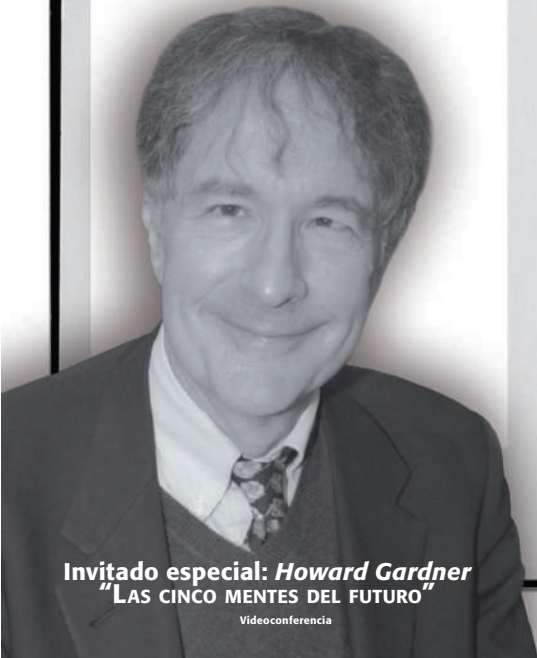
1. Hoy la *Ley estatutaria por el derecho a la educación* es necesaria para defender y rescatar el Estado Social de Derecho y el magisterio colombiano requiere comprender a plenitud su envergadura.
2. La lucha por alcanzar la formulación y vigencia de la Ley Estatutaria representa un elemento fundamental para movilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general.
3. La justificación, los propósitos y las categorías del contenido expresadas en la ponencia presentada por el CEID-FECODE, orientados por principios con sentido de lo público como construcción participativa y reflexiva, reiteran con acierto la exigibilidad del derecho acompañado de los procesos pertinentes para su materialización.
4. Las tesis de Katarina Tomaševski cobran aquí plena vigencia en la fundamentación de las categorías de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.
5. Debemos avanzar en la conceptualización de categorías tales como calidad educativa, autonomía, componentes pedagógicos de la evaluación y educación especial, etc.
6. El CEID-FECODE debe liderar a los CEID departamentales, poniendo en juego mecanismos indispensables para socializar la propuesta base presentada y contribuir a su enriquecimiento y fundamentación y convocar a las escuelas normales y facultades de educación a hacer sus aportes.
7. Es necesario terminar de formular cuanto antes la propuesta de Ley Estatutaria para que, pueda ser discutida y enriquecida por todos los interesados, y presentada al Congreso oportunamente por los parlamentarios amigos del magisterio. Para ello, se hace necesario constituir una comisión o equipo con especial dedicación a esta tarea.



CONGRESO LATINOAMERICANO  
DE EDUCACIÓN PARA EL  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO



EDUCACIÓN  
Y CULTURA



Invitado especial: **Howard Gardner**  
"LAS CINCO MENTES DEL FUTURO"

Videoconferencia

## DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL MARCO DE EDUCACION BÁSICA Y MEDIA

CINCO CRÉDITOS PARA ASCENSO EN EL ESCALAFON DOCENTE (Si lo desea puede obtenerlos)  
INCLUYE : DIPLOMA – CERTIFICADO – MEMORIAS EN CD ROOM – ASISTENCIA A UN TALLER

PREGUNTE POR LOS BENEFICIOS EN INSCRIPCIONES Y SEPRE SU CUPO YA.

MAYO JUEVES 15, VIERNES 16 Y SÁBADO 17

**CALI:** Universidad Santiago de Cali - **MEDELLÍN:** Hotel Nutibara

### CONFERENCIAS PLENAS EN AMBAS CIUDADES

- LAS CINCO MENTES DEL FUTURO  
Howard Gardner - Videoconferencia
- CEREBRO-MENTE Y EDUCACIÓN  
Emilio Yunis
- ANÁLISIS, USOS Y COMPRENSIÓN DE LAS PRUEBAS SABER,  
EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.  
Ministerio de Educación Nacional
- COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES  
EN EL PROGRAMA DE EDUCACION INCLUSORA  
CALI: Francisco Perea  
MEDELLÍN : Jorge Ivan Correa Alzate

### CONFERENCIAS EN CALI

- LAS OPERACIONES MENTALES  
Miguel de Zubiria Samper
- CIUDADANÍA REEXAMINADA: UN ANÁLISIS  
DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DESDE  
EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES HUMANAS  
Martín Johani Urquijo Angarita
- UNA LENGUA ES LA HISTORIA SIMBOLICA  
DE UN PUEBLO  
Jon Landaburu – Ministerio de Cultura
- CURRÍCULO EN EL MARCO DE  
LA DIDÁCTICA CRÍTICA Y DE LA COMPLEJIDAD  
PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA  
Jorge Hernán Calderón

### CONFERENCIAS EN MEDELLÍN

- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PROMOCION  
DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
Myriam Gamboa
- IMPLICACIONES DIDACTICAS DE  
LA INVESTIGACION EN LOS PROCESOS  
DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
Juvenal Francisco Molina Hernández
- EDUCACION PARA LA INTEGRALIDAD:  
UNA CONCEPCIÓN CURRICULAR BASADA  
EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS  
Rene Valera – Cuba

### TALLER 1: C.I. EN DESARROLLO EMOCIONAL

CALI: Juan Sebastian De Zubiria  
MEDELLÍN : Luz Edilma Usuga

### TALLER 2: C.I. EN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

CALI: Jaime Parra Rodríguez  
MEDELLÍN: Jorge Ivan Correa

### TALLER 3: C.I. EN MATEMÁTICA ARTICULADA

CALI : Francisco Escobar Delgado  
MEDELLÍN: Grupo Abaco Universidad Nacional

### TALLER 4: C.I. EN LECTO-ESCRITURA

CALI: Equipo De Investigación Fundación DIMELEE  
MEDELLÍN: Wilmer De Jesus Toro R.

### TALLER 5: C.I. EN BILINGÜISMO

UNICA – Institución Universitaria Colombo Americana  
CALI: María Lucía Casas  
MEDELLÍN: Barbara Noel

### TALLER 6: C.I. AMBIENTALES

CALI: Liliana Gonzalez y Aceneth Perafán Cabrera  
MEDELLÍN: Irlan Alejandro Serna Gil

### TALLER 7: C.I. DE TECNOLOGÍAS EN EDUCACION

CALI : Manuel Rodríguez – España  
MEDELLÍN: Tecnología

### TALLER 8: C.I. CIUDADANAS. Se divide en grupos así:

**TALLER A:** ESPACIO PÚBLICO, CIUDAD Y CIUDADANÍA  
CALI: Marcelo Bernal – Argentina

**TALLER B:** LA LÚDICA Y LA CULTURA EN LA PREVENCIÓN  
DEL CONFLICTO ESCOLAR.

CALI: Wilder Antonio Avila Vasquez  
MEDELLÍN: Luis Alberto Lizon

### TALLER 9: C.I. EDUCACION PARA LA DIVERSIDAD. Se divide en grupos así:

**TALLER A:** ETNOEDUCACION: EDUCACIÓN INDIGENA  
CALI: Cristina Simmonds Muñoz

**TALLER B:** ETNOEDUCACION : EDUCACION AFRO  
CALI: Francisco Perea

**TALLER C:** NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES DEL ALUMNO Ó PROBLEMAS  
DE APRENDIZAJE

CALI: Annie Rehbein de Acevedo

**TALLER D:** EDUCACION SEXUAL, GENERO Y DESARROLLO

CALI: Lucy Mar Bolaños  
MEDELLÍN: Jorge Enrique García Rincon

## INFORMES:

**CALI:**

**Imagen y Mercadeo - Comercializadora Ltda.**

Teléfono: (2) 331 7403 - (2) 330 0236  
e-mail: [imagenymercadeo@hotmail.com](mailto:imagenymercadeo@hotmail.com)

**MEDELLÍN:**

**Servicios Educativos Integrales**

Teléfono: (4) 4119371 - (4) 2517065  
e-mail: [servicioseducativosdei@yahoo.com](mailto:servicioseducativosdei@yahoo.com)  
Sitio Web: [www.servicioseducativosdei.com](http://www.servicioseducativosdei.com)



# Evaluación internacional de estudiantes PISA 2006: ¿Se pueden comparar los resultados?

Ricardo Gómez Yepes<sup>1</sup>

CONOCIÉNTELO



TRABAJO INMATERIAL,  
QUE LLAMAN



*"Cada vez que quieras criticar a alguien, recuerda que no toda la gente de este mundo ha tenido los mismos privilegios que tú"*

Nick Carraway en *El Gran Gatsby* (Fitzgerald, 1993, p.3)

Recientemente se publicaron los resultados de la evaluación internacional PISA 2006. Inexorablemente, la idoneidad de los maestros y estudiantes colombianos se pone en tela de juicio cuando se compara con el éxito de países en los primeros lugares de la tabla de clasificación. En el presente documento se hace un análisis de los factores detrás del "milagro" finlandés y del "fiasco" colombiano. En la primera parte se analizan los aspectos técnicos de los instrumentos de evaluación y selección de la muestra que puede explicar los disparejos resultados. En la segunda parte se examinan los factores sociales, históricos y económicos que definen la experiencia de la escolaridad en los dos países comparados. Este enfoque parte de la premisa de que sólo el análisis de de los factores que intervienen en un sistema educativo puede explicar los logros, fortalezas y debilidades del mismo. Finalmente, se cuestiona la validez y pertinencia de una evaluación que mide con la misma escala a estudiantes de 57 países del mundo, máxime cuando muchos de los países que se comparan se encuentran en extremos opuestos de las balanzas de la equidad, las oportunidades y las prioridades en políticas públicas y sociales

<sup>1</sup> 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 de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia); actualmente realiza estudios doctorales en la Universidad de Massachusetts -Amherst (EEUU). Los comentarios, argumentos y opiniones expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen a la Universidad de Antioquia o a la Universidad de Massachusetts-Amherst. E-mail rgomez@educ.umass.edu o ricgomez@ayura.udea.edu.co

## Colombia, país de ignorantes

“**C**olombia es un país de analfabetos científicos” sentenció gravemente el diario bogotano *El Tiempo* en su columna editorial del 9 de diciembre de 2007 (El Tiempo, 2007b<sup>2</sup>). Se lamentaba el editorialista porque Colombia únicamente “logró en promedio 388 puntos, lejos de los 563 de Finlandia”. Se refería a los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes<sup>3</sup> -PISA 2006-. Los culpables de no estar a la altura de Finlandia: “las escuelas mediocres”, los maestros –por supuesto–, el salario de éstos (porque se remunera “por parejo a profesores buenos y malos”) y los “computadores que se usan mal”. Deslumbrantes conclusiones a las que llegó el editorialista únicamente mirando una tabla de clasificación.

Esta postura refleja la manera cómo se individualiza la responsabilidad cuando se trata de analizar el supuesto fracaso de un proceso educativo; volvemos la mirada hacia ciertos individuos, especialmente los maestros y los estudiantes (por alguna razón los políticos y técnicos permanecen cómodamente al margen, excepto cuando se trata de recibir exultaciones) y permanecemos ciegos ante los factores sociales, culturales, institucionales o históricos que definen y limitan las posibilidades de acción de los profesores y los estudiantes.

Con el fin de contribuir al debate que se avecina, el presente análisis va más allá de la mera tabla de clasificación y aborda los detalles técnicos, sociales, históricos y económicos detrás del “milagro” finlandés y del “fiasco” colombiano. Sólo el análisis sosegado de “las relaciones impalpables que se esconden detrás de las cosas materiales” (Germino, 1990, p.253), es decir, de los factores que intervienen en un sistema educativo, puede explicar los logros, fortalezas y debilidades del mismo. También se invita al lector a reflexionar sobre la validez de medir con el mismo rasero a los estudiantes de 57 países del mundo y a cuestionarse sobre la pertinencia de dicho ejercicio, máxime cuando los países que se comparan se encuentran en extremos opuestos de las balanzas de la equidad, las oportunidades y las prioridades en políticas públicas y sociales, como es el caso de Colombia y Finlandia.

## PISA en breve<sup>4</sup>

PISA es un programa internacional de evaluación que mide el desempeño de los jóvenes de 15 años de edad en lectura, matemática y ciencias cada 3 años. En el primer ciclo, el examen se realizó en los años 2000, 2003 y 2006. Colombia no participó en los dos primeros. Hay un segundo ciclo de evaluaciones, programadas para el 2009 (lectura), 2012 (matemática) y 2015 (ciencias)<sup>5</sup>. PISA es coordinado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD)<sup>6</sup>, una organización multilateral que reúne a los 30 países más ricos del mundo. En su portal electrónico, la OECD se define como “un foro único en su clase, donde los gobiernos de 30 democracias del mercado (market democracies) trabajan juntos para abordar los retos sociales, económicos y de gobierno que se derivan la globalización, así como para explotar sus oportunidades” (OECD, 2007a). Aunque es coordinada por la OECD a través del consorcio PISA (Estados Unidos, Japón, Holanda y Australia), la evaluación internacional de estudiantes es financiada “exclusivamente a través de las contribuciones directas de los países participantes, hechas por sus respectivos ministerios de educación” (OECD, 2007c). ¿A cuánto ascendió el aporte pecuniario de los contribuyentes colombianos a dicha evaluación? No se sabe en el momento, pero debió ser considerable porque únicamente el análisis y el reporte de los datos fue estimado en €175,000<sup>7</sup> (PISA Governing Board, 2007). En el año 2006, 57 países tomaron parte en la evaluación, incluyendo 27 países no miembros de la Organización. Entre estos, Colombia participó con 4,478 estudiantes de 15 años de edad, pertenecientes a 165 instituciones educativas de 86 municipios y 26 departamentos. Aunque en el año 2006 las tres aéreas fueron evaluadas, el énfasis se hizo en ciencias.

## ¿Quiénes son los estudiantes seleccionados para el PISA?

El primer detalle que se debe analizar es la naturaleza técnica del examen. Los estudiantes participantes son seleccionados de acuerdo con su edad (15 años), independientemente del grado en que se encuentren en el año de la prueba. Para Finlandia, la mayoría de países europeos y Estados Unidos esta diferencia no tiene consecuencias porque existe una correspondencia directa entre la edad de los estudiantes y el curso en que se encuentran. Para elaborar este punto, debido a que se trata de un principio

2 Para permitir al lector una lectura más fluida, en este documento se utiliza el formato APA (American Psychological Association), citando el apellido del autor y el año de la publicación. En las citas textuales se incluye el número de página. Las referencias completas de las fuentes empleadas aparecen al final del documento.

3 Program for International Student Assessment.

4 El lector curioso encontrará información detallada en [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

5 Debido a que el PISA 2006 se enfocó en la evaluación de las competencias científicas, los datos y análisis que se presentan en este documento se refieren a esa escala específicamente.

6 Organization for Economic Cooperation and Development.

7 COL\$ 513,330,600.00; 1 EUR = 2,933.32 COP; TRM 9 de enero de 2007.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

pedagógico importante y no de un simple capricho técnico o de muestreo estadístico, es necesario explicarlo: por ejemplo, un niño finlandés nacido el 31 de agosto debe ingresar a la escuela al día siguiente a su séptimo cumpleaños y es promovido "automáticamente" de un grado a otro durante el transcurso de su vida escolar. En razón de este requisito, la mayoría de los estudiantes finlandeses de 15 años se encuentran en el 9º grado de su currículo y han tenido 9 años de educación formal. Si un niño nace, por ejemplo, el 5 de septiembre, tiene que esperar un año para poder ingresar a la escuela.

En Colombia, la situación es diferente: la edad de ingreso al sistema educativo es flexible y la define "el proyecto educativo institucional de cada establecimiento [educativo]...teniendo en cuenta los factores regionales, culturales y étnicos" (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Artículo 8º). En cualquier caso, en un escenario hipotético donde la admisión a la escuela en Colombia se rigiera estrictamente por la edad y donde todos los estudiantes fueran promovidos "automáticamente" de un grado a otro, la mayoría de los estudiantes colombianos de 15 años estarían en el grado 10º y habrían cursado 10 años de educación formal. Esto se debe a que, en promedio, los niños entran a primer grado de primaria a los 6 años.

Esta diferencia en las políticas de admisión de los dos países se refleja nítidamente en los estudiantes que fueron seleccionados para participar en la prueba. Mientras que el 89% ( $n=4193$ ) de los estudiantes finlandeses participantes en PISA 2006 se encontraban cursando el grado correspondiente a su edad (figura 1), únicamente el 40% ( $n=1798$ ) de los estudiantes colombianos participantes estaban cursando el grado que les correspondería por edad, es decir el grado 10º. De los restantes estudiantes, el 39% ( $n=1746$ ) se encontraban cursando 7º, 8º y 9º grados (figura 2). En otras palabras, 39% de los estudiantes Colombianos se encontraban en abierta desventaja con los participantes finlandeses, porque aunque tenían 15 años de edad al momento de presentar el examen, técnicamente habían recibido uno, dos y hasta tres años menos de educación formal que los participantes de Finlandia.

Definir una edad arbitraria para todos los participantes en la evaluación sin tener en cuenta las repercusiones que a nivel del aprendizaje tienen el currículo, los años de instrucción formal y las políticas de admisión de cada uno de los países y después promediar, publicar, comparar y hacer inferencias a partir de resultados que se basan en el supuesto de que todos los estudiantes han sido expuestos a las mismas experiencias educativas, es una gran injusticia con el proceso educativo colombiano porque se ignoran los logros alcanzados por los estudiantes en sus respectivos grados. Si se quiere realizar un verdadero estudio comparativo entre Colombia y Finlandia lo primero que se debe hacer es seleccionar muestras que sean verdaderamente comparables, y esto incluye que los estudiantes participantes

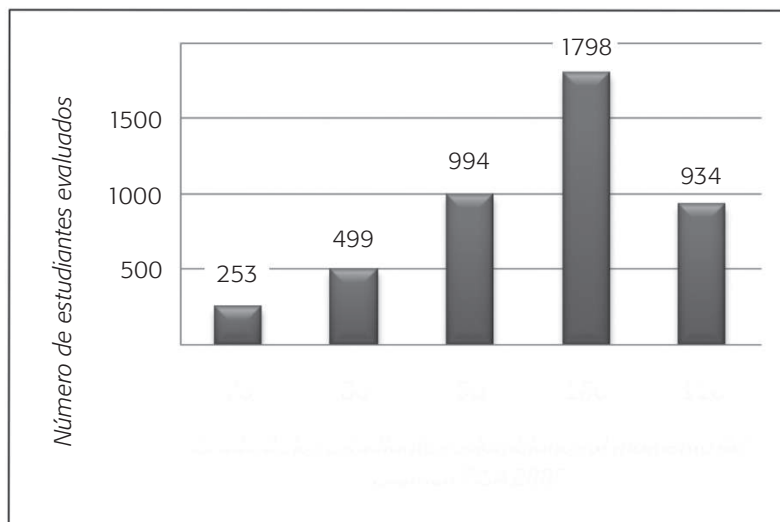
hayan sido expuestos a currículos similares y a los mismos años de educación formal, entre otros factores.

De acuerdo con los diseñadores de la prueba, "la evaluación que hace PISA no se concentra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos" (ICFES, 2007, p. 1). Esta aseveración, por lo contradictoria, genera varios interrogantes: si no son los conocimientos aprendidos en la escuela, ¿de qué conocimientos se habla? Si no son los conocimientos adquiridos en el aula a través de un currículo formal los que se evalúan, ¿por qué no se seleccionan otro tipo de participantes? Por ejemplo, personas que no hayan asistido a la escuela, autodidactas, o que hayan sido educados en casa. En la próxima sección se trata de abordar estos interrogantes, porque es aquí donde la naturaleza de las preguntas de la evaluación juega un papel importante.

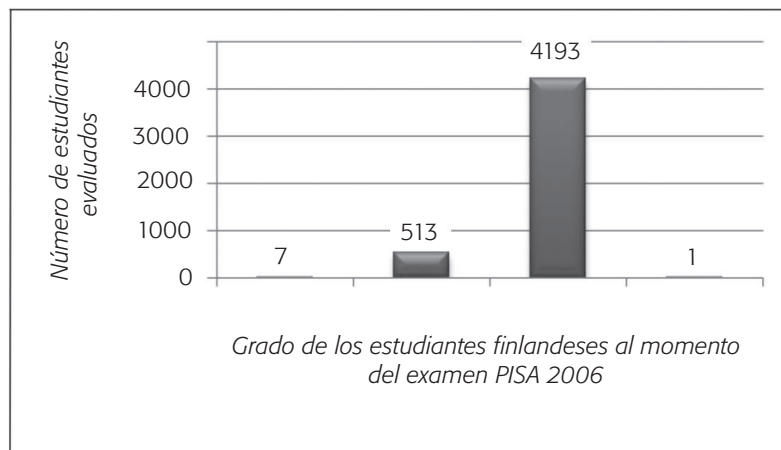
**Al comparar las inversiones de Colombia y Finlandia se observa que mientras en el periodo 2002-2005 Finlandia destinó el 3.46% del PIB para investigación y desarrollo, el gobierno colombiano destinó el 0.16% en el mismo periodo. En el caso de la inversión en educación, las diferencias entre los dos países también son claras: mientras Finlandia destina el 6.5 del PIB a gastos en educación (UNDP, 2007) Colombia el 3.11%. De acuerdo con el informe reciente de la Procuraduría General de la Nación (2006), en el periodo 1995-2001 el gasto en educación preescolar, básica y media como porcentaje del PIB pasó de 2.39% a 3.44%. Sin embargo, en los años siguientes se disminuyó continuamente la participación siendo de 3.30% en 2002, de 3.19% en 2003 y de 3.11% en 2004**



**Figura 1. Número de estudiantes colombianos de 15 años participantes en PISA 2006 por grado.**



**Figura 2. Número de estudiantes finlandeses participantes en PISA 2006, por grado.**



**Todo lo que usted necesita saber para el PISA...  
¡Pregúnteselo a los amigos!**

De acuerdo con los desarrolladores del examen, en el componente de ciencias lo que se busca evaluar es el alfabetismo científico (*scientific literacy*). El alfabetismo científico se define como “la capacidad del estudiante para extrapolar lo que ha aprendido, para utilizar sus conocimientos en nuevos contextos y para analizar, razonar y comunicarse efectivamente a través de la elaboración, solución e interpretación de problemas en diferentes situaciones” (OECD, 2007b, p.20, traducción del autor). Esta capacidad se evalúa a través de preguntas que representan diversas situaciones “relacionadas con tres grandes contextos: personal (la persona, la familia, y los amigos), social (la comunidad), y global

(alrededor del mundo). Dicen los diseñadores de la prueba que los contextos donde se enmarcan las preguntas fueron escogidos a “la luz de los intereses y vida de los estudiantes y representan situaciones relacionadas con la ciencia que como adultos deben encarar” (OECD, 2007b, p.36); además lo que se evalúa, de acuerdo con ellos, no se aprende sólo en la escuela sino “también a través de la interacción con la familia, los amigos, los colegas y en la comunidad” (OECD, 2007b, p.20).

¿Qué es lo que según los diseñadores de la prueba se aprende “a través de la interacción con la familia, los amigos, los colegas y en la comunidad”? (OECD, 2007b, p.20). ¿Los intereses y vidas de cuáles estudiantes fueron tomados como marco de referencia para el examen? Aunque estas explicacio-

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

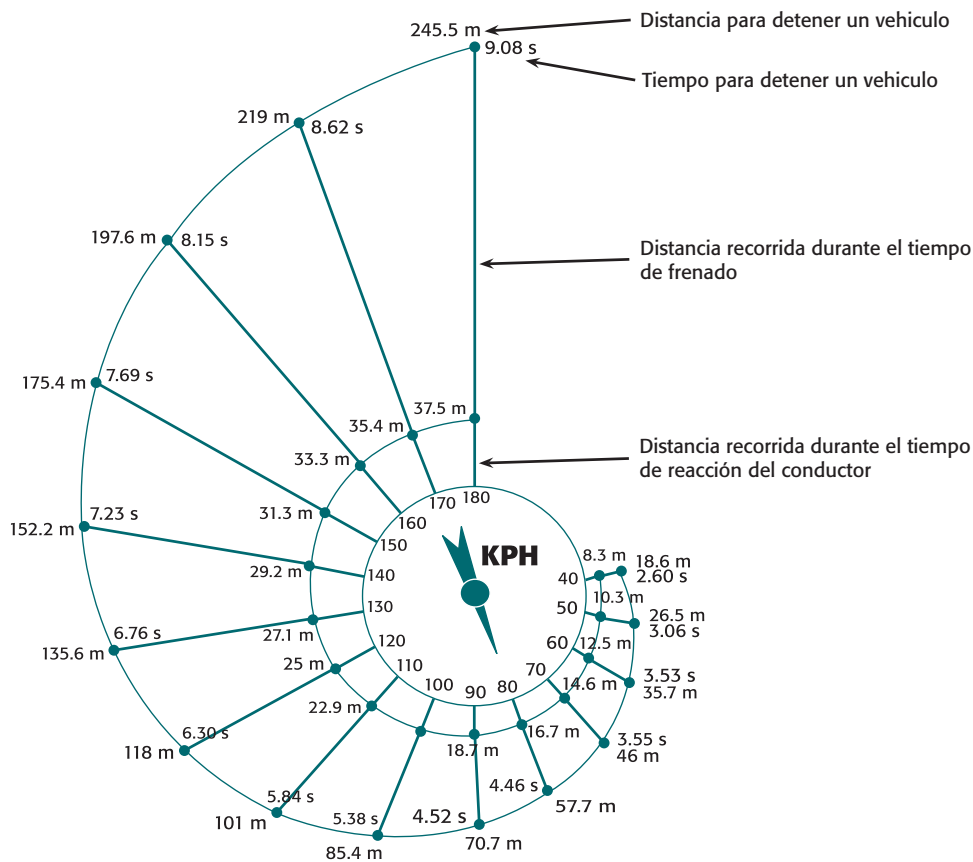
nes no se encuentran en el marco de referencia de la prueba (OECD, 2006) se puede inferir que no fueron los intereses o la vida de los estudiantes colombianos. Para ilustrar esto último, a continuación se presentan algunas preguntas reveladas al público<sup>8</sup> y las cuales contradicen la supuesta cotidianidad e informalidad de los temas y preguntas del examen. Saquen los lectores sus propias conclusiones:

### Frenar un automóvil<sup>9</sup>

La distancia aproximada para detener un vehículo en movimiento es la suma de:

- La distancia recorrida durante el tiempo que el conductor se toma para pisar el freno (distancia reacción-tiempo)
- La distancia recorrida por el vehículo mientras el conductor pisa el freno (distancia de frenado)

El siguiente diagrama muestra la distancia teórica que se necesita para detener un vehículo en buenas condiciones de frenado (un conductor alerta, frenos y llantas en perfectas condiciones, y una calle seca con buena superficie) y la relación entre la velocidad del vehículo y la distancia que se requiere para detenerlo.



Pregunta: si un vehículo viaja a 110 kph, ¿qué distancia viaja el vehículo durante el tiempo de reacción del conductor?

### El chocolate<sup>10</sup>

Lee el siguiente resumen de un artículo del periódico Daily Mail del 30 de marzo de 1998 y responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Un artículo de periódico contaba la historia de una estudiante de 22 años, llamada Jessica, que siguió «una dieta basada en el chocolate». Pretendía mantenerse saludable, con un peso estable de 50 kilos, mientras comía 90 barras de chocolate a la semana y prescindía del resto de la comida,

8 Algunas de las preguntas del examen que han sido divulgadas, se encuentran en [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_32252351\\_32235731\\_38709529\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_38709529_1_1_1_1,00.html)

9 Traducción del autor.

10 Descargado desde <http://www.icfes.gov.co/pisa/Frameset.htm>

con la excepción de una «comida normal» cada cinco días. Una experta en nutrición comentó: «Estoy sorprendida de que alguien pueda vivir con una dieta como ésta. Las grasas le proporcionan la energía necesaria para vivir, pero esta no es una dieta equilibrada. En el chocolate existen algunos minerales y nutrientes, pero no obtiene las vitaminas suficientes. Más adelante, podría sufrir serios problemas de salud.»

### Pregunta Número 1: EL CHOCOLATE

En un libro en el que se habla de valores nutricionales se mencionan los siguientes datos acerca del chocolate. Supón que todos estos datos son aplicables al tipo de chocolate que come, frecuentemente, Jessica. También, considera que cada barra de chocolate que come tiene un peso de 100 gramos.

**Tabla 1**  
**Contenido nutritivo de 100 g de chocolate**

Proteínas	Grasas	Hidratos de carbono	Minerales		Vitaminas			Energía Total
			Calcio	Hierro	A	B	C	
5 g	32 g	51 g	50 mg	4 mg	-	0,20 mg	-	2142 kJ

Según los datos de la tabla, 100 gramos de chocolate contienen 32 gramos de grasas y proporcionan 2142 kJ de energía. La nutricionista afirmó: «Las grasas le proporcionan la energía para vivir.» Si alguien come 100 gramos de chocolate, ¿toda su energía (2142 kJ) procede de los 32 gramos de grasas? Explica tu respuesta utilizando los datos de la tabla.

### Líquen<sup>11</sup>

Como resultado del calentamiento global, el hielo de algunos glaciares se está derritiendo. Doce años después del que el hielo desaparece, pequeñas plantas llamadas líquenes, empiezan a crecer en las rocas. Cada líquen crece aproximadamente en la forma de un círculo. La relación entre el diámetro de este círculo y la edad del líquen puede ser aproximada con la fórmula:

$$d = 7.0 \times \sqrt{(t - 12)} \text{ for } t > 12$$

donde  $d$  representa el diámetro del líquen en milímetros y  $t$  representa el número de años después de que el hielo ha desaparecido.

Utilizando la fórmula, calcule el diámetro del líquen, 16 años después de que el hielo ha desaparecido. Muestre sus operaciones

De características similares a las anteriores hay 108 preguntas, incluidas algunas sobre el tren magnético europeo (Hovertrain), bolsas de seguridad de automóviles (airbags), el

gran cañón del Colorado y los guepardos. En vista de que estos no son referentes culturales colombianos, como tampoco es cierto que los adolescentes de 15 años en su cotidianidad hablen del Hovertrain, de la circunferencia de los líquenes, de los guepardos, o de cuántos gramos de grasa hay en 100 gramos de chocolate es necesario poner un gran signo de interrogación sobre la aseveración de que "la evaluación que hace PISA no se concentra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos" (ICFES, 2007, p. 1). Aún más, ¿cuál es la relevancia de este tipo de preguntas para la vida diaria de los estudiantes colombianos? A menos que los estudiantes evaluados sean autodidactas, los conocimientos sobre los temas evaluados, el tipo de fórmulas y operaciones que se requieren para responder las anteriores preguntas, desvirtúa la aseveración y por el contrario apunta a contenidos específicos del currículo de ciencias y matemática. La pregunta es ¿cuál currículo? No es coincidencia que los países integrantes del consorcio que elabora la prueba se encuentren en los primeros lugares de la clasificación: Australia (8), Holanda (9) y Japón (6)<sup>12</sup>.

Aquí es cuando las consideraciones que hacíamos anteriormente en relación con la edad y el grado de los estudiantes que participaron en la prueba se vuelven relevantes. Al analizar el currículo finlandés para los estudiantes de 8º y 9º grados (8% y 90% de los participantes por Finlandia respectivamente), en éste se detallan contenidos específicos que se deben enseñar a los estudiantes, los cuales están directamente relacionados con los contenidos que se evalúan en

11 Tomada de <http://pisa-sq.acer.edu.au/showQuestion.php?testId=2295&questionId=1> (traducida por el autor).

12 Curiosamente, Estados Unidos, uno de los integrantes del consorcio obtuvo un puntaje por debajo del promedio, y se ubicó en el puesto 29 de la tabla.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

PISA 2006. En ciencias naturales, estos contenidos se incluyen dentro de 4 grandes áreas: Naturaleza y ecosistemas, vida y evolución, el ser humano, el ambiente común (Finnish National Board of Education, 2004) y en cada una de estas aéreas se detallan los contenidos específicos que se deben estudiar en el aula. Esto no es un detalle irrelevante. En opinión de varios investigadores (Norris, Asplund, MacDonald, Schostak, & Zamorski, 1996) la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas se caracteriza por ser tradicional, centrado en contenidos, con predominancia de las clases magistrales, "donde las observaciones de estudio individual o centrado en el estudiante son escasas" (Simola, 2005, p.462).

Como dato curioso, en 1996 el Consejo Nacional de Educación de Finlandia, comisionó a un grupo de expertos de la Universidad de East Anglia en el Reino Unido, para investigar los resultados de la reforma educativa. El grupo de investigadores reportó haber sido testigos de:

*...clases completas siguiendo lo que está escrito en el libro de texto, al ritmo determinado por el profesor. Filas y filas de estudiantes haciendo lo mismo en la misma forma, ya sea en arte, matemáticas o geografía. Hemos ido de escuela en escuela y hemos visto las mismas lecciones, podríamos haber cambiado a los profesores y los estudiantes no habrían notado la diferencia (Norris et al., 1996, p.29).*

En Colombia, por el contrario no existe un currículo centralizado y los contenidos se han proscrito de las normas técnicas curriculares, atendiendo a los requerimientos de grupos de presión, especialmente académicos, que ven en el currículo centralizado una forma de ataque a la autonomía de cátedra. Al dar un vistazo a los lineamientos generales curriculares, a los estándares de ciencias naturales (Ministerio de Educación Nacional, 2004b) o a la resolución 2343 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 1996), en la cual se presentan los indicadores de logros para los diferentes niveles, el lector se encuentra con imprecisas generalizaciones de "logros" que se deben alcanzar y "competencias" que los estudiantes deben desarrollar.

Lo anterior, sumado al ejercicio de la autonomía curricular mal entendida y la falta de capacitación para los maestros en aspectos técnicos sobre diseño curricular, ha sido el caldo de cultivo para la creación de un sistema educativo caótico, donde cada institución educativa y cada docente deciden finalmente lo que enseñan a sus estudiantes, según su leal saber y entender. Tenemos, entonces, un sistema educativo totalmente desalineado, en el cual el Ministerio de Educación diseña unos objetivos educativos abstractos y generales (llámense logros, indicadores de logro, competencias, o están-

dares), por ser abstractos y generales los docentes los entienden e implementan a su manera, y finalmente los evalúa un consorcio formado por australianos, japoneses, holandeses y norteamericanos. Si las pruebas SABER, o ICFES o PISA van a ser el rasero de la calidad educativa en Colombia tal vez sea hora de empezar a diseñar objetivos educativos específicos, realistas y alcanzables, unificar los contenidos que reciben los estudiantes y, finalmente, alinear dichos contenidos con los instrumentos de evaluación.

No es el propósito hacer una evaluación de los estándares colombianos para el área de ciencias. Basta con decir que son diferentes para cada uno de los grados. Por tanto, los estudiantes de 7º, 8º o 9º grado estarían en desventaja en una prueba que técnicamente mide los conocimientos de 10º grado, donde los contenidos y competencias son distintos. Si a esto le sumamos que cada uno de los estudiantes pudo estar expuesto a contenidos diferentes, definidos únicamente por su profesor el examen PISA no pudo haber generado sino confusión.

Aunque los factores técnicos anteriormente analizados pudieron haber influenciado los resultados de la evaluación PISA 2006, hay otros factores de tipo socio-histórico que también influyen en la experiencia de la escolaridad pero que tienden a soslayarse en el debate educativo, y más aun si el horizonte al que se mira se levanta sobre Europa o Norteamérica. La razón para analizarlos es simple pero compleja a la vez: la educación no está confinada a la didáctica, a la pedagogía, a la administración de exámenes o a los contenidos temáticos; en ésta también se incorporan asuntos sociales, culturales, económicos, institucionales e históricos (Nóvoa & Yariv-Maschal, 2003).

### El "milagro" finlandés y el "fiasco" colombiano: ¿se pueden comparar?

Desde el año 2000, cuando Finlandia sorprendió al mundo con el alto desempeño de sus estudiantes en el programa de evaluación internacional PISA, investigadores y técnicos de todo el mundo, especialmente de países en vía de desarrollo, han tratado de encontrar las razones de lo que algunos han llamado "el milagro finlandés". Inequívocamente, en el debate público se le ha atribuido el éxito consecutivo de los estudiantes finlandeses en el examen PISA a la excelencia de los maestros y a los programas de formación docente de alta calidad. Por ejemplo, explica el jefe del equipo finlandés encargado de la administración de la prueba:

*El alto desempeño de Finlandia es atribuible a toda una red de factores interrelacionados, en la cual se entremezclan los intereses particulares de los estudian-*

tes, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela, el apoyo y compromiso de los padres, y el contexto social y cultural del aprendizaje y de todo el sistema educativo (Väljörvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, & Arffman, 2002, p. 46).

Sin demeritar los factores anteriormente mencionados, éstos se quedan cortos para explicar el "milagro finlandés". Hay elementos de la historia que son esenciales para entender el sistema educativo y la experiencia de la escolaridad en Finlandia. Estos factores incluyen su ubicación geográfica, la mentalidad colectiva, el significado social de la educación y el estatus social y económico de sus maestros.

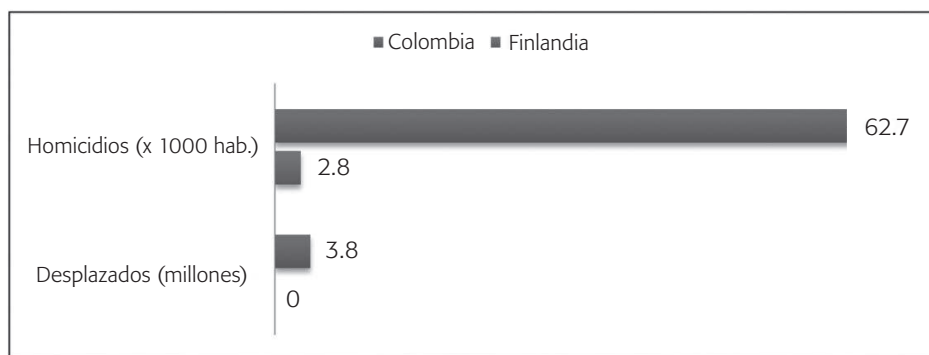
Varios investigadores coinciden en señalar que debido a su ubicación geográfica y a las guerras vividas la mentalidad finlandesa se define como obediente, autoritaria y colectivista (Alapuro, 1988; Klinge, 1997; Vehviläinen, 2002). Finlandia siempre ha sido una frontera entre oriente y occidente. El estado finlandés se erigió bajo el manto del Imperio Ruso durante el decimonónico y esto se refleja no sólo en la herencia genética sino también en sus tradiciones administrativas y en el respeto a la autoridad representada en el maestro. Por descripciones encontradas en la literatura, la relación maestro-estudiante se asemeja a la educación bancaria, centrada en el maestro, que tanto se ha criticado en estas latitudes y no es extraño encontrar que al sistema educativo finlandés se le compare con naciones como Corea o Japón (Lakaniemi, Rotkirch, & Stenius, 1995). Esta particula-

ridad de la relación docente-dicente representa para algunos investigadores una paradoja cuando se le mira a la luz de lo que supuestamente se evalúa por medio del examen PISA. Dice Simola (2005):

*...El modelo futurista del estudiante representado en el estudio de PISA parece apoyarse en el pasado...en la sociedad agraria y preindustrial, en la ética de la obediencia y subordinación que diferencia a Finlandia de otras sociedades modernas europeas. Esta paradoja lleva a preguntarse qué pasará con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas cuando los maestros no crean más en su misión tradicional de ser ciudadanos modelos, transmisores de conocimientos y en cambio se definan a sí mismos como facilitadores, tutores, y mentores; qué pasará cuando los estudiantes finlandeses no acepten más su posición como aprendices (p.466).*

Otro hecho histórico que diferencia a Finlandia de sus vecinos nórdicos y de otros países europeos es la experiencia de varias guerras, incluida, la guerra civil de 1918, una de las más sangrientas en la historia moderna europea, en la que en el lapso de tres meses 40.000 seres humanos perdieron la vida (en una población de menos de 3 millones de habitantes). Este hecho es todavía un "trauma colectivo" (Ylikangas, 1993) por superar y recientemente se ha propuesto la conformación de una Comisión de la Verdad, con el fin de pasar esa página de la historia finlandesa.

**Figura 3. Tabla comparativa homicidios y desplazados internos.<sup>13</sup>**



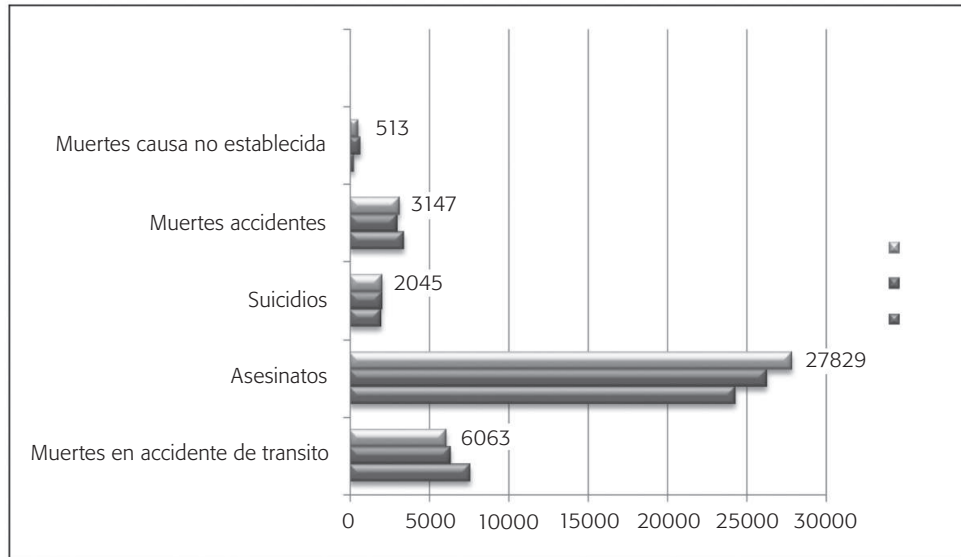
Mientras que Finlandia superó hace 90 años una guerra civil que en tres meses exterminó al 1.5% de su población, pero que sirvió para crear un Estado unificado que dos décadas más tarde se enfrentaría contra la avanzada Rusa, Colombia no ha podido superar un conflicto interno que durante

60 años ha desplazado de sus hogares a casi 4 millones de colombianos (figura 3), que produce cada año más víctimas que las perecieron durante toda la guerra civil finlandesa (figura 4) y que le ha costado al país, sólo en los últimos cinco años, \$ 16,5 billones (El Tiempo, 2005).

<sup>13</sup> Tabla de elaborada por el autor. Los datos sobre desplazamiento interno corresponden al año 2006. Fuente: Internal Displacement Monitoring Centre, 2007. Los datos sobre homicidios corresponden al año 2004. Fuente: United Nations Office on Drugs and Crime, 2007.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Figura 4. Principales causas de muerte en Colombia.<sup>14</sup>



Un tercer factor que no puede ser esquivado cuando se analiza la educación en Finlandia es que este país pertenece al grupo de naciones europeas que llegaron tarde al proceso de industrialización. A comienzos de 1950, el 70% de la población finlandesa vivía en zonas rurales y el 60% se desempeñaba en actividades agrícolas; menos de 15 años después, mitad de la población vivía en las ciudades y el 32% se desempeñaba en actividades industriales y de construcción (Alapuro, Liikanen, Smeds, & Stenius, 1987).

El proceso tardío de industrialización y el rápido crecimiento en el sector de los servicios desembocó en un cambio estructural en la sociedad finlandesa, lo que también se vio reflejado en su sistema educativo. El caso finlandés también puede ser visto como una versión comprimida y acelerada del proceso global de masificación educativa, bien sea que fue uno de los últimos países europeos en establecer el ciclo de educación obligatoria y sólo hasta 1970 se implementó un sistema formal de educación (Meyer, Ramirez, & Soysal, 1992; Simola, 1993b). Todo esto sugiere que el éxito educativo finlandés es históricamente reciente.

Existen además dos aspectos que hacen difícil la comparación entre Finlandia y Colombia: primero, la férrea defensa de la educación pública por parte del Estado y los padres de familia; segundo, el estatus social y económico sin parangón que los maestros finlandeses disfrutaban. La educación primaria y secundaria es gratuita para todos los estudiantes y la escuela ofrece seguro médico y almuerzo para todos los estudiantes. En el caso de la escuela primaria, ésta provee a todos los

estudiantes de transporte, textos escolares, materiales educativos y gastos para visitas de campo (Finnish National Board of Education, 2004). Aunque existen algunas escuelas privadas, la legislación al respecto hace que la educación privada sea un negocio poco atractivo (Anon, 2001). La creación de una escuela privada requiere la aprobación del Consejo del Estado<sup>15</sup> (*Valtioneuvosto*), el cual exige que la educación debe ser gratuita para los estudiantes y se deben ofrecer los mismos beneficios que prestan las instituciones públicas sin costo alguno. Debido a esto, las escuelas privadas que existen en la actualidad lo hacen con el fin de brindar educación religiosa.

En un estudio realizado por el investigador Hannu Rätty y sus colegas se encontró que el 86% de los padres estaban *“muy satisfechos”* con la enseñanza impartida; 74% con la colaboración de los docentes, y 71% con la evaluación (Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi, & Vornanen, 1995). Estas conclusiones fueron corroboradas posteriormente en un estudio sobre la satisfacción de los padres con el trabajo de los docentes en los países nórdicos (Anon, 2001).

En Colombia, mientras tanto, a través de todo tipo de artilugios jurídicos, se ha debilitado el sistema público educativo en favor de corporaciones privadas. Por ejemplo, cada año, los padres de familia ven como sus ingresos desaparecen en el mercado de los textos y útiles escolares, un negocio que *“superó en el 2007 los 2 billones de pesos en ventas (5.400 millones de pesos diarios, en promedio)”* (El Tiempo, 2008). Otro ejemplo de políticas educativas desafortunadas es el multimillonario sistema paralelo de educación privada, a cos-

<sup>14</sup> Fuente: Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia. Instituto de Medicina Legal de Colombia.

<sup>15</sup> Órgano de gobierno encargado del poder ejecutivo.

ta de los contribuyentes colombianos, que se conoce con el nombre de Programa de Ampliación de Cobertura. Este programa se ampara en el Decreto 4313 de 2004, según el cual

*los departamentos, distritos y municipios certificados podrán celebrar contratos de [prestación de servicio educativo...con personas jurídicas y naturales de derecho público o privado, de reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación o promoción del servicio de educación formal] cuando se demuestre la insuficiencia para prestar el servicio educativo en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción (Ministerio de Educación Nacional, 2004º, Decreto 4313 de 2004, artículos 1 y 2 ).*

Una auditoría de la Universidad de Antioquia encontró que durante los años 2005 y 2006, en el Departamento de Antioquia, la Gobernación e instituciones privadas celebraron contratos bajo esta modalidad por un valor de 30 millones de dólares aproximadamente<sup>16</sup> (Universidad de Antioquia, 2007). ¿Por qué no se invirtió ese dinero en mejorar las “insuficiencias” de las instituciones educativas públicas, por ejemplo en el mejoramiento y ampliación de aulas, en la adquisición de textos y materiales educativos? Suponiendo que haya razones valederas que justifiquen la decisión de entregar el dinero de los contribuyentes a instituciones privadas, lo mínimo que se espera es que éstas presten el servicio educativo con total “idoneidad”, de acuerdo con el Decreto de marras. Empero, entre otras cosas, la Universidad de Antioquia encontró, que

*[...en el 50% (n=195) de contratos auditados son evidentes] los ...retrasos en los pagos [a los maestros], algunos con más de 15 meses, pagos inferiores a lo establecido en el escalafón docente, entidades que no tienen materiales de trabajo y [los maestros] deben subsidiar a la entidad contratante de su salario junto con los padres de familia, y en algunas entidades contratistas encontramos ausencia de PEI en la institución por tanto los docentes no tienen marcos de referencia para desarrollar el servicio que prestan (Universidad de Antioquia, 2007, p.65).*

En lo que respecta a los materiales pedagógicos, la Universidad de Antioquia encontró,

*[Que los contratistas en el 60%(n=235) de los contratos auditados...] no disponen de una biblioteca de aula, entregan pocos textos de apoyo y material didáctico complementario para alumnos, no disponen para el profesor de guías metodológicas...y mucho menos disponen de una biblioteca para el profesor. En algunos casos el material pedagógico existe, pero está incompleto, en otros son los estudiantes y los docentes*

*quienes han diseñado y desarrollado sus propios materiales, en otros casos el material de apoyo pedagógico no está al alcance de los niños, y definitivamente los estudiantes de cobertura no disponen de textos complementarios de apoyo (p.69).*

Aunque en todos los aspectos auditados existen falencias, hay uno que llama la atención por su importancia y por ser el más abandonado: la infraestructura educativa. Los auditores de la Universidad de Antioquia encontraron que:

*...el mayor porcentaje de no conformidades lo tiene el ítem de infraestructura educativa con el 64% (n=251) lo que a este equipo auditor le permite inferir que entre los contratistas pareciera existir un estado de incertidumbre permanente, pues no tienen una sola instalación propia donde se desarrolle el Proyecto Educativo Institucional salvo, para algunos contratistas, sus instalaciones administrativas....Lo que es más grave, en este caso, es que hemos visto espacios... donde el acto educativo...se desarrolla entre la precariedad y la indignidad (p.70, itálicas añadidas).*

¿Cómo se explica que los contratistas privados puedan prestar el servicio educativo sin tener instalaciones propias? El mismo Decreto estableció que las entidades territoriales podrían

*...aportar su infraestructura física, docente y administrativa o alguna de ellas y el contratista por su parte, su capacidad de administración, dirección, coordinación y organización del servicio educativo, brindando la correspondiente orientación pedagógica... (Decreto 4313 de 2004, Artículo 13).*

Es decir, no sólo prestan el servicio ineficientemente en condiciones de “precariedad e indignidad”, sino que además se les puso a disposición bienes públicos para que puedan desarrollar su actividad privada con ánimo de lucro.

Un claro síntoma del estatus, respeto y aprecio por la profesión docente, es la popularidad de la enseñanza como carrera profesional (Jussila & Saari, 2000). De acuerdo con una encuesta reciente entre estudiantes de último año que aspiraban a entrar a la universidad, la docencia puntuaba como la profesión preferida entre los jóvenes finlandeses por encima de carreras como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo (Helsingin Sanomat, 2004). Empero, como lo señala el investigador Rinne, (1988) (Rinne, 1988) el camino hacia el reconocimiento profesional y económico de la educación por parte de la sociedad y el establecimiento ha sido una lucha de

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

largo aliento, en la que los maestros han sido los principales actores. En 1890 los maestros ya exigían que su capacitación se impartiese a nivel universitario y antes de la Segunda Guerra Mundial había más maestros de primaria con calificaciones post secundarias en Finlandia que en cualquier otro país del mundo (Halila, 1950). El culmen de la profesionalización de la carrera docente y su adopción como disciplina académica se dio en 1979, cuando se estableció el grado de maestría como el único válido para ejercer la docencia en la escuela primaria (Simola, 1993a; Webb et al., 2004). La importancia de la profesión docente en Finlandia se resume de la siguiente manera:

*Los maestros se convirtieron en profesionales altamente especializados... aliados de confianza del Estado y miembros de la elite económica y política. La sociedad tomó conciencia de que únicamente a través de la educación es posible ascender la escalera social y de mantener su posición. Los profesores se convirtieron en jueces capaces de determinar futuro de nuestros hijos. Este derecho ha sido reconocido tanto por Estado como por los padres de familia (Rinne, 1988, p.440, itálicas añadidas).*

No hay punto de comparación con la manera como se entiende, define, y recompensa la profesión docente en Colombia. La realidad habla por si sola.

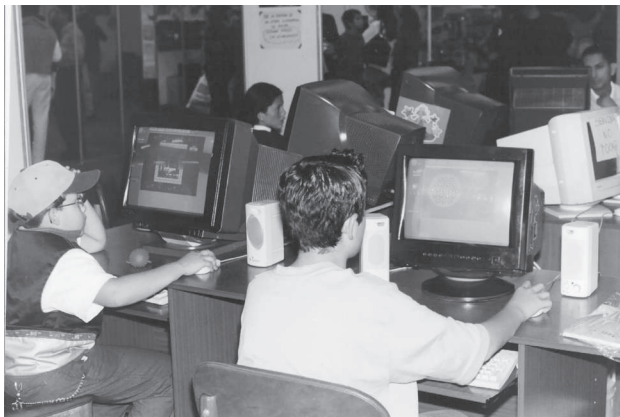
### Prioridades para el desarrollo

Ya para concluir, es bueno llamar la atención sobre un detalle que se evita mencionar en el debate sobre calidad educativa. Éste tiene que ver con las prioridades estatales, representadas en sus inversiones sociales. Después de todo, puede que el bajo desempeño de los estudiantes colombianos en evaluaciones de ciencias sea el reflejo de la negligencia inveterada por parte de los diferentes gobiernos por este aspecto central del desarrollo. Al comparar las inversiones de los dos países se observa que mientras en el periodo 2002-2005 Finlandia destinó el 3.46% del PIB para investigación y desarrollo, el gobierno colombiano

destinó el 0.16% en el mismo periodo. En el caso de la inversión en educación, las diferencias entre los dos países también son claras: mientras Finlandia destina el 6.5% del PIB a gastos en educación (UNDP, 2007) Colombia el 3.11%. De acuerdo con el informe reciente de la Procuraduría General de la Nación (2006), en el periodo 1995-2001 el gasto en educación preescolar, básica y media como porcentaje del PIB pasó de 2.39% a 3.44%. Sin embargo, en los años siguientes se disminuyó continuamente la participación siendo de 3.30% en 2002, de 3.19% en 2003 y de 3.11% en 2004. Señala el informe del procurador:

*El gasto nacional promedio por alumno de educación preescolar, básica y media, en pesos constantes de 2003, crece entre 1995 y 2001 al pasar de \$794.720 a \$1.061.804. En los años 2002 y 2003 desciende y en 2004 presenta un ligero ascenso sin llegar a recuperar el valor de 2001 pues apenas alcanza la cifra de \$962.468 (Procuraduría General de la Nación, 2006, p.24).*

Y los esfuerzos para reducir los recursos para la educación pública no ceden. Por ejemplo, la inversión del Estado en educación preescolar, básica y media disminuyó como consecuencia del Acto Legislativo 001 de 2001 que modificó la Constitución para realizar ajustes en la distribución de recursos financieros, mediante la creación del Sistema General de Participaciones y, recientemente, el acto legislativo 004 de 2007 cambió la metodología para girar recursos financieros a las regiones (conocidos como transferencias), lo que conllevará a una reducción de los recursos para financiar la educación pública entre 400 y 500 mil millones de pesos por año hasta el 2017. De acuerdo con el diario El Tiempo "las pérdidas equivaldrían a que durante un año en Bogotá no se podrían hacer nuevas inversiones" (El Tiempo, 2007a). El mismo diario informa: "la constitución dijo que de 100 pesos, hay que coger 60 para la nación y 40 para las regiones. Con la reforma a la ley de transferencias, la nación quedaría con 72 y las regiones con 28. Esto significa 20 billones menos para la educación de hoy al 2016" (23 de mayo, 2007).



— Alberto Motta —

Mientras Finlandia destina 6.5% del PIB a gastos en Educación Colombia destina 3.11%





— Alberto Motta —

### ¿Qué se está gestando en los centros de Investigación y de pensamiento Colombianos?

Como se decía anteriormente, la educación finlandesa no se confina a la didáctica, a la pedagogía, a la administración de exámenes o a los contenidos temáticos; en esta también se incorporan asuntos sociales, culturales, institucionales, económicos e históricos que pueden explicar la actitud de los ciudadanos hacia la educación y por ende el desempeño de sus estudiantes en pruebas evaluativas. Son estos factores los que hacen que se sea físicamente imposible para Colombia desarrollarse de la misma forma que Finlandia o cualquier otro país.

Y no tiene por qué ser así. No es humanamente deseable. Intentar hacerlo sería desconocer las bases sociales y culturales que nos definen como nación. Debe haber otra clase de desarrollo, otro camino a seguir, otra definición de progreso, otra definición de calidad educativa que no sea la comparación con los países más ricos y poderosos. No se está abogando por un pseudo desarrollo o por el subdesarrollo. Sólo por un desarrollo distinto. Que se compadezca de nuestras individualidades como nación. ¿Cuáles son las posibilidades? ¿Qué se está gestando en los centros de investigación y de pensamiento colombianos? ¿Cómo nos afecta? ¿Tenemos como colombianos la potestad de identificar este nuevo futuro? Tal vez los estudiantes colombianos no sean analfabetos científicos como despectiva y desatinadamente los llamó *El Tiempo*. Tal vez los maestros no sean mediocres. Tal vez hacen su mejor esfuerzo en medio de la indignidad y la precariedad. Tal vez la escala con que se les mide no se corresponde con nuestra realidad.

#### ◦ Bibliografía

Alapuro, R. (1988). *State and revolution in Finland*. Berkeley, CA: University of California Press.

Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K., & Stenius, H. (Eds.). (1987). *Kansa liikkeessä [The nation in movement]*. Vaasa: Kirjayhtymä.

Anon, H. (2001). *Nordisk skolbarometer—Attityder till skolan år 2000. TemaNord 2001 [Nordic school barometer—attitudes toward school year 2000]*. Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.

El Tiempo. (2005). *El conflicto le ha costado al país \$16,5 billones en los últimos cinco años*. Descargado el 8 de febrero, 2005, desde [http://eltiempo.com.co/economia/2005-02-08/ARTICULO-WEB-\\_NOTA\\_INTERIOR-1965655.html](http://eltiempo.com.co/economia/2005-02-08/ARTICULO-WEB-_NOTA_INTERIOR-1965655.html)

El Tiempo. (2007a). *5 billones de pesos perdería Bogotá en 10 años, si se aprueban reformas a transferencias*. Descargado el 10 de enero, 2008, desde <http://www.escuelagobierno.org/v1/index.php?ap=0&id=592>

El Tiempo. (2007b). *En Pisa, por el piso*. Descargado el 9 de diciembre, 2007, desde [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

El Tiempo. (2008). *188.000 millones de pesos en útiles escolares esperan vender este mes comerciantes del ramo*. Descargado el 9 de enero, 2008, desde [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki: FNBE.

Fitzgerald, F.S. (1993). *The Great Gatsby*. New York: Wordsworth Books.

Germino, D. (1990). *Antonio Gramsci: Architect of a new politics*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Halila, A. (1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939) [History of Finnish elementary schooling (1921-1939)]*. Helsinki: WSOY.

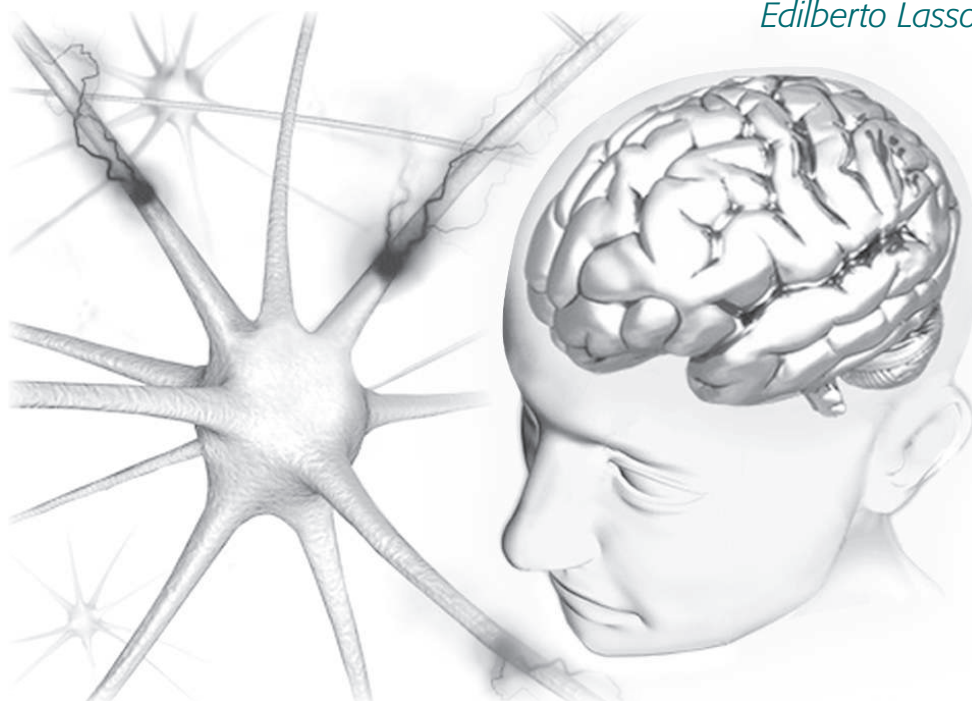
Helsingin Sanomat. (2004, 11 February). *HS Gallup: Teaching most popular profession among school-leavers*. Descargado el 11 de febrero, 2004, desde <http://www2.hs.fi/english/archive/news.asp?id=20040211IE2>

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

- ICFES. (2007). *Resultados PISA 2006*. Descargado el 9 de enero, 2008, desde <http://www.icfes.gov.co/>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2007). *Global Statistics*. Descargado el 4 de enero, 2008, desde <http://www.internal-displacement.org/>
- Jussila, J., & Saari, T. (2000). *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Helsinki: Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Klinge, M. (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava.
- Lakaniemi, I., Rotkirch, A., & Stenius, H. (Eds.). (1995). *Liberalism: Seminars on historical and political keywords in Northern Europe*. Helsinki: University of Helsinki.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Decreto 4313*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J., & Zamorski, B. (1996). *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–439.
- OECD. (2006). *Assessing scientific, reading, and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2007a). *The OECD: What is it?* Descargado el 9 de enero, 2008, desde [http://www.oecd.org/document/18/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_2068050\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/18/0,3343,en_2649_201185_2068050_1_1_1_1,00.html)
- OECD. (2007b). *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world Volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2007c). *Who pays for PISA?* Descargado el 8 de enero, 2008, desde [http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en\\_32252351\\_32235731\\_38262901\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_32252351_32235731_38262901_1_1_1,00.html)
- PISA Governing Board. (2007). *Analysis and reporting plan for the PISA 2006 assessment*. Edinburgh, UK: OECD.
- Procuraduría General de la Nación. (2006). *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Giro Editores.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H., & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet [Parental satisfaction with the comprehensive school and attitudes towards reforms]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 26(3), 250–260.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie [From educator of the people to professional of teaching: the path of the Finnish primary school teacher]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*(19), 430–444.
- Simola, H. (1993a). Educational science, the state and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform in eight countries* (pp. 161–210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. (1993b). Educational science, the state and teachers: Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries* (pp. 161–210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.
- UNDP. (2007). *Human Development Report 2007/2008*. Descargado el 2 de enero, 2008, desde <http://hdrstats.undp.org/buildtables/##>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2007). *The Ninth United Nations Survey on Crime Trends and the Operations of the Criminal Justice Systems*. New York: UNODC.
- Universidad de Antioquia. (2007). *Informe consolidado de cobertura educativa por entidad contratista: Convenio 2005-SG-15-0143*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Välilä, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vehviläinen, O. (2002). *Finland in the second world war: between Germany and Russia*. Basingstoke: Palgrave.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83–108.
- Ylikangas, H. (1993). *Tie Tampereelle [The road to Tampere]*. Helsinki: WSOY.

# Los vestigios del mundo en el Cerebro

Edilberto Lasso Cárdenas\*



Neurocientíficos, neurobiólogos y neurólogos no cesan en su afán por desentrañar cada misterio que oculta una red neuronal, un hemisferio o el lóbulo frontal del cerebro. Cuidadosamente se adentran, con el escalpelo crítico, al interior de este particular órgano procurando dejar sentado un sinnúmero de dudas e interrogantes alrededor de su estructura y funcionamiento. Lamentablemente, en las arduas indagaciones, estos estudiosos han encontrado en el cerebro, no precisamente, episodios gratos sino unas cuantas marcas fruto de ultrajes, lesiones y heridas ocasionadas por la violencia. Las variadas prácticas de crueldad -una masacre, un secuestro, una desaparición forzada, una tortura o un asesinato- parecen haber desbordado y modificado, para siempre, la estructura del cerebro tanto de las víctimas como de los victimarios. Los traumas neuronales sufridos por éstos van a incidir necesariamente en su conciencia como en las relaciones que establezcan con próximos y lejanos. La responsabilidad o el juicio moral que se les pueda endilgar por sus decisiones y opciones, particularmente de las personas indefensas, que han soportado un acto ignominioso, no pueden estar sujetas al capricho de una moral casuística, conductista e instrumental sino

que amerita de la sociedad sensatez, reflexión, comprensión y especial cuidado.

Científicos como Maggie Schauer, Frank Neuner y Thomas Elbert<sup>1</sup> (2004) efectuaron una serie de investigaciones sobre

*El mundo sigue dejando sus huellas en el cerebro. Lastimosamente muchas de ellas están afligiendo considerablemente, y de modo particular, el cerebro de las personas víctimas de la violencia. Los neurocientíficos han comprobado una serie de traumas y lesiones neuronales en este particular órgano que han hecho difícil su tratamiento (terapias) o su recuperación*

83

\* Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Pedagogía de los Valores y Desarrollo del Pensamiento, Docente del Colegio San Bartolomé La Merced. Profesor Fundación Universitaria Luis Amigó, Bogotá, D.C.

Correo electrónico: [lasso1967@yahoo.com](mailto:lasso1967@yahoo.com)

<sup>1</sup> Schauer, Maggie y otros (2004). "Secuelas de las guerras civiles". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 8 (Jul/Sep). Barcelona. Prensa científica. pp. 69-73.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •



— Alberto Motta —

84

las perturbaciones psíquicas que han padecido los refugiados de Gulu, capital del distrito al norte de Uganda, en África, expuestos al terror de las guerras civiles acaecidas en los años recientes. Al inquirir por la génesis de los traumas psíquicos encontraron que el encéfalo de las víctimas de la violencia no almacenaba un recuerdo hilvanado sino escenas aisladas y fragmentadas desgarradas del contexto debido al estrés emocional vivido durante el episodio cruel. Asimismo identificaron las secuelas, lesiones cerebrales, traumas neuronales y el síndrome por estrés postraumático que el terrorismo o la guerra dejó en los desterrados, lo que les llevó entonces a proponer algunas terapias o ayudas —“*terapia de exposición narrativa*”, prótesis neuronales, reforzamientos artificiales e incluso terapias genéticas— que aliviaran, curaran y recuperaran heridas internas y externas, la estabilidad psíquica, las funciones del cerebro o la capacidad para que el afligido pudiera dirigir artificialmente los movimientos de sus manos.

Los cincuenta años de conflicto armado en Colombia continúan incidiendo irreversiblemente, y sin contención alguna, en los cerebros de poblaciones, viudas, huérfanos y demás afectados ya sea directa o indirectamente por tan abruptas rupturas, tan prolongados duelos, tan insoportables dolores y

tan angustiantes miedos que les ha acarreado gravísimas consecuencias psicosociales. Se ha demostrado que las víctimas incrementaron o agudizaron la inseguridad afectiva; enmudecieron la palabra y el reclamo de reparación; evitaron todo encuentro colectivo e internalizaron la indiferencia, la negación de sí y la dependencia.

La neuróloga Susan Greenfield<sup>2</sup> (2002) hace alusión, en sus pesquisas sobre el cerebro, a la modificabilidad cerebral de varios soldados norteamericanos que participaron en la guerra de Vietnam. Esta científica comprobó que una vez los soldados llegaron a casa tras esa guerra, empezaron a aflorar, en ellos, una serie de consecuencias nefastas para su vida personal, familiar y comunitaria. Algunos perdieron ciertas habilidades sociales; a otros, la guerra les arrebató la bondad; muchas vidas se desmoronaron; el sin sentido invadió a no pocos; en otros se anuló la capacidad de optar y de hacer planes; hay quienes decidieron aislarse, y que, por lo mismo, perdieron el contacto con ellos mismos y con los demás. Greenfield probaría entonces que la estructura del cerebro de estos soldados había cambiado irremediabilmente.

Contrario a lo que en el común se suele creer, el cerebro no está diseñado para subsistir por sí, distante de la cultura, ni para encontrar sentido por sí, ajeno a las pretensiones del sujeto. No es un órgano inmune al contacto con el contexto. Tampoco es un ente fijo dado que actúa autosuficientemente y en el vacío. Al contrario, el cerebro es flexible, dinámico y evoluciona acorde con las conexiones neuronales o sinapsis que el sujeto logre establecer conveniente y significativamente con el mundo. Lo importante es que se habitúe a transitar, no en una realidad monótona, unilateral y violenta sino en escenarios múltiples en los que sea posible tejer, creativa y civilizadamente sentidos diversos gracias a: la configuración tensionante de *mi yo*, la ventilación renovada de los hitos familiares, la viabilidad de las narraciones, que se promueven en el aula, para tejer mejores formas de habitar el mundo, y, la comunicación y asimilación tanto de las más disímiles memorias como de las convicciones más singulares de las culturas.

Varios estudiosos del cerebro están empeñados en provocar, a través de la presentación abierta de sus interrogantes, más preguntas que respuestas, más dudas que certezas. Sus rigurosas investigaciones y sus arduos experimentos van a contribuir, en un primer momento, a derrumbar mitos, a desmantelar prejuicios y a generar hipótesis más confiables dadas la complejidad de las redes neuronales, la evolución y el funcionamiento del cerebro. En un segundo momento, va a facilitar mecanismos que conduzcan establecer una interacción más afortunada entre el cerebro y el mundo, y en un tercer momento, va a animar el debate respecto a la res-

2 Greenfield, Susan. (2002) *Primero entre iguales. Desarrollo mental. Fenómenos cerebrales. Todo sobre el cerebro. Vídeos. BBC.*

ponsabilidad moral de las acciones de sujetos expuestos a estímulos atroces.

En el caso de Michael Pauen<sup>3</sup> (2002), las inquietudes que esboza están relacionadas con la ética y el cerebro: ¿cuánta libertad nos deja el cerebro? Si todas nuestras decisiones dependen de nociones de valor que se encuentran determinadas en el cerebro ¿somos hombres libres o marionetas? Benjamín Libet, citado por Michael Esfeld y Michael Herzog,<sup>4</sup> (2006) sugiere las propias: ¿inicia en el cerebro una acción antes de ejecutarse? ¿Es el libre albedrío tan sólo una ilusión? De igual modo Gerhard Roth interroga: ¿cómo saben los neurobiólogos de qué manera determinados estados de conciencia dependen de la actividad de ciertas estructuras del cerebro?

En este sentido Susan Greenfield, en sus estudios sobre el cerebro y las entrevistas que realizó con varios científicos, deja entrever algunos interrogantes que persisten en sus investigaciones: ¿cómo generan conciencia las células del cerebro? ¿Yo le ordeno al cerebro para que haga o es el cerebro el que ordena las acciones? ¿Entra primero el cerebro en funcionamiento o es usted quien lo hace? ¿Podemos hablar de la moral en términos neurobiológicos? ¿Nuestra capacidad moral es fruto de los complejos mecanismos neuronales que se producen en el cerebro? ¿Todo lo que vemos lo construimos en el cerebro? ¿Somos lo que es nuestro cerebro? ¿Nuestros actos están determinados por la fisiología del cerebro? ¿Dónde se encuentra en el cerebro las emociones, los juicios y los razonamientos morales? ¿Se cierne sobre la humanidad un relativismo moral? ¿Todos los cerebros poseen la sorprendente flexibilidad? ¿El terror puede cambiar la estructura del cerebro? ¿Hasta dónde somos responsables de nuestras acciones si no somos conscientes de la modificabilidad del cerebro por el impacto de la violencia -debido a una lesión, una epilepsia o un trauma?- Estos dos últimos interrogante es similar a la cuestión que presentan Paul Hoff y Steve Klimchak<sup>5</sup>(2005): ¿qué tanta voluntad del hombre es libre si el pensamiento y sentimiento del actuante están limitados y coartados, por ejemplo, por una enfermedad mental, la drogadicción o un arrebato pasional?

De otra parte Verena Ahne<sup>6</sup> (2007) pone en evidencia, en sus interrogaciones, la tensión que representa la implantación de un *chip* en el cerebro: ¿deja un ser humano de serlo, si se sustituyen o modifican partes de su cuerpo, en particular de su cerebro por implantes artificiales? ¿Amenazan su auto-

mía? ¿Se ajusta a la ética el reforzamiento artificial de los humanos? Esta autora avizora una duda respecto a la incidencia ética que representaría el hecho que los parapléjicos podrán volver a caminar gracias a un *chip* implantado en el cerebro -preparado para "*leer los pensamientos*": ¿cómo medir la responsabilidad de una acción moral en un individuo sometido, por razones médicas, a una prótesis neuronal?

En igual sentido Frank W. Ohl y Henning Scheich<sup>7</sup> (2007) inquierien: ¿cambiaría la personalidad de un ser humano después de implantarle una prótesis en el cerebro -un *chip* en la cabeza-? ¿En qué momento se cruza el umbral más allá del cual, un recambio artificial de mi "*hardware*" biológico cambiará mi Yo? La revista *Mente y Cerebro*, al tratar un asunto



—Alberto Motta—

*Las variadas prácticas de crueldad parecen haber desbordado y modificado, para siempre, la estructura del cerebro tanto de víctimas como de victimarios - también en Colombia desplazada.*

- 3 Pauen, Michael (2002). "Cerebro y libre albedrío". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 1 (Oct/Dic). Barcelona. Prensa científica. pp. 64-70.
- 4 Esfeld, Michael y Herzog, Michael (2006). "Anotaciones epistemológicas al problema mente-cerebro". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 20 (Sep/Oct). Barcelona. Prensa científica. pp. 26-29.
- 5 Hoff, Paul y Klimchak (2005). "Libertad y enjuiciamiento criminal". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 10 (Jan/Feb). Barcelona. Prensa científica. pp. 14-18.
- 6 Ahne, Verena (2007). "Neuroprótesis". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 22 (Jan/Feb). Barcelona. Prensa científica. pp. 33-39.
- 7 Ohl, Frank W. y Scheich, Henning (2007). "Neuroprótesis interactivas". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 25 (Jul/Aug). Barcelona. Prensa científica. pp. 33-35.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

to relacionado con el cerebro le traslada una inquietud a un científico: ¿cuáles son las posibilidades de intervención en el cerebro? ¿Qué efectos mentales pueden conseguir los implantes neuronales o los neurofármacos? Esther Mancheño Maciá y Minerva Jiménez y Ribotta<sup>8</sup> (2005) llaman la atención sobre la regeneración de neuronas: ¿es factible reparar el cerebro con progenitores neuronales? Por su parte Metzinger pregunta ¿el cerebro está preparado para hacer frente a miles de estímulos que lo invade los medios de comunicación? Este autor emplea la "neurotécnica" para medir la repercusión de los medios de comunicación en el cerebro. Considera que los entornos mediáticos, que creamos para nosotros mismos, podrían revestir una amenaza mucho mayor que la simple manipulación farmacológica. De momento, continúa deliberando el autor en mención, vivimos en mundos mediáticos artificiales, para los que el cerebro humano no está óptimamente preparado.

A tenor de lo anterior, resulta complejo emitir un argumento o una respuesta concluyente concerniente a la incidencia de la violencia en el cerebro. Igualmente es complicado formular un juicio sobre una acción moral que ejecute una persona, simplemente por los efectos externos de sus acciones, pues ¿Cómo establecer la libertad y la responsabilidad moral de ésta si está perturbada por un problema genético, una lesión del lóbulo frontal, un implante artificial o un acto cruel? ¿En qué sentido podría asegurarse que el sujeto, que se encuentra en circunstancias traumáticas, cuenta o no con todas las facultades para sopesar decisiones, elegir criterios, prever consecuencias y discernir opciones?

A los afectados, por lesiones cerebrales o traumas severos causados por la violencia, les son negadas toda posibilidad de aparición. Su sola presencia perturba e incomoda la supuesta "normalidad mental" de la mayor parte de la sociedad. Este hecho se visibiliza en los individuos que, como lo señala Albert Camus, en *La Peste*, son arrojados, sin transición, al más denso silencio de la tierra. Ahí en un manicomio, una clínica de reposo o una cárcel concluye nefasta y prematuramente una vida. Pese a estas condiciones adversas, algunas instituciones



Al Estado le urge ocuparse del bienestar de las personas afectadas por la violencia.

prosiguen en su compromiso de restaurar y reeducar personas que lo requieran. Este denodado sentido por lo humano se asemeja a la mirada altruista de Fedor Dostoievski, y que aparece en *Los hermanos Karamazov*, por rehabilitar al individuo destruido, aplastado por el injusto yugo de las circunstancias, del estancamiento secular y de los prejuicios sociales.

Más allá de abogar por un relativismo ético que pueda conducir a un permisivismo moral o a una impunidad rampante frente a la ley, o de otorgarle, al individuo vía libre para justificar sus acciones crueles y de lesa humanidad, el Estado debe velar por el cuidado psíquico como por la higiene psíquica de los ciudadanos, apartado, desde luego, de todo aquello que suene a la simple "medicalización" de los problemas que, más bien, en muchos casos, tienen una causa política. Al Estado le urge igualmente ocuparse del bienestar de las personas afectadas por la violencia. Las terapias o ayudas que brinde suficientemente deben tener presente las particularidades sociales, culturales y temporales de las personas y colectividades. Para tal fin, los peritos que estén a su cargo tienen que contar con las condiciones necesarias para pensar, proponer y ejecutar las estrategias pertinentes a los afligidos. La respectiva sistematización de los acompañamientos y apoyos permitirá que los avances, tropiezos y retos de estos esfuerzos intencionados estén caracterizados por la explicitación y la memoria sin dar lugar a simples asistencias, por lo general, atemporales, ahistóricas e improvisadas.

8 Mancheño Maciá, Esther y otro (2005). "¿Es posible la reparación del cerebro?". En: *Revista Mente y cerebro*. Número 15 (Nov/Dic). Barcelona. Prensa científica. pp. 35-38.

A la educación le corresponde, en buena medida, realizar ingentes esfuerzos tendientes a modificar las redes neuronales de los aprendices. Las conexiones sinápticas deben reforzarse para que en el sujeto se mantenga vivo el espíritu de asombro, la curiosidad por la pregunta, la motivación por la indagación cooperativa, la creatividad para jugar con las palabras, el riesgo para armar y desarmar hipótesis, la capacidad de admiración que suscita la naturaleza y la pausa interior para tomar decisiones más discernidas. Esto será posible en la medida en que el aula se convierta en el escenario propicio donde vehiculen las multívocas voces, producciones y concepciones de mundo, esto es, respeto y valor que representa para un grupo no solamente el consenso sino el disenso, serenidad para aceptar que el otro tiene, en varios momentos, un argumento más convincente y sensato que el propio, disposición para callar, escuchar y hablar oportunamente y, actitud para ceder, negociar y reconocer tanto las fortalezas como las debilidades y ambigüedades. En definitiva la plasticidad del cerebro del sujeto conlleva a que éste permanentemente se identifique y se desidentifique, fruto de la habilidad que tiene para aprender y desaprender constantes.

### ◦ Bibliografía

- Ahne, Verena (2007). "Neuroprótesis". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 22 (Jan/Feb). Barcelona. Prensa científica.
- Hoff, Paul y Klimchak (2005). "Libertad y enjuiciamiento criminal". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 10 (Jan/Feb). Barcelona. Prensa científica.
- Könneker, Carsten (2003). "La visión materialista de la neuroética". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 4 (Jul/Sep). Barcelona. Prensa científica.
- Mancheño Maciá, Esther y otro (2005). "¿Es posible la reparación del cerebro?". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 15 (Nov/Dec). Barcelona. Prensa científica.
- Schauer, Maggie y otros (2004). "Secuelas de las guerras civiles". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 8 (Jul/Sep). Barcelona. Prensa científica.
- Seidler, Günter H. y Reinberger, Stefanie (2005). "Superación de experiencias traumáticas". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 14 (Sep/Oct). Barcelona. Prensa científica.
- Pauen, Michael (2002). "Cerebro y libre albedrío". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 1 (Oct/Dic). Barcelona. Prensa científica.
- Ohl, Frank W. y Scheich, Henning (2007). "Neuroprótesis interactivas". En: Revista *Mente y cerebro*. Número 25 (Jul/Aug). Barcelona. Prensa científica.

### Material Audiovisual

Greenfield, Susan (2002). *Primero entre iguales*. Todo sobre el cerebro. Vídeo. BBC.

\_\_\_\_\_ (2002). *Desarrollo mental*. Todo sobre el cerebro. Vídeo. BBC.

\_\_\_\_\_ (2002). *Fenómenos cerebrales*. Todo sobre el cerebro. Vídeo. BBC.

*Nada fácil resultará examinar las acciones morales de las víctimas perturbadas considerablemente por la violencia, en su conciencia y su libertad. A la sociedad y al Estado les compete comprender, acoger y velar por el cuidado psíquico de sus ciudadanos. A los dos les está confiada la creación de las condiciones propicias que conduzcan a modificar las redes neuronales de los afectados, gracias al aporte razonable de la educación al momento de favorecer, en el aula, la convivencia, no en espacios homogéneos y monológicos, sino en escenarios enriquecedores y multívocos. Los aprendices tienen que contar con las facultades y medios para imaginar mundos más habitables por todos, en los que sea posible construir civilizadamente mi yo y la colectividad*

# La evolución de las concepciones de constructivismo en la educación colombiana: *Estudio bibliométrico de la revista Educación y Cultura. Período reforma (1991-1995)*

Martha Cecilia Arbeláez<sup>1</sup>



— Juan Pablo Duarte Prensa SED, Bogotá —

88

## 1. Introducción

**E**ste artículo presenta un apartado de la de la investigación que se viene desarrollando entorno a las concepciones de constructivismo, sus transformaciones y énfasis a lo largo de veintiún

años de publicación de la revista "Educación y Cultura"<sup>2</sup>. Se exponen los resultados de un período considerado central para la educación colombiana, llamado en esta investigación "Período de Reforma", que comprende los años de 1991 a 1995. Este período se considera como la preparación de la reforma con la Constitución de 1991 y su concreción en 1994, con la ley 115.

<sup>1</sup> Profesora en la Universidad Tecnológica de Pereira; Psicóloga de la Universidad de Manizales (1986); Licenciada en Educación Especial Universidad de Manizales (1995); Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano CINDE. Actualmente: Aspirante a Doctora en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Correo Electrónico: [marthac63@hotmail.com](mailto:marthac63@hotmail.com)

<sup>2</sup> Este es un apartado de la tesis doctoral "Concepciones de constructivismo en la educación colombiana: un estudio bibliométrico y de contenido de la revista educación y cultura de FECODE (1984-2005)", en el marco del doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona.



Dos razones marcan el interés de este tipo de investigación. La primera surge a partir de las investigaciones que analizan la tradición, la perspectiva histórica y el flujo de conocimiento acerca de un determinado saber a través de revistas, mediante estudios de carácter bibliométrico. La segunda emerge de la importancia de la propia revista dentro del contexto educativo colombiano.

En cuanto a la primera, los estudios de carácter bibliométrico han demostrado cómo las revistas de difusión y científicas, juegan un papel protagónico en el surgimiento, la institucionalización, los procesos de consolidación social e intelectual y la visibilidad académica, política y pública de las redes comunicativas acerca de un campo del saber, de tal manera, que a través del estudio de una revista, puede analizarse la tradición, la perspectiva histórica y el flujo de conocimiento acerca de un determinado saber.

Para este caso se eligió el constructivismo como campo de saber debido a la relevancia que tomó a partir de la década de los noventa su discusión teórica y la puesta en práctica de sus principios en el aula en nuestro país, en lo que parece ser un proceso de auge, pero igualmente las críticas que surgieron de sus interpretaciones y puesta en marcha, en lo que puede ser un proceso de declive. Es así cómo el análisis del corpus<sup>3</sup> dedicado explícita o implícitamente al constructivismo, puede darnos elementos para analizar lo que pasó en la educación colombiana.

Específicamente, en el análisis bibliométrico de la revista *"Educación y Cultura"* se mide la productividad de los autores que abordan el constructivismo, el impacto de las corrientes internas y externas en la configuración de este saber, las continuidades y rupturas que configuran su tradición, y el cambio y las relaciones interdisciplinarias que se evidencian en el corpus de análisis. De otro lado, este análisis da cuenta del significado que dan los autores al constructivismo, temática que se trabaja a través del análisis de contenido.

La segunda razón del interés de esta investigación radica precisamente, en la importancia de la revista en el contexto educativo colombiano. Se elige *"Educación y Cultura"* porque es la publicación periódica de mayor implantación entre los maestros colombianos; porque en ella escriben maestros y diferentes profesionales interesados en la educación, que plasman en las revista sus reflexiones teóricas y sus experiencias en la práctica pedagógica y en investigación; porque surge de la necesidad de que sean

los mismos maestros quienes escriban acerca de cómo piensan la educación y cómo hacen o llevan a cabo propuestas dentro del aula. Por tanto, se considera que con su análisis se puede construir la radiografía de lo que ha significado el constructivismo para la educación colombiana, en el período considerado. Por ello, no se elige una revista especializada en psicología o en psicología educativa, ya que el interés no está en saber que producen, desarrollan o consumen los psicólogos respecto al constructivismo, sino más bien saber qué producen y consumen los maestros o profesionales interesados en educación. Por consiguiente, la revista representa un instrumento de medida y análisis que permite saber cómo se constituyó, desarrolló, cuáles han sido las rupturas, énfasis e incidencia del constructivismo en la educación colombiana.<sup>4</sup> Como ya se ha señalado se utiliza una metodología de carácter bibliométrico y otra de análisis de contenido.

La bibliometría aporta datos de carácter cuantitativo acerca de dos ejes. El primero es el de los autores de los artículos, con el fin de dar cuenta de quiénes escriben de constructivismo, de qué tipo de constructivismo hablan, desde qué perspectiva disciplinar y nivel educativo lo hacen, cuáles son sus propuestas a nivel educativo y qué redes de comunicación se entretajan entre los autores. El segundo eje está el de las fuentes en las que los autores de los artículos, lo cual implica caracterizar la bibliografía utilizada para saber qué referentes teóricos apoyan los argumentos -es decir, el impacto de las corrientes internas y externas-, qué disciplinas apoyan el discurso constructivista, es decir, entre la recepción y la producción acerca del constructivismo.

Respecto al análisis de contenido, se busca descubrir la significación de constructivismo en cada uno de los artículos y en el corpus en general, de tal manera que se establezcan los ejes argumentales de la revista en el período de análisis y en la totalidad del período de estudio. En general, con el análisis de contenido se establece un perfil analítico de los artículos.

La revista ha sido descargada en su totalidad en la base de datos Access. Incluye todos los datos pertinentes a los autores de los artículos y los pertinentes a la bibliografía o referencias utilizadas. La totalidad de los datos constituyen el insumo para el análisis bibliométrico. Mientras que para el análisis de contenido sólo se toman los artículos pertenecientes al corpus, dado el interés de la investigación. En resumen, ambas metodologías permiten configurar de ma-

3 Se entiende el corpus de investigación como aquellos artículos que de manera explícita en el título o en algunos de los apartados asumen o discuten el constructivismo y los que de manera implícita (por las citas que los sustentan o por los principios planteados) aluden al constructivismo.

4 Sin embargo es necesario precisar que para todo el proceso investigativo, se contrastan los hallazgos con otros documentos emanados del Ministerio de Educación Nacional y de autores que publican sobre constructivismo en la revista.

• ACTUALIDAD •

nera histórica y arqueológica lo que ha significado el constructivismo, tal como ha sido transmitido a los maestros colombianos.

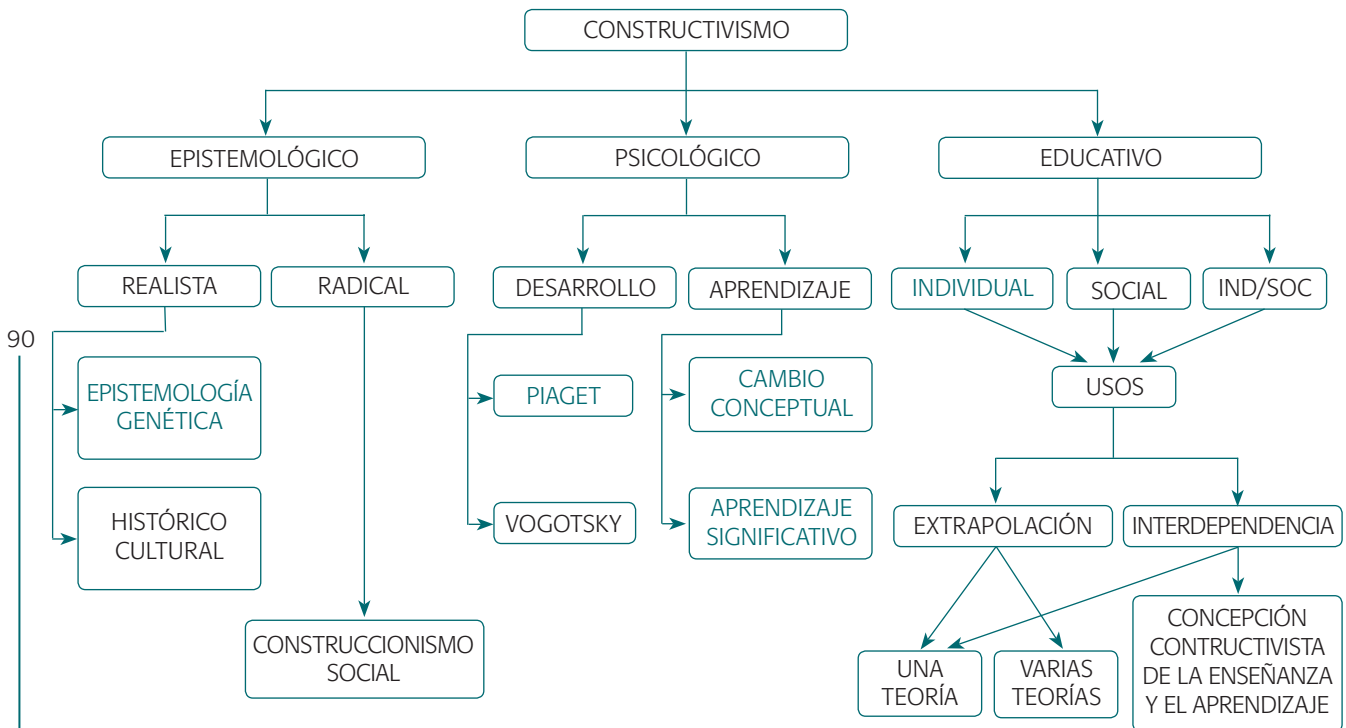
**2. Concepciones de constructivismo: breve ubicación conceptual**

Para hacer el análisis se parte de unas categorías previamente establecidas que permiten ubicar cada artículo del corpus, es decir, los artículos se ubican en uno de los tipos de constructivismo que la comunidad académica que investiga en el área ha establecido y desde allí se hace un análisis

de contenido cuantitativo, que da cuenta de la cantidad de artículos en cada tipo de constructivismo y también se hace un análisis cualitativo de cómo entienden los autores el constructivismo que argumentan. Para ello, se precisan tres tipos de constructivismo: el epistemológico, el psicológico y el educativo, con sus énfasis o particularidades, los ejes argumentativos pueden encontrarse en Pozo (1997), Carretero (1997), Delval (1997), Castorina (2000), Coll (2004) y Cubero (2005), entre otros.

El siguiente mapa esquematiza la perspectiva teórica y las categorías derivadas para el análisis. (Gráfico 1)

**Gráfico N° 1**



90

**2.1. Constructivismo epistemológico**

El constructivismo epistemológico es considerado como una posición filosófica sobre cómo adquiere el conocimiento el ser humano. En este sentido, el constructivismo se sitúa en una posición relativista sobre la realidad, que considera que el conocimiento es una construcción subjetiva "en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos" (Cubero, 2005, p. 16), y por tanto donde se concibe que el conocimiento no está en la realidad por sí misma o en el sujeto cognoscente, sino en las relaciones que se establecen entre ambos.

Ahora bien, la postura relativista constructivista, no cuestiona la existencia de una realidad material, sino la imposibilidad de conocer la naturaleza tal cual es, afirmando que lo que se conoce está esencialmente en la **interacción** del sujeto o de los sujetos con la realidad o con otros sujetos. Sin embargo, en este aspecto también existen diversos matices y por tanto diversas versiones del constructivismo a nivel epistemológico, que tienen que ver esencialmente con posiciones ontológicas sobre la existencia o no de la realidad. De un lado tenemos posiciones que mantienen una ontología de carácter realista, y de otro lado posiciones que niegan la existencia de una realidad externa y objetiva diferente a aquella que construyen los sujetos.

Entre las primeras, que combinarían una epistemología constructivista con una ontológica de carácter realista, encontramos la epistemología genética de Piaget y el constructivismo histórico-cultural de Vigotsky. Contraria a posturas denominadas "*realistas*" como las anteriormente expuestas, se encuentra, el construccionismo social (Gergen, 1995) cuyo punto de partida no es la mente o los procesos subjetivos del sujeto, ni tampoco la realidad externa, sino el flujo de las interacciones posibilitadas por el lenguaje. Por ello, de lo que se trata es de analizar las interacciones en las que se genera el lenguaje y la comprensión.

Por último, tenemos el constructivismo radical defendido por Ernest Von Glasersfeld (1996), que niega la posibilidad de conocimiento de la realidad y sostiene que toda realidad es totalmente subjetiva, sosteniendo que es una construcción de la mente. Tanto el llamado constructivismo radical como la epistemología genética piagetiana, ponen el énfasis en las construcciones individuales, lo que de ningún modo niega la existencia de los otros, pero sí les otorgan un papel secundario en la construcción de la realidad. En resumen podría decirse que, si bien los distintos tipos de constructivismo comparten una posición "relativista", en el momento en que ésta se concreta en términos de explicaciones de quién es el sujeto que conoce y cómo es que éste llega a conocer, aparecen diversas posiciones respecto al valor y el peso de la realidad, la caracterización del sujeto que conoce, sus mecanismos, y el peso relativo de lo individual y lo social.

## 2.2. Constructivismo psicológico

En segundo lugar, se aborda el constructivismo psicológico, que centra sus explicaciones en el funcionamiento del psiquismo humano, desde la idea central de que los sujetos son constructores activos de significados, sin embargo también hay divergencias entre teorías distintas respecto a la naturaleza individual o social de esta construcción. Así, la explicación del constructivismo cognitivo sitúa el proceso de construcción en el sujeto y tiende a considerarlo como un proceso individual, interno y básicamente solitario, es el caso de la perspectiva piagetiana, el cambio conceptual y el aprendizaje significativo. En cambio, el socio-constructivismo ve más bien la complementariedad del sujeto y el grupo social como los sujetos de construcción, evidente en la postura histórico-cultural de raíces vigotskianas. Aunque también se pueden encontrar posiciones "*sociales*" extremas, que sitúan completamente el proceso de construcción en el grupo social al cual el individuo pertenece, como el socioconstruccionismo.

Estas posiciones se explicitan mucho más cuando se concretan en procesos psicológicos como el aprendizaje y desarrollo, entre otros, fundamentales para el constructivismo educativo y las cuales han fundamentado muchos de

los cambios presentes en las aulas de clase. Es así como el constructivismo cognitivo cuando aborda el aprendizaje ubica su énfasis en lo individual, como proceso que tiene lugar en la mente de los estudiantes. Es en ella donde se encuentran almacenados las representaciones del mundo físico y social, de tal manera que el aprendizaje consiste básicamente en relacionar las informaciones y experiencias nuevas con las representaciones existentes, para dar lugar a un proceso interno de revisión y modificación representacional (Coll, 2004). El constructivismo social cercano al construccionismo social, ubica los procesos de aprendizaje en la interacción que se establece entre los aprendices, de tal manera que el aprendizaje se produce por medio de la incorporación del estudiante a una dinámica interactiva dentro de una comunidad. Los componentes de esta comunidad comparten los conocimientos en el intercambio con los otros (Cubero, 2005).

Una posición intermedia o emergente, que pretende conciliar los postulados relativos a la importancia tanto de los factores individuales como sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es aquella de orientación socio-cultural y de inspiración en buena parte Vigotskyana, que sitúa la actividad mental constructiva del estudiante como clave para los procesos de construcción de significados sobre los contenidos escolares, y reconoce al mismo tiempo que este proceso es indisoluble de la actividad conjunta de profesores y estudiantes, actividad que tiene como propósito el estudio de los contenidos escolares (Coll, 2004).

Estas tres posiciones comparten la idea central de que es posible explicar y mejorar los procesos educativos utilizando y aplicando de manera adecuada las teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje. Sin embargo, el punto de quiebre con respecto a esta idea está en las marcadas divergencias en cuanto a la manera en que utiliza y aplica dicho conocimiento para analizar, comprender y explicar la educación escolar (Coll, 1997, p. 109), lo cual se evidencia en el constructivismo educativo.

## 2.3. Constructivismo educativo

El constructivismo educativo está constituido por propuestas explicativas de los procesos educativos, o propuestas de actuación pedagógica y didáctica, que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, aprendizaje o de otros procesos psicológicos (Coll, 2004). Y se sustentan en las tres posiciones abordadas en el constructivismo psicológico.

En las tres posiciones expuestas en el constructivismo psicológico podemos encontrar básicamente dos lógicas: un uso extrapolativo y un uso no extrapolativo o de interdependencia.

## • ACTUALIDAD •

El uso extrapolativo toma como punto de partida una o varias teorías psicológicas de referencia y las lleva de manera directa a la educación o a los contextos particulares de aula, desde la concepción de que el conocimiento psicológico por sí mismo aporta a mejorar los procesos educativos. Un ejemplo de ello sería trasladar los resultados provenientes de situaciones de laboratorio propias de la investigación psicológica para replicarlas en el aula de clase, o replicar las tareas piagetianas tal cual fueron desarrolladas, para explicar el aprendizaje de un determinado contenido escolar.

El uso no extrapolativo o de interdependencia implica, por el contrario tomar como punto de partida las características del contexto educativo y preguntarse acerca de qué conocimiento psicológico es el relevante para la situación educativa, de tal manera que éste conocimiento es usado pensando de manera reflexiva acerca de la educación y las situaciones escolares. Coll (1997) explicita de manera más detallada éstas lógicas de uso, desde tres tipos de relaciones.

La primera es una lógica extrapolativa que podemos llamar *"de una teoría"*. Consiste precisamente en tomar una única teoría psicológica como punto de partida para analizar, comprender y explicar los procesos educativos, con el argumento de la potencialidad de ésta teoría para intervenir en el contexto educativo (Coll, 1997, p. 111). En esta relación se asume que el saber psicológico tiene un mayor estatus epistémico que el saber pedagógico; por tanto, se busca en la teoría psicológica las explicaciones de lo que pasa a nivel educativo y en consecuencia las mejores maneras de intervenir.

La segunda es una relación también extrapolativa, pero en este caso *"de varias teorías o ecléctica"*. Consiste en utilizar de un conjunto de explicaciones que brindan diferentes teorías aquellos aspectos que tiene una mayor utilidad para analizar, comprender y explicar los procesos educativos. Generalmente estas teorías comparten un mismo paradigma psicológico. Igual que en el caso de una teoría, el punto de partida es la superioridad del conocimiento psicológico para explicar e intervenir en los procesos educativos.

La tercera es una relación de interdependencia, donde las teorías son pensadas y utilizadas desde problemáticas propias de la educación escolar, en un proceso reflexivo que se pregunta por la naturaleza y funciones de la educación escolar. Este es el caso de la *"concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar"*, propuesta por el autor, una concepción que integra una serie de

principios explicativos que, aunque tengan su origen en diferentes teorías del desarrollo y el aprendizaje, son compatibles en la medida que comparten una visión constructivista del funcionamiento psicológico de las personas, articulándolas a partir de una reflexión explícita sobre qué son, qué funciones cumplen, y qué características específicas presentan las prácticas educativas, y en particular las prácticas educativas escolares, como contextos de desarrollo y aprendizaje (Coll, 1997, p. 122). Lo que se quiere poner de manifiesto con la distinción entre las relaciones de extrapolación o interdependencia de las teorías psicológicas con respecto a la práctica educativa, no es el uso de una o varias teorías de referencia, sino el punto de partida para su utilización, remarcando que la posición de interdependencia se da si el punto de partida es el cuestionamiento y el **uso reflexivo** del conocimiento psicológico acerca de la educación, considerando y tomando para su utilización las características específicas y distintivas de los contextos escolares de enseñanza y aprendizaje.

### 3. Marco metodológico

Se realizaron dos tipos de análisis uno carácter bibliométrico y otro de análisis de contenido. Para el análisis bibliométrico, se utilizaron dos fichas bibliométricas<sup>5</sup>, una de autores y otra de referencias bibliográficas. Estas fueron procesadas a través de unas bases de datos (Access), para obtener la información documental que permitió identificar los autores y las citas<sup>6</sup>. La base de datos permite dar cuenta de algunos indicadores señalados por Spinak (1996) y Urbano (2004), como: extensión bibliométrica, indicadores de producción, análisis de citas y redes académicas. Se establece como parámetro de referencia para el análisis la totalidad del período Reforma, para medir el peso de los artículos dedicados al constructivismo, el peso de las citas, el nivel de producción de los autores, las disciplinas fuente de los autores y de las citas.

Respeto al análisis de contenido, se utilizaron dos instrumentos, uno de para delimitar el perfil global de los de los artículos y otro para el análisis temático, que pone en evidencia los argumentos con que se sustenta el constructivismo, su aparición, desarrollo y componentes.

### 4. Resultados

#### 4.1. Desde la bibliometría

A continuación se presentan algunos parámetros estadísticos de selección para demostrar que el constructivismo está

5 Las dos fichas y su procesamiento ya han sido probadas en investigaciones como las de Alzate y otros (2004), Jiménez (2004), Vivas y Urquijo. (1999).

6 La cita se entenderá en esta investigación como una "referencia bibliográfica, definida por Ferreiro (1993, citado por Urbano, 2000) como "re-misión bibliográfica hecha en un documento a otro publicado previamente".

presente como eje de discusión durante el período seleccionado, además se muestran los hallazgos generales en cuanto al análisis de contenido.

En las siguientes tablas se evidencia la prevalencia del constructivismo dentro del período.

#### Porcentaje de revistas

Periodo	No. Revistas	%
Reforma	16	100
Corpus	9	<b>56.25</b>

#### Porcentaje de artículos

Periodo	No. Artículos	%
Reforma	169	100
Corpus	20	<b>11.83</b>

#### Porcentaje de páginas

Periodo	No. De página	%
Reforma	1010	100
Corpus	152	<b>15.04</b>

La comparación de las tres tablas nos indica que el peso de los artículos dedicados al constructivismo, es relativo al parámetro usado. Si nos atenemos al número de artículos y páginas, constituye como muestra más del 10%, porcentaje que aumenta de manera considerable cuando vemos el número de revistas en que aparece abordado el constructivismo, por tanto el constructivismo como temática está presente durante todo el período.

El análisis bibliométrico permite, en primer lugar, dar cuenta de la evolución de la producción en constructivismo durante el período, de tal manera que se constata que los artículos aumentan de manera ascendente en la medida en que se acerca la reforma educativa colombiana. Este aumento no se produce sólo en términos cuantitativos, sino también en términos de perspectivas: cuando se confronta el análisis bibliométrico con el análisis de contenido se observa que van apareciendo hacia el final del período nuevas perspectivas teóricas que explícitamente son denominadas como constructivistas – por ejemplo, la teoría del aprendizaje significativo-, cuando inicialmente primaba una perspectiva basada fundamentalmente en Piaget.

Los artículos correspondientes a la iniciación del período fundamentan sus argumentos esencialmente en la perspectiva psicológica piagetiana, en los estadios de desarrollo y en la conveniencia o no de tomar estos estadios como punto de partida para los procesos de enseñanza o asumir algunos de los principios planteados por el autor, cómo fundamentos para la práctica pedagógica, sin embargo al avanzar dentro del período comienzan a aparecer críticas a esta posición u otras posibles alternativas.

Al analizar los artículos en términos de quién escribe y cuáles son sus fuentes, encontramos que no se puede hablar en el período de grandes productores en términos de artículos sobre constructivismo. Por el contrario, encontramos autores itinerantes, que escriben tanto de constructivismo como de otros temas educativos.

#### Comparación de la productividad autores reforma vs. Corpus

Autores	Reforma	Corpus
FECODE	7	0
Lucio Ricardo	4	2
Ocampo José Fernando	4	1
Caballero Prieto Piedad	3	1

Estos autores provienen básicamente de las siguientes disciplinas: pedagogía, la psicología y la filosofía. Si bien en términos cuantitativos no se puede hablar de hegemonía de una única disciplina sobre el discurso constructivista, el análisis cualitativo evidencia una fuerte influencia de la psicología como disciplina de la cual emerge el discurso constructivista.

#### ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE CONSTRUCTIVISMO

##### PRESENTES EN LA REVISTA COLOMBIANA EDUCACIÓN Y CULTURA,

##### DURANTE EL PERÍODO DE REFORMA.

##### (Revistas 22 A 38. Años 1990 a 1995)

##### Corpus de Análisis

##### Resumen Disciplina de Los Autores

Disciplina Autores	Nº Artículos	%
Pedagogía	5	25,00
No Especifica	4	20,00
Psicología	4	20,00
Filosofía	3	15,00

## • ACTUALIDAD •

Disciplina Autores	Nº Artículos	%
Educación	1	5,00
No Aplica (Institución)	1	5,00
Química	1	5,00
Tecnología	1	5,00
TOTAL	20	100,00

De otra parte, los autores se desempeñan en el nivel universitario, pero los artículos hacen referencia a niños y estudiantes de educación básica; ningún artículo hace una discusión en términos propuestas o reflexiones ya sea en la universidad o con estudiantes universitarios. Esta situación podría explicar el marcado énfasis de los artículos en reflexiones teóricas, más que en propuestas de diseño o evaluación de experiencias.

En cuanto a las fuentes de las cuales se retoman las argumentaciones, éstas se encuentran básicamente en la psicología y la pedagogía, dos disciplinas unidas históricamente para explicar o intervenir en los procesos educativos y específicamente en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido podría decirse que existe concentración disciplinar.

Esa influencia, especialmente en el ámbito de la psicología, proviene de dos países, Estados Unidos y España. Al mismo tiempo, se observan fuentes disciplinares variadas de origen colombiano, que van desde la filosofía a la pedagogía o la literatura, entre otras.

### ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE CONSTRUCTIVISMO

#### REVISTA COLOMBIANA EDUCACIÓN Y CULTURA, PERÍODO DE REFORMA.

(Revistas 22 A 38. Años 1990 a 1995)

#### Corpus de Análisis Resumen: Autores Citados

Autor Referenciado	Nº Art. Citados	%
Ministerio de Educación Nacional	7	3,98
Piaget Jean	6	3,41
Sin Bibliografía	5	2,84
Bruner Jerome	4	2,27
Lucio A. Ricardo	4	2,27
Vigotsky, Lev	4	2,27
Apple	3	1,70
Correa R., Miralba	3	1,70
Hederich Christian	3	1,70

Autor Referenciado	Nº Art. Citados	%
Novack, Joseph	3	1,70
Ocampo José Fernando	3	1,70
Sin Autor	3	1,70
Aebli Hans	2	1,14
Andrade Edgar	2	1,14
Coll, Cesar	2	1,14
Dane	2	1,14
Gantiva Silva Jorge	2	1,14
Guerrero, P.	2	1,14
Pea, Roy D.	2	1,14
Peña Borrero Luis Bernardo	2	1,14
Quiceno C. Humberto	2	1,14
Rincon, Gloria Y Otros	2	1,14
Sagan Carl	2	1,14
Teberosky, A.	2	1,14
Tolchinsky, Liliana	2	1,14
Autores con una Sola Cita	102	57,95
Total Autores Citados	176	100

Puede afirmarse, así, que los autores que escriben sobre constructivismo en este período no han construido una tradición propia, ni desde el ámbito de lo pedagógico, ni desde el ámbito psicológico; ello no sólo se evidencia en las fuentes utilizadas, sino también en el nivel de productividad de los autores. Esto es evidente cuando no puede visualizarse unas redes de producción, si bien hay autores que se responden entre sí a través de los mismos artículos, no conforman un colectivo interesado en la misma temática-

En cuanto al tipo de constructivismo se recepciona y se produce en el período de Reforma se puede afirmar que las mayores fuentes de influencia disciplinar están en la psicología y la pedagogía. Al hacer el análisis de las fuentes bibliográficas, incluyendo las citas epónimas, el autor de mayor citación en el período es Piaget, seguido de otros psicólogos como Vigotsky y Bruner. Esta situación reafirma, de un lado, la concentración disciplinar, y de otro lado explica la preeminencia del discurso psicológico en cuanto a los fundamentos del constructivismo, muy en particular un constructivismo ligado a la teoría de Piaget.

**ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES  
DE CONSTRUCTIVISMO**

**REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA,  
PERÍODO DE REFORMA.**

**(Revistas 22 a 38. Años 1990 A 1995)**

**Corpus de Análisis**

**Resumen: Autores Citados Más Citas Epónimas**

<b>Autor Referenciado</b>	<b>Nº Art. Citados</b>	<b>%</b>
Piaget Jean	13	6,50
Ministerio de Educacion Nacional	7	3,50
Vigotsky, Lev	7	3,50
Bruner Jerome	6	3,00
Sin Bibliografía	5	2,50
Lucio A. Ricardo	4	2,00
Teberosky, A.	4	2,00
Apple	3	1,50
Correa R., Miralba	3	1,50
Hederich Christian	3	1,50
Novack, Joseph	3	1,50
Ocampo José Fernando	3	1,50
Sin Autor	3	1,50
Autores Con 1 Y 2 Citas	136	68,00
Total Autores Citados Explícitamente Más C. Epónimas	200	100,00

Al contrastar esta información con el perfil de los artículos, esta situación se hace aún más clara. La mayor parte de los artículos se ubica en un constructivismo de tipo psicológico o educativo extrapolativo (de una teoría), y en ambos casos sus sustentos están en la perspectiva piagetiana. El socio-constructivismo tiene apariciones esporádicas, que en ningún caso se marcan como tendencia. Es posible afirmar, entonces, que para éste período, más que producirse un discurso constructivista propio, se recepciona uno construido en tradiciones foráneas. Lo que se hace es discutir su pertinencia, o no, para la educación colombiana, y desde allí hacer propuestas o alertar sobre sus peligros o inconveniencias.

**4.2. Desde el análisis de contenido**

En cuanto a los tipos de constructivismo, como se viene enunciando, hay una marcada tendencia respecto al constructivismo psicológico seguido del constructivismo educativo. En cuanto al tipo de constructivismo, es uno sustentado

en la perspectiva piagetiana, que algunos artículos argumentan como "el constructivismo", desde la negación tácita de la existencia de otras perspectivas constructivistas.

Este constructivismo es presentado por algunos autores, especialmente quienes lo critican, como una perspectiva racionalista y radical, que niega la existencia de la realidad ontológica. Desde esta visión, se hace una extrapolación no reflexiva hacia la educación, de tal manera que si el constructivismo niega la realidad ontológica, a nivel educativo niega la existencia de los contenidos, priorizando las construcciones individuales para relativizar al máximo dichos contenidos. Sea desde esta mirada o desde otra realista, se parte del saber psicológico para realizar procesos de extrapolación a la educación, tomando como punto de partida al sujeto psicológico o la construcción del conocimiento.

En cuanto a los propósitos, el peso de ellos está en la reflexión teórica: se debate acerca de qué es constructivismo, a qué se opone, sus aportes o peligros, y sus implicaciones en propuestas genéricas. Muy pocos artículos pasan a concretar esas reflexiones en propuestas de diseño y ninguno hace referencia a propuestas que estén en marcha. Desde estos resultados parece, como lo afirma Knost (2001), que se presenta "una teoría para la práctica".

Se puede interpretar esta situación desde el contexto histórico, en el sentido de que lo importante para el momento es cambiar el modelo educativo vigente, la tecnología educativa, por otro. Una alternativa es el constructivismo; sin embargo, no es claro si es la adecuada o no y se advierte reiteradamente del peligro de que se constituya en una moda, que termine repitiendo la falta de reflexión del modelo anterior. En el mismo sentido, se hacen propuestas al Ministerio de Educación y reflexiones sobre el deber ser, pero aún no se da la Reforma Educativa, y cuando ésta se concreta al finalizar el período, se comienza a pensar en las maneras de implementarla en las aulas de clase. Estos son principalmente los profesores universitarios, quienes están discutiendo la reforma, exponiendo sus supuestos sobre el constructivismo a los maestros de educación infantil, básica y media; sin embargo, no se evidencian experiencias reales directas, en la revista, donde se ponga en juego esta concepción.

Al analizar e interpretar los conceptos generales y específicos con que se argumentan las concepciones constructivistas, durante el período de reforma, prima en todos los artículos la necesidad de un cambio en la educación colombiana. En este sentido, se discuten los modelos educativos existentes, desde sus debilidades, ya sea a nivel general o desde tópicos específicos como el rol del estudiante, del profesor, de los contenidos o las metodologías. Este es el punto de partida para hacer propuestas de cambio, que ex-

## • ACTUALIDAD •

plícita o implícitamente se sustentan en el constructivismo, y que transformarían de alguna manera los tópicos propuestos para mejorar la educación; o que, en el peor de los casos, para quienes critican el constructivismo, generaría más problemas que el modelo existente.

Ahora bien, el constructivismo se explica como un paradigma, una propuesta o un énfasis de la psicología cognitiva, con nexos directos en la perspectiva epistemológica racionalista o psicogenética. En uno u otro caso, está ligado a la teoría piagetiana y es desde allí que se retoman sus supuestos básicos. Es así como se retoma el sujeto y el conocimiento epistémico o psicológico y se transpone de manera directa al campo educativo, de manera que se transforman en sujetos y objetos pedagógicos, el estudiante y los contenidos escolares. En pocos artículos se reflexiona acerca del sentido de la educación, de la formación y de la escuela, para desde allí repensar una propuesta constructivista.

Esto explica que el rol del niño o estudiante se vuelva central, y es desde las concepciones que se tiene de él, como sujeto activo en la construcción de saberes, que se piensa el rol del profesor y de los contenidos. Al no plantearse propuestas concretas de aula, tampoco se llegan a concretar estrategias metodológicas que retomen los tres componentes específicos: estudiante-profesor-contenidos. Y, por tanto, no hay una reflexión desde la práctica de las ventajas o inconveniencias de realizar este proceso de transposición.

En términos de Coll (2004), esta situación evidencia que se concede un mayor estatus al saber psicológico que al derivado de la teoría y práctica educativas, y que es desde una lógica que considera las prácticas educativas como un mero "ámbito de aplicación" del conocimiento psicológico que se buscan respuestas a las problemáticas educativas, en este caso a las cuestiones que subyacen a la necesidad de reforma del sistema educativo colombiano.

Puede concluirse que en este período no hay una tradición nacional que produzca o sea fuente del discurso constructivista, donde además no hay criterios claros sobre qué tipo de constructivismo es el que se está abordando. Más bien aparece como un discurso emergente dentro del ámbito educativo. Se teoriza, se critica, se describe, pero no se concreta en propuestas de actuación pedagógica.

## Bibliografía

Alzate P. María Victoria, Arbeláez Gómez Martha Cecilia, Gómez M. Miguel Ángel y Romero L. Fernando (2004). *Bibliometría y discurso pedagógico*. Pereira: Papiro.

Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ed. Akal

Berelson, Bernard. (1952). Content Analysis. In: *Handbook of Social Psychology*. Vol I. New York.

Bustos, Félix (1994). Peligros del constructivismo. En: *Revista Educación y cultura No. 34*. Colombia: FE-CODE. Colombia (pp. 22-29)

Carretero M. y Limón M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. En: Rodrigo, M. J.; Arnay, J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós: Barcelona (pp. 137-153)

Castorina, J. A. (2000). El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En: *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Callon, Cortial y Penan (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. España: Ediciones Trea.

Coll, Cesar. (2004) Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. (pp. 157-186).

Coll, Cesar. (1985) *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.

Coll, Cesar. (1989). Marco psicológico para el curriculum escolar. En: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Coll, Cesar. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós (pp. 107-133)

Coll, Cesar y Martí, Eduard (2004). Aprendizaje y Desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En: C. Coll, J. A. Palacios y Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial (pp. 67-88)

Coll, Cesar y Gillieron, Christiane (1986). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En: Marchesi, Carretero y Palacio



- (comps.). *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza psicología (pp. 165-194)
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza (pp. 137-155).
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Barcelona
- Delval, Juan. (1997). Tesis sobre el constructivismo, en Rodrigo, M. J.; Arnay, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós (pp. 15-33).
- Glaserfeld, E, Von (1984). Introducción al constructivismo radical. En: Watzlawick, P. (Ed.): *la realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*. Barcelona: Gedisa.
- Glaserfeld, E, Von. (1996). Introduction. Aspects of constructivism. In: Twomey, C. (Ed.): *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. Teachers College. New York: Columbia University.
- Keiner, Edwin, y Schiwer, Jürgen. (2001). Ramo o disciplina: situación de la comunicación en las ciencias de la educación en Francia y Alemania. En: Echeverry, J. A (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia. (pp. 221-229).
- Knost, Peter (2001). Tipos de argumentación en el discurso pedagógico alemán en los años sesenta y setenta. En: Echeverry, J. A (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia. (pp. 36-53).
- Landry, Réjean (1998). L'analyse de contenu. En: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Benoit Gauthier (Editor). Siller : Presses de l'Université du Québec. (pp. 329-356).
- Lucio, Ricardo. (1994). El enfoque constructivista en la Educación. En: *Revista Educación y cultura No. 34*. Colombia: FECODE. (pp. 6-12)
- Martí, E. (1996). Presentación. El constructivismo y sus sombras. En *Anuario de psicología No. 69*. Universidad de Barcelona. Barcelona. (pp. 3-10).
- Martínez B. Alberto, Noguera, Carlos E. y Castro, Jorge Orlando. (1994). *Currículos y modernización*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Mayntz, Renate, Holm, Karl y Hübner, Paul. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula, en Cell C; Edwards, D. (eds): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mayer, R. F., Quillet, M.Ch., Saint-Jacques y Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaëtan Morin éd.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Noyer, Jean-Max. (1995). Scienciométrie, infométrie: puorquoi nous intéressent elles?. (en línea) En : *Solaris No. 2*. Presses Universitaires de Rennes. [http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d02/2noyer\\_2.html](http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d02/2noyer_2.html). (Consulta: 20 abril 2006) (pp. 1-35)
- Ocampo, José Fernando. (1994). Tres obsesiones de la práctica pedagógica Colombiana. En: *Revista Educación y cultura No. 34*. Colombia: FECODE. (p.p. 35-44).
- Onrubia, Javier (2005). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En: *El constructivismo en el aula*. Coll C., Martí, E., Mauri, T., Miras M., Onrubia, J., Solé I., Zabala A. Barcelona: Grao.
- Piaget, Jean. y Inhelder B. (1984). *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- Pozo, J. I. (1997). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. En: *Anuario de psicología No. 69*. Universidad de Barcelona. Barcelona. (pp. 127-140).

## • ACTUALIDAD •

Pozo, J. I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En: Rodrigo M. J. (ed). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis

Quiceno, Humberto. (2002). Movimiento pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En: Suárez Hernán (comp.). *20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre mitos y realidades*. Colombia: Editorial Magisterio. (pp. 95-128).

Rodríguez, Abel. (2002). El movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: Suárez Hernán (comp.). *20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre mitos y realidades*. Colombia: Editorial Magisterio. (pp. 15-60).

Schiwer, Jürgen (2000). Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania. En: Ruiz, Julio (Ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. (pp. 229-270).

Spinak, Ernesto (2000). Indicadores cuantitativos. (en línea). <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ack/vol9>. (Consulta: 5 noviembre 2005).

Spinak, Ernesto (1996). *Diccionario enciclopédico en bibliometría, cuantimetría e infometría*. Caracas: Unesco.

Swodoba, Wolfgang (2001). Cinco décadas de "Bildung und Erziehung": Continuidad y cambio de función de una revista especializada en pedagogía en la República Federal de Alemania. En: Echeverry, J. A (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (pp. 230-239).

Urbano, Cristóbal. (2000). *El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998*. Tesis Doctoral. Barcelona.

Vasco U. Carlos Eduardo (1999). Críticas contemporáneas al constructivismo: El constructivismo, ¿Misión imposible? **En: Constructivismo en el aula: ilusiones o realidades?** Colombia: CEJA

Vasco U. Carlos Eduardo (1985). Conversación informal sobre reforma curricular. En: Revista Educación y cultura No. 4. (pp. 11-18).

Vigotsky, Lev. S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. V. (1985) Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge. Mass. Harvard University Press. (trad. Castellano Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós 1988).



# Enseñanza de las ciencias y formación de maestros

Enrica Giordano<sup>1</sup>

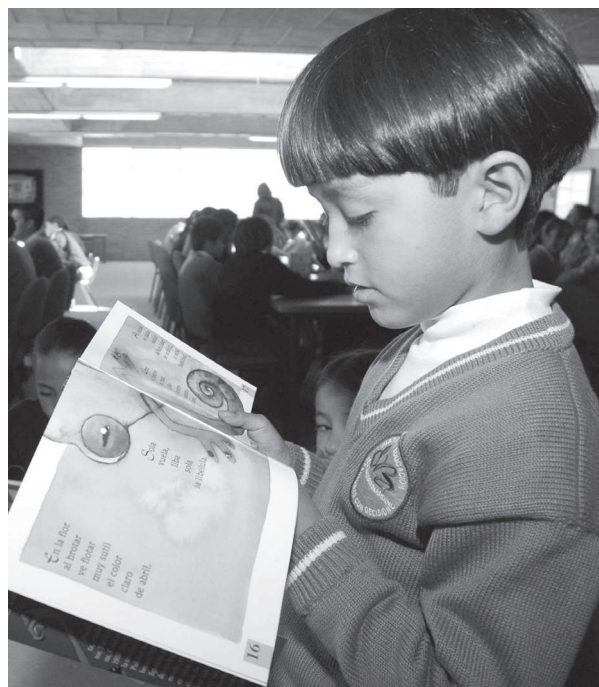
La autora presenta la situación internacional e italiana de la enseñanza y del estudio de la física en la escuela y en la universidad. También incluye algunos resultados de la investigación internacional e italiana cerca del aprendizaje científico y de la investigación neurológica reciente. Se examinan objetivos de aprendizaje profundos y complejos, los ambientes que favorecen la consecución de esos objetivos, los recorridos de enseñanza de la física desde la escuela infantil hasta la universidad y la formación de maestros. Una atención particular se dedica al papel y a la preparación de los profesores como mediadores entre el *conocimiento individual* (de los alumnos), el *mundo físico* y la *cultura científica* (contenidos y visión epistemológica)

## Introducción<sup>2</sup>

### La situación internacional de la física en la escuela y en la universidad

El número de estudiantes universitarios de ciencias “duras”, en particular de física, va bajando en muchos lugares del mundo; se habla de crisis de las vocaciones. Al mismo tiempo una investigación internacional OCSE-Pisa (Programme for International Student Assessment, 2000 y 2003) cerca de la alfabetización científica de los estudiantes de 15 años, indica que en países industrializados como Italia y Alemania se consiguen resultados muy pobres cerca el conocimiento básico en matemática y ciencia. El detalle de los resultados sugiere que los estudiantes tengan un conocimiento inerte y una actitud pasiva hacia el conocimiento. De hecho muchas veces solucionan los problemas pero no saben justificar el pensamiento que utilizaron para conseguir las soluciones. Otras investigaciones internacionales (proyecto ROSE Relevance of Science Education<sup>3</sup> por Svein Sjøberg de Noruega) muestran que estudiantes en países como Escandinava y Japón - aunque alcancen resultados muy buenos en los tests- no le gusta la física.

La realidad es que no conseguimos que los estudiantes aprendan la física y comprendan su valor cultural, tampoco que vivan el encanto y la emoción del aprender y compren-



— Juan Pablo Duarte Prensa SED Bogotá —

der<sup>4</sup>. En pocas palabras la situación actual de la enseñanza de la física es, en muchos aspectos, insatisfactoria e inadecuada a la preparación científica, formativa e informativa, de los ciudadanos del futuro (próximo y lejano), Muchos países

1 Investigadora en el campo de la enseñanza de la física desde la escuela infantil hasta la Universidad y la formación de maestros. Profesora de didáctica de la física y de didáctica de la astronomía a la Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milán, Italia Correo electrónico: [enrica.giordano@unimib.it](mailto:enrica.giordano@unimib.it)

2 Este artículo es una síntesis de la conferencia inaugural de la Especialización en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico - Bogotá, D.C. Colombia, Agosto 2007 (Universidad Pedagógica Nacional UPN)

3 <http://folk.uio.no/sveinsj/>

4 Encanto y emoción que Richard Feynman describe muy bien: “El mundo se ve tan diferente después de aprender ciencia. Por ejemplo, los arboles están hechos de aire, principalmente. Cuando se queman, vuelven al aire y en el calor flameante se libera el calor que había sido atrapado para convertir el aire en el árbol. Y en la ceniza está el pequeño remanente de la parte que no venía del aire, sino de la tierra sólida. Estas cosas son bellas y el contenido de la ciencia está maravillosamente lleno de ellas. Son muy inspiradoras y pueden ser usadas para inspirar otros.”

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

están poniendo en marcha programas para que la enseñanza (y no solo científica) tenga más éxito y no se quede nadie rezagado.

### La situación actual de la investigación en enseñanza de las ciencias

La investigación está estudiando las razones de esta situación y buscando soluciones. Un informe reciente caracteriza las causas principales de la situación actual:

Una subestimación de: (1) la influencia que el conocimiento anterior y las ideas de los estudiantes tienen en el aprender significativo; (2) el impacto de las ideas “ingenuas” de los estudiantes y de los profesores sobre la investigación científica; (3) el enorme desafío de mejorar la instrucción científica en una escala grande.

Se evidencia que para el futuro aspiramos a:

- ☞ Comprensión profunda
- ☞ Resultados más complejos
- ☞ Innovación vs. eficiencia (well practiced routines)
- ☞ Competencia rutinaria vs competencia adaptativa
- ☞ Preparación para aprendizaje futuro

Para comprender cómo buscar esos resultados necesitamos una investigación que tenga como objetivo el de estudiar cómo un campo conceptual seleccionado es aprendido por los estudiantes, en situaciones reales de clase; entonces una investigación extendida de las interacciones educativas provocadas por un sistema ordenado de tareas curriculares diseñadas. Esta estrategia de investigación, llamada “design study”, (AA.VV. 2006) sugiere que para proporcionar conocimiento sobre el aprendizaje tenemos que plantear investigaciones con metodología científica y elaborar:

- ☞ Conjeturas iniciales sobre la trayectoria de aprendizaje
- ☞ Iteraciones sucesivas
- ☞ Variaciones sistemáticas

La investigación propone también que el trabajo dentro de la clase:

- ☐ Se enfrente con nuevos contenidos o cambios en la manera de enseñar contenidos “tradicionales”
- ☐ Utilice nuevas formas de interacción y nuevas herramientas (especialmente tecnologías de la información y de la comunicación)
- ☐ Plantee ambientes de aprendizaje ricos y variados

En los Estados Unidos un informe reciente sintetiza qué se sabe sobre cómo los niños en los grados K con 8<sup>o</sup> aprenden las ideas y la práctica de la ciencia. Este informe reúne literaturas de la investigación de la psicología cognitiva y del desarrollo, la educación en ciencia, la historia y la filosofía de la ciencia. (Duschl et al, 2007).

Los autores antes de todo definen “*estudiante experto en ciencias*” un estudiante que:

1. Sepa, utilice, e interprete las explicaciones científicas del mundo natural;
2. Genere y evalúe la evidencia y las explicaciones científicas;
3. Entienda la naturaleza y el desarrollo del conocimiento científico;
4. Participe en prácticas y discurso científicos;

Y hacen algunas recomendaciones para desarrollar una visión de la ciencia como cuerpo de conocimiento basado sobre evidencias, como empresa de construcción de modelos que se extiende continuamente, se refina, y se revisa.

Recomendación - Tener en cuenta las competencias de los alumnos:

- ✓ Los niños que entran en la escuela tienen ya conocimiento substancial del mundo natural, mucho del cual es implícito.
- ✓ El hecho de que los niños en una edad particular son “capaces” es el resultado de una interacción compleja entre la maduración, la experiencia, y la instrucción.

5 Los Niveles de Promoción Local Grados K-8 de algunos de los sistemas educativos son aquellos donde, además de los niveles de promoción local, todos los estudiantes deben cumplir con la póliza de asistencia de las escuelas y cumplir con los requisitos de cada Estado en los grados 3, 5, y 8. Así, se establecen niveles, áreas y contenidos para Kinder (Lectura, Escritura y Preparación, Matemáticas); (Grado 1 Lectura y Escritura y Matemáticas); Grado 2 (Lectura y Escritura y Matemáticas); y otros requisitos para cada uno de los Grados 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Tomado de: [http://www.clevelandcountyschools.org/policy/espanol/Niveles\\_de\\_promocion.html](http://www.clevelandcountyschools.org/policy/espanol/Niveles_de_promocion.html) (Noviembre 8, 2007).

- ✓ Lo que es apropiado en términos de desarrollo no es una función simple de la edad o del grado, sino es algo en gran parte contingente en sus oportunidades anteriores de aprender.
- ✓ El conocimiento y la experiencia de los estudiantes desempeñan un papel crítico en su aprender la ciencia, influenciando los cuatro hilos de la comprensión de la ciencia.
- ✓ La raza y la pertenencia étnica, la lengua, la cultura, el género, y el estado socioeconómico están entre los factores que influyen el conocimiento y la experiencia que los niños traen a la sala de clase.
- ✓ Los estudiantes aprenden ciencia si están activamente participando en las prácticas de la ciencia.
- ✓ Una gama de acercamientos educacionales es necesaria como parte de un desarrollo completo de la habilidad en ciencia.

**Recomendación:** La generación siguiente de estándares y de planes de estudios en los niveles nacionales y de los estados debe ser estructurada para identificar algunas ideas de base en una disciplina y para elaborar cómo esas ideas pueden ser desarrolladas entre los grados K-8.

Las ideas de base deben ser fundativas en términos de conexión a muchos conceptos científicos relacionados y tener el potencial para sostener la exploración en niveles cada vez más sofisticados a través de los grados K-8.

Ejemplos de ideas fundativas son la estructura microscópica de la materia y la evolución y en los últimos capítulos del informe se encuentran sugerencias para el desarrollo de estas ideas a través de diferentes niveles de instrucción desde la escuela infantil hasta el grado 8.

### Características de nuestra investigación:

La investigación italiana en enseñanza de la ciencia a nivel básico, utilizando una metodología análoga a la del "design study", con las siguientes especificaciones:

- Trabajo en contextos reales de clase (transformative teaching experiments)
- De largo plazo, estudiando los mismos alumnos por años
- Iterando el proceso de enseñanza con variaciones
- Buscando invariantes

---

*"El mundo se ve tan diferente después de aprender ciencia. Por ejemplo, los árboles están hechos de aire, principalmente. Cuando se queman, vuelven al aire y en el calor flameante se libera el calor que había sido atrapado para convertir el aire en el árbol. Y en la ceniza está el pequeño remanente de la parte que no venía del aire, sino de la tierra sólida. Estas cosas son bellas y el contenido de la ciencia está maravillosamente lleno de ellas. Son muy inspiradoras y pueden ser usadas para inspirar otros."* **Richard Feynman (Astrónomo físico y matemático 1918 -1988)**

---

Llegó a construir recorridos que conducen desde el conocimiento cotidiano hasta el conocimiento científico.

### Características de los recorridos

Se seleccionó un ámbito de experiencia, fenomenológico que tiene que ser:

- Característico de la vida cotidiana y de la experiencia común
- Que permita una progresiva clarificación/construcción de diferentes perspectivas culturales (de la humanística a la científica);
- Relevante para la construcción de los elementos básicos del conocimiento científico (físico).

A partir de:

- Situaciones de experiencias en la vida cotidiana; planteamiento, ejecución y discusión de experiencias mas y mas esquematizadas y controladas hasta experimentos con medidas;

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

- Informes y escritos con diferentes lenguajes
- Discusiones en pequeños y grandes grupos

Todo lo anterior guía a los alumnos a:

- Buscar las propiedades generales de los fenómenos que nos permiten describir las diferentes situaciones
- Construir modelos e hipótesis interpretativas de las diferentes fenomenologías, a diferentes niveles según la edad de los estudiantes
- Ser conscientes del papel crucial que juegan, en todos los niveles de edad, los aspectos formales, considerados no como aspectos "que representan" sino más bien como aspectos que "estructuran" directamente las reconstrucciones físicas del mundo (Balzano et al, 2004).

Los recorridos son flexibles y en la clase se deben conformar a la respuesta efectiva de los alumnos. Estos recorridos de aprendizaje son efectivos si son activos, si se ponen en marcha en ambientes estimulantes, colaborativos, ricos en material y actividades, que sean así significativos para los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.

102

Un grupo de investigadores italianos coordinado por Paolo Guidoni preparó en años pasados sitios web donde se encuentran algunos de esos recorridos.<sup>6</sup> Los sitios tienen la finalidad de formar maestros capaces de elaborar y manejar conexiones entre los dos **conocimientos: común y científico**. Para muchos autores, por ejemplo los del sitio sobre Luz y visión (M.Gagliardi, E.Giordano, M. Recchi, 2006), **conocimiento** no es solo contenidos ni procedimientos, es dimensión cognitiva y también afectiva, emocional, social, política... y en los niveles de enseñanza básicos estas dimensiones son manejadas estrechamente conectadas entre ellas.

### Por ejemplo "las sombras"

El recorrido "luz y visión" tiene una parte sobre las sombras.

*Se parte de los niños, poniendo preguntas, escuchando respuestas y discusiones de diferentes perspectivas.*

*Los niños hablan y dibujan.*

Maestra: ¿Que es la sombra?

Gianluca (3 a): Cuando se ve una mano sobre la tierra

Susanna (4 a): Todos tenemos la sombra también del cuerpo y de los pies

Marta (4 a): Hay siempre (la sombra)

Cecilia (4 a): Se ve cuando hay sol.

Maestra: ¿Pero siempre hay sombra, como dice Marta?

Matteo (3 a): Por la noche no hay sombras porque el sol se duerme.

Mattia (4 a): No es verdad porque hay la luna.

Andrea (3 a) : la sombra esta pegada a los zapatos...

Sofia (3 a): pero cuando estoy en la cama no hay sombra porque no tengo los zapatos.



Maestra: Tienes miedo de la sombra?

"No, si la sombra es la mía, pero si la sombra es de algo que no se, sí tengo miedo"

"Sí, porque puede ser algo malo"

"Yo no tengo miedo porque no hacen nada las sombras"

"No, porque no es tan oscura, se ve cuando esta el sol"

"No, porque son hechas por el sol"

(escuela infantil, 5 años)

**Se hacen:**

- Observaciones en diferentes lugares, experiencias y experimentos

6 <http://pctidifi.mi.infn.it/SeCiF>, <http://pctidifi.mi.infn.it/FFC>

- Representaciones con diferentes lenguajes
- Modelos



Alumno (6 años): Cuando yo estaba cerca de la vela, sobre el muro mi sombra se veía grande, si estaba lejos se veía pequeña”

Alumna (6 años): Cuando tu desplazas la vela por un lado, la sombra se va por otro lado; por ejemplo, si tu pones la vela a la derecha la sombra se va a la izquierda

Alumno (8 años): la sombra es un volumen pero abstracto

Alumno (13 años): la sombra, como la luz, es un volumen y una superficie

***Se discuten el sentido y los límites de un modelo. Los alumnos proponen analogías y generalizaciones.***

Por ejemplo en una clase de escuela media (con alumnos de 13-14 años) se discute después de hacer observaciones al exterior y al final los alumnos envían un extracto de la discusión a otros compañeros conectados en red telemática:

“Algunos compañeros tenían dudas entonces perdieron:  
- Si los rayos son paralelos y son como cintas porque a tierra no hay espacios (entre un rayo y otro)? (Stefano)

- Si el Sol emana luz, son rayos los que llegan a la tierra? y en qué sentido son rayos? (Carlos)

Marco responde: los rayos son una cosa unica, todos unidos. David dice “Los rayos no existen, son una ficción” .

Stefano dice que los rayos tu los ve sen un bosque cuando la luz pasa entre las hojas. Algunos hacen ejemplos (el polvo

hace ver los rayos). Alguien dice que el rayo es un efecto de las hojas. Carlos dice que la luce no se ve, Stefano dice que se ve solo después que golpeas las cosas. Luca pregunta si la luz está hecha por moléculas, al final aún los gases no se ven y son hechos por moléculas..... ”

### **El modelo cognitivo**

Los investigadores de Bologna, Milano Bicocca y Nápoles hacen referencia al modelo cognitivo de Guidoni Arcà, Guidoni, Mazzoli, 1990) que propone el aprendizaje en términos de un bucle “resonante” entre:

- Hechos
- Lenguajes
- Interpretaciones

***“La cultura común, como por lo demás toda cultura científica, se articula y se desarrolla a través de sistematicas y continuas conexiones y comparaciones entre las diversas dimensiones de experiencia, lenguaje y conocimiento”***

En este modelo las ideas de los estudiantes a cada etapa del proceso de enseñanza son importantes. “Nada es transformado en la cultura sino en cuanto puede reunirse e intersectarse con conocimientos o sistemas de conocimientos ya existentes y reconocidos” que no tienen que ser interpretados solo en terminos de misconcepciones y obstaculos.

La investigación internacional puso, en años pasados, mas énfasis sobre la contribución negativa de las concepciones previas que en ver las ideas previas como recursos. En los últimos años la situación es diferente, muchos autores señalan que “Si los estudiantes construyen nuevo entendimiento de su conocimiento actual, entonces hay aspectos de su conocimiento actual que son útiles para esa construcción” y que “en centrarse solamente en cómo las ideas del estudiante están en conflicto con los conceptos expertos... no se tienen en cuenta las ideas productivas que pudieron servir como recursos para aprender” (J. Smith, A. diSessa, and J. Roschelle, 1993; David Hammer, 1996).

La discusión actual en la comunidad científica acerca del estatus de las ideas “ingenuas” y del conocimiento común es muy fuerte. Dependiendo del papel del conocimiento individual inicial que los diferentes autores interpretan en términos de

- Teorías
- Fragmentos de teoría

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

- Knowledge in pieces (conocimiento en pedazos)
- P-prims<sup>7</sup>

El desarrollo hacia la comprensión del experto implica el cambio conceptual, la substitución del conocimiento inicial por las estructuras científicas “apropiadas” o el desarrollo e la modifica de sus condiciones de activación.

El grupo de investigación italiano está más en la línea del desarrollo en continuidad entre el conocimiento común y el científico en coherencia con los resultados recientes de la investigación neurológica:

- El cerebro se desarrolla en entornos ricos
- La neuroplasticidad es una de su características
- Importancia de los neuronas-espejo y de fenómenos de resonancia
- Aprendemos imitando

### Resultados actuales y previstos

Re-escribir el currículo disciplinar, en forma “suave” que converja asintóticamente al conocimiento codificado con estas características

- **continuidad longitudinal** (a través de los niveles de la escuela) y **coordinación transversal** (a través de los límites de las disciplinas, principalmente de la tecnología, de otras ciencias, de la lengua, de la matemática y de la física) como ayuda necesaria al desarrollo complejo de cualquier conceptualización
- **coherencia cerrada**, a través de todas las edades, **entre los modelos y las teorías de la física**, como llegan a estar gradualmente disponibles, **y entre “experimentos”** difundida de la vida real en un lado, **“experimentos” de laboratorio** ad hoc en el otro lado
- acercamiento coherente **“fenomenológico vs modelización”** a los fenómenos y conceptos físicos, que juega un papel crucial en todos los niveles de edad (Guidoni, 2003).

La enseñanza como actividad de mediación entre el conocimiento individual, el mundo físico y la cultura científica

Los resultados de la investigación llegan a la escuela y a la clase a través de los maestros que tienen que ser “media-

dores”<sup>8</sup> entre el **conocimiento individual** (de los alumnos y los profesores en formación) por un lado – el **mundo físico y la cultura científica** (Visión epistemológica) por otro lado. Es por lo tanto fundamental promover la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Empezamos en 1998 nuestra experiencia de formación inicial de maestros en la universidad. En los años de formación los futuros maestros pasan a través de cursos sobre los fundamentos y la didáctica de las disciplinas; hacen “laboratorios didácticos” donde se preparan del punto de vista experimental, discuten las propuestas didácticas, imaginan dificultades y soluciones; hacen trabajo de clase en situación controlada y con sobre visión por maestros expertos y profesores de didáctica general o específica: se van a la clase, trabajan en ambientes de aprendizaje ricos y interactivos; hacen reportes de lo que pasa con los alumnos; lo discuten con colegas y investigadores; cambian la propuesta según lo que pasa en la clase y en el grupo de discusión de maestros; escriben un reporte final crítico sobre la experiencia en la clase.

El objetivo nuestro es formar profesores que entiendan el proceso de enseñanza como un proceso de investigación en el que los profesores (y los alumnos) estén involucrados en un ciclo continuo de interacción y reflexión. La filosofía general compartida por todos los actores es que:

- La formación de los maestros se debe hacer a través de actividades con las mismas características de las actividades que hacen los alumnos
- Tenemos que enseñar a los futuros maestros de la misma manera que nosotros quisiéramos que ellos enseñen
- Es necesario promover reflexiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje,
- La evaluación se hace a partir de “que aprendimos, como lo aprendimos, que significa aprender”
- Se promueve la innovación didáctica y el desarrollo de la profesionalidad docente a través de la colaboración de los maestros entre ellos y con investigadores (trabajo en grupo – forum en la red)

La formación de los futuros profesores es así también una posibilidad de formación continua por parte de los maestros que forman otros maestros:

- Colaborando con la universidad en los laboratorios didácticos y en la supervisión del trabajo de aula con los maestros que se van formando
- Acogiendo en su clase los maestros en formación inicial

7 Las “primitivas fenomenológicas” (p-prims) no son “incorrectas”. Ni siquiera son correctas; son elementos de la estructura cognitiva que se pueden activar bajo varias circunstancias. El desarrollo hacia la comprensión del experto implica el modificar de sus condiciones de la activación.. (A. di Sessa, 1993).

8 Mediación del latín: *medius* (que se pone en el medio) y *acción*



- Creando nuevos grupos de docentes que trabajan colaborando en laboratorios diseminados en el territorio (escuelas, museos etc.) y están conectados en red telemática (Projetos Set y ISS - MPI)

### La dimensión metacognitiva

La visión de la naturaleza del conocimiento tiene que ser declarada por los investigadores y compartida con los estudiantes y los maestros. Los profesores y los alumnos están involucrados en un ciclo continuo de interacción y reflexión; la dimensión meta cognitiva (P. Bonelli Majorino, M. Gagliardi, E. Giordano, 2003) es parte fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para terminar algunas frases de niños de diferentes edades cerca de su aprendizaje.

Beatrice (12 años), al final de un proceso de aprendizaje activo y reflexivo, dice cuando y cómo se comprende, dice *"Cuando miro a una cosa, aquello que veo me va arriba, dentro por los ojos, me llega hasta la cabeza y luego las cosas que me llegan por dentro se ponen a correr por todos los pasillos que hay, se paran un momento en todas las habitaciones y cuando buscan una habitación con dentro algo que semeja, se paran, se mezclan con lo que esta allí que le asemeja y gira, gira, luego me viene la idea, baja en la boca y entonces uno la dice"*.

Una niñas mirando a la sombra de un árbol en diferentes momentos del día:

*"Se desplazó el sol y a mi se desplazó la idea"* (5 años, Reggio Children)

Alumnos de la escuela primaria discutiendo sobre la importancia del grupo:

**Giada:** en grupo es bueno; si trabajamos juntos todos escuchan, de otra manera algunos juegan.

**Serena:** fue útil; el grupo me ayudó en el trabajo.... Porque yo casi estaba cayéndome.

**Marco:** no puede trabajar el comandante solo sin trabajadores, porque nosotros tenemos que ayudarnos.

**Loris:** fue útil porque aprendemos á estar unos con los otros, á respetar el papel".

Marco (10 años): "Si no me llegan las palabras tampoco logro a pensar"

Los investigadores están de acuerdo con Marco:

Una buena ciencia es nada más que una lengua bien hecha!

### Bibliografía

AA. VV. *The Cambridge Handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, 2006

Arcà, Guidoni, Mazzoli – Enseñar ciencias - Paidós Educador 1990

Balzano, E., A.de Ambrosio, M.Gagliardi, E.Giordano, P.Guidoni, G.Mendella, G.Rinaudo, A. Stefanel, C.Tarsitani, *A Research on the conceptual organization of physics' curriculum and standards (Una investigación sobre la organización conceptual del estudio curricular y de los estándares de física)* Proceedings of the Durban Conference ¿Qué física enseñar?, Africa del Sur , Julio 2004

Bonelli P. Maiorino, M. Gagliardi, E. Giordano (2003). "Metacognizione come metaconoscenza: l'insegnamento della fisica". In Albanese O., Doudin P.A., Martin D. *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 232-251

Di Sessa A., *Towards an epistemology of physics*, Cognit. and Instruct. **10**(2-3), 105-225,1993.

Duschl, Richard A., Heidi A. Schweingruber, and Andrew W. Shouse, Editors. "Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8". Committee on Science Learning, Kindergarten Through Eighth Grade. Board on Science Education, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2007.

Gagliardi, M., E.Giordano, M. Recchi *Un sitio web para la aproximación fenomenológica de la enseñanza de la luz y la visión* Enseñanza de las Ciencias, 2006, 24(1), 139–146.

Guidoni P. *Rethinking Physics for teaching: some research problems* en Vicentini, M., J. Redish (eds) Proceedings of the Summer Course on *Research in Physics Education* held in Villa Monastero Varenna, July 15-25, 2003

Hammer D. More *than misconceptions: Multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research* American Journal of Physics, 64 (10), 1316-1325,1996.

Smith, J. A. diSessa, and J. Roschelle, *Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition*, J. Learning Sciences. **3**(2), 115-163 (1993) (Las misconcepciones reconsideradas: Un análisis constructivista del conocimiento en transición )

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

# Procesos de construcción de autonomía en docentes: Tensiones entre discursos y prácticas<sup>1</sup>

José Darwin Lenis

*La construcción de autonomía en docentes, es un espacio que le da nueva dimensión a las prácticas pedagógicas, porque permite rescatar una de las acciones propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cual es formar para tomar decisiones y pensar por sí mismo, elementos estos claves para trascender los ambientes socio-políticos por los cuales atraviesa hoy la educación*

riencia pedagógica autónoma que construye el docente pasa a debilitarse e invisibilizarse por las ordenes e instrucciones que reciben de sus "superiores" en la estructura organizativa escolar, y por la aplicación de políticas educativas de carácter plano, radicales y autoritarias las cuales inducen y suscitan que el pensamiento autónomo sea comprimido a un marco de espacio-tiempo donde no se permite reflexionar y/o pensar críticamente y por el contrario se hace la tarea educativa, sin asumir riesgos de ninguna índole. En ese ambiente, el impacto del discurso docente pierde su esencia central en el efecto de provocar transformaciones dentro del contexto social y de crear interacciones que propicien cambios en la comunidad educativa.

En particular en esta investigación se pudo evidenciar que una mirada opuesta a lo anterior está en la conformación de redes de docentes que repiensen la pedagogía como posibilidad de liberación y de otra parte, en analizar los conocimientos disciplinares en términos de los retos y desafíos contemporáneos, que se vislumbran en la viabilidad de constituir y fortalecer propuestas de innovación e investigación con profundos alcances político-sociales. Por ello, se hace imprescindible motivar en los diferentes espacios de formación de los actuales y próximos maestros una formación filosófica sólida, de tal manera, que le permita al sujeto-educador asumir un cuestionamiento filosófico de lo cotidiano y de su labor, que coadyuve en la consolidación de la libertad de pensamiento, de acciones y de expresiones de manera coherente en un contexto social determinado, en el que el docente se hace cargo de forma íntegra de sus posturas éticas, sociales y pedagógicas entre otras.

La autonomía se hace evidente y fuerte e impacta el contexto social, cuando se alcanza un equilibrio coherente entre los tres tópicos del gráfico anterior (pensamiento - expresión - acción). De otra forma, sin cohesión de los tópicos en mención las posturas del sujeto-educador se hacen débiles y contradictorias.

La construcción de autonomía en docentes es un campo de investigación poco estudiado, por tal razón, cobra gran importancia la indagación sobre los procesos de construcción de autonomía, ya que en el caso particular de esta investigación permitió identificar los escenarios que posibilitan y también los que obstaculizan dicha construcción. La autonomía en una de sus acepciones indica que es la posibilidad que posee el sujeto de **hacerse cargo de sí**, es decir, actuar libremente en la toma de sus decisiones, consciente de su trascendencia e impacto en lo personal y/o colectivo. En tal sentido, la construcción de autonomía como actividad racional ó de pensamiento, de acción y de expresión del ser humano se puede abordar desde tres instancias:

Primero, en una instancia regulativa- normativa del discurso pedagógico que encierra ejercicios, juegos y roles de poderes,<sup>2</sup> donde en ocasiones la configuración de la expe-

1 *Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Investigador Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-Valle. jdlenis@usb.edu.co Algunos elementos abordados en el presente ensayo son fruto de la investigación que sobre esta temática se indagó en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, Cali.*

2 *En relación con la construcción de autonomía, aquí aparece implícitamente y entra en juego la noción de campo de (Pierre, Bourdieu) como los espacios, acciones y relaciones de fuerza y lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o transformar formas específicas de poder en lo económico, político, cultural y educativo.*

En segunda instancia, la autonomía es circunscrita al desarrollo de la práctica pedagógica, por ser ésta un escenario propio de reconstrucción de experiencias y por tanto de aprendizaje colectivo que condiciona de una u otra forma al sujeto-educador como responsable de ciertas situaciones escolares. Desde esta mirada, la construcción de autonomía docente se proyecta en la profesionalidad de su formación y función, que se evidencian en la puesta en práctica de sus saberes disciplinares y educativos, en sus elaboraciones didácticas y en sus actuaciones y/o consideraciones de su labor.

Para Morelba Rojas, (2004, 27) la autonomía se refleja en las diferentes situaciones de la vida, tales como elegir metas, actividades y conductas significativas, asumiendo responsabilidades sin depender de otros. Esta consideración deja ver que la profesionalidad en términos de autonomía, no puede estar confinada al mero hecho operativo del currículo o de la enseñanza; sino que desborda ampliamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una formación permanente para la vida. Desde esta perspectiva, para relacionar el concepto de autonomía como enfoque formativo y constitutivo de los educadores, se hace preciso pensar la siguiente pregunta:

### **¿Existe autonomía en las prácticas pedagógicas de los docentes?**

Contreras, José, (1997). Expresa que aspectos tales como: el contexto, las políticas educativas, la ideología y la colegialidad de educadores, entre otros tienen estrecha relación con la construcción de autonomía docente, porque son instancias que pueden generar espacios propicios para su construcción.

En el ámbito nacional, la Ley General de Educación (115 de 1994), en el artículo 5 (fines de educación) en relación con la autonomía expresa que es oportuno atender y motivar: "el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos" así mismo establece como primordial en el literal c del artículo 13 (objetivos comunes de todos los grados). "fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la **autonomía** y la responsabilidad". De igual manera, en el artículo 77 (**autonomía escolar**) se propone concretar la autonomía alrededor de cuatro situaciones I) organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel; II) introducir asignaturas optativas; III) adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales y IV) adoptar

métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas.

Estas consideraciones de la Ley General de Educación, entran en concordancia con la formulación categórica de Emmanuel Kant, referida a la "*mayoría de edad*" como la capacidad del sujeto de someterse a su propia razón y en donde la mayor expresión de la autonomía es la libertad de pensamiento. En este sentido, uno de los fines últimos en la formación del sujeto es actuar bajo su propia conciencia, sin depender de otros; aunque requiera de otros para configurarse como sujeto de derecho y deberes sociales y humanos. Sin embargo, no se posee autonomía si las actividades de pensamiento no se distancian críticamente de las acciones propias de la práctica, es decir, es importante alcanzar una madurez intelectual que propicie la generación de pensamiento crítico-reflexivo sobre lo que se hace o expresa; esta posición en la mirada de un educador equivale a ser capaz de liberarse de ciertas estructuras propias y del medio que le imposibilitan ser actor decisivo en la construcción de su propio mundo y de nuevas posibilidades para la educación.

En última instancia, la autonomía implica un saber ó conocimiento y una responsabilidad de las consecuencias del uso de ese conocimiento, en ocasiones el docente posee un saber, o un saber hacer que no es reflexionado con altos niveles de comprensión, situación que lo convierte en un obstáculo teórico-práctico (epistemológico) que no le permite llevar ese saber a otro nivel de mayor complejidad, en donde se albergue la posibilidad de acceder a un conocimiento más amplio y pertinente en términos autonómicos.

En Colombia, es necesario que al docente se le reconozca la importancia de su labor y lo fundamental de su profesión en la conformación de una sociedad justa y digna, pero, su ejercicio profesional fluctúa entre incertidumbres y disputas en el campo intelectual, político, cultural, económico y social. Desde esta óptica, se presentan tensiones entre lo que aporta el docente en términos de desarrollo social al país y el reconocimiento que recibe como intelectual, ya que no posee un salario profesional, ni incentivos que motiven las transformaciones en el campo disciplinar. Por lo contrario, en la mayoría de situaciones es sometido a la estandarización que le invisibilizan la libertad de cátedra y de pensamiento como sujeto de la educación. En ese orden de ideas, para albergar ciertos rompimientos de estas situaciones se evidenciaron en la investigación cuatro categorías de cotejo en relación con la construcción de autonomía docente; partiendo del referente de las claves ético-pedagógicas de (Paulo, Freire, 1993). Estas categorías a continuación presentadas establecen vínculos transversales teóricos-prácticos con las acciones del quehacer pedagógico cotidiano de los educadores. Frente a lo axiológico y la autonomía misma como expresión de diálogo en

## • LA AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

las prácticas pedagógicas, es preciso mencionar la primera categoría.

**a) LO DIALÓGICO:** La relación dialógica, comprende la capacidad de comunicación e interrelación que establece el docente en los encuentros pedagógicos. En una mirada holística se proyecta como el compartir de conocimientos y vivencias que se construyen en auto- y/o co-formación de prácticas y saberes, que permiten al docente rehacerse a sí mismo como sujeto que participa y aporta al colectivo académico, institucional y social al cual pertenece.

**b) LO AXIOLÓGICO:** es la posibilidad que tiene el educador como ser humano, de tomar decisiones autónomas a la luz de sus principios, en consecuencia con los juicios éticos y morales universales. Es oportuno expresar que el docente en su quehacer pedagógico, requiere conocer profundamente procesos u operaciones que le son inherentes a su práctica pedagógica, tales como las dinámicas de orden conceptual y de desarrollo científico, de forma que no por su desconocimiento se afecte profundamente los alcances internos y externos de lo que hace en el aula y en la escuela.

108 **c) LO PEDAGÓGICO:** se entiende como la dinámica de confrontación de saberes teóricos con la ejecución de acciones prácticas; cobija pensar críticamente por sí mismo, es una toma reflexiva de la realidad con juicios racionales en donde se asume conscientemente la consecuencia de los actos. Si la autonomía, se puede rastrear en posturas intelectuales y laborales en los docentes como portadores de saberes, ésta se hace notoria en lo pedagógico, en la posibilidad de reconstruir e interactuar los saberes y prácticas, es decir, que se puede hacer visible además en actividades tales como el discurso en clase, en el actuar social y en el intercambio cultural e ideológico con los pares académicos y estudiantes.

**d) DE RECONOCIMIENTO:** es la manifestación docente de aceptación de sí mismo, de afirmación, de conocer sus potencialidades y debilidades, es la lectura permanente de sí, que se hace palpable en la capacidad de dar a conocer sus propias ideas. Actualmente, por la precariedad de posibilidades de desarrollo económico, tecnológico y académico las ocupaciones del educador son tantas que al parecer se está quedando sin oportunidades de intercambio y de reconocimiento de su propio sujeto, ya no hay tiempo para pensar cosas diferentes que trasciendan las fronteras de lo fundamental en educación, por ejemplo leer y escribir ampliamente para superar metas que van más allá del sistema educativo vigente.



— Alberto Morla —

Para terminar, como consideración de esta investigación en particular, la autonomía en docentes se puede clasificar en tres niveles: el nivel más bajo, se puede considerar como elemental; se expresa en la capacidad de tomar cierta iniciativa en el planteamiento y divulgación de problemas de aula y proyectos institucionales. En segunda instancia, se determinó un nivel medio que se representa en la capacidad de discutir elementos pedagógicos conceptuales coherentes con las expresiones discursivas e ideológicas y en tercer momento un nivel superior que recoge los anteriores y alcanza una correlación de unidad teórico-práctica en el pensamiento, en las acciones, emociones y expresiones en un contexto de situaciones amplias y variadas.

Finalmente, el impacto en la construcción de autonomía en docentes está referido a la forma como se promueva y aborde la configuración de los procesos autónomos de carácter pedagógico en las diferentes instancias y agentes de la educación y de otra parte, en las discusiones académicas que inciten a repensar este componente primordial e inherente de los sujetos en formación.

### • Bibliografía

Contreras, José. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Morata. Madrid, España.

Freire, Paulo (1993). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*, Bogotá, Colombia.

Kant, Emmanuel. (1997). *Filosofía de la Historia*. Editorial Nova, Buenos Aires, Argentina.

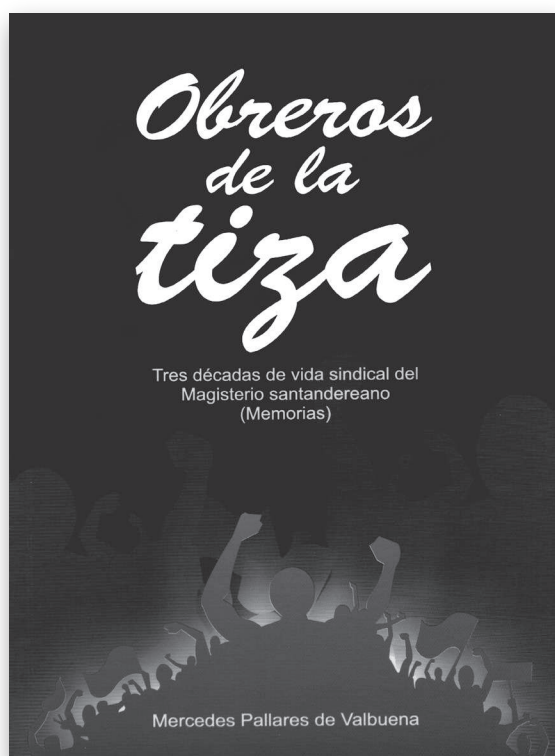
Rojas, Morelba (2004). "La autonomía en el marco de la realidad educativa", En *Revista Educere*, No 24 Febrero-Marzo, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela.

## Los obreros de la tiza:

### Tres décadas de vida sindical del Magisterio santandereano (Memorias)

Mercedes Pallares de Valbuena. Editorial Gente Nueva, Bogotá, D.C. 2007.

Reseña enviada por: Fernando Gil Sierra [fergils@gmail.com](mailto:fergils@gmail.com)



*“Lo que deslumbra vive un solo instante; lo que es bueno de veras, permanece intacto para la posteridad” Goethe.*

Mercedes Pallares de Valbuena, reconocida por su accionar sindical y político durante su fértil e incorruptible existencia, plasma en *Obreros de la tiza* la historia que vivió y sigue viviendo en el trasegar de su ejercicio magisterial, así como la gesta que desemboca en la creación de la Asociación Santandereana de Institutores de Primaria (Asandip), pilar del magisterio y el sindicalismo santandereanos, impulsada por un puñado de mujeres, resueltas y valientes en momentos en que apenas se les concedían los mínimos derechos ciudadanos. Los pioneros, como ellos se proclaman, no hacían cosa distinta de ponerse al servicio de los sectores populares, para ganarse su cariño sin esperar más que el desarrollo de sus organismos de lucha y la consecución de sus conquistas; sometidos a indecibles vicisitudes, recorrían la geografía patria con la mochila llena de ilusiones y con semillas-esperanzas de conquistar un país mejor y más justo.

Esta obra, producto de la memoria prodigiosa de Merceditas, de las actas y fotografías recogidas de archivos olvidados, refleja los avatares del sindicalismo colombiano, sus padecimientos, sus dificultades, sus retrocesos e incluso sus derrotas, pero principalmente sus triunfos y jornadas memorables, que redundaron en beneficios para la comunidad educativa y de la población.

En *Obreros de la tiza* encontrarán los lectores que cada logro está escrito con lágrimas y sangre de los maestros, que no deben ser borradas de la memoria colectiva, como uno de los principales haberes de los pueblos. Como presidenta de Asandip, esta Maestra eximia vivió la persecución y represión del Estado lo cual la llevó a su encarcelamiento y el de uno de sus hijos, entonces apenas un muchacho. En las mazmorras del Estado, fue sometida a vejámenes y torturas, el peor de ellos cuando los interrogadores le presentaron la camisa ensangrentada de su hijo, la misma que tenía cuando fueran detenidos, pasaje hermosamente narrado en este libro.

Pero en estas páginas no están la vida y obras de los maestros únicamente; también, el acontecer político de cinco décadas vividas a plenitud por una mujer excepcional que debe ubicarse en el selecto grupo de los imprescindibles, quien dedicó con amor, alegría e inmensos sacrificios toda su vida a la causa de los oprimidos. Basta verla, todavía hoy, erguida y recia pese a sus años dorados, encabezar marchas, congresos y cuanta manifestación demande su presencia y orientaciones. Bien hizo el maestro Guillermo Vallejo al escogerla como modelo e inmortalizarla con su puño en alto en el Monumento a los Comuneros que se erige en el Cañón del Chicamocha. A esta mujer le corre por las venas la savia roja de José Antonio Galán, Antonia Santos, Manuela Beltrán y todos esos héroes que se levantaron contra la opresión española en los tiempos previos a nuestra primera independencia. Que las alas de Hermes se posen sobre este libro y lleguen a los viejos *obreros de la tiza*, ya que en sus páginas encontrarán, perfectamente documentadas, sus vivencias; a los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander, el Colegio Santander y demás instituciones que la vieron pasar por sus aulas, y toquen igualmente a los nuevos maestros, quienes no sólo hallarán la historia del magisterio santandereano sino una guía de acción que los lleve a nuevas conquistas.

• LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR •

**Con la dulce candidez de un espantapájaros**

**Carlos Humberto Quiceno Lito Paola** Litografía Buga Valle, Colombia, 2007

El profesor Quiceno es miembro activo de la Casa del Poeta y el Artista (Buga) al igual que de la Fundación de Artes Plásticas y Literatura de Palmira; invitado especial al movimiento literario de aforistas latinoamericanos "La Pagoda" y a la Fundación grupo Cultural "El Pretexto" de Bogotá, D.C. Quiceno, dirigente del magisterio vallecaucano, después de publicar *La Fiesta del Amor*, un apasionado libro donde recoge sus poemas de juventud y le canta a la vida desde las diferentes connotaciones del amor; templando sus anhelos al calor de las luchas gremiales, recogió sus propias vivencias y las de otros colegas en *Las Luchas del Magisterio Vallecaucano*, trabajo publicado en la revista *Región* (Universidad del Valle) donde registra, con la inocultable pasión y el entusiasmo que le caracterizan, los triunfos, avances y derrotas sufridas por el magisterio en la agitada década de los años 1980.

*"Ahora con la serenidad y la ternura que proporcionan la madurez y la experiencia, nos sorprende con su primera novela: con la dulce candidez de un espantapájaros, relata elemental y profundo que aborda el trajinado tema de la violencia de mediados del siglo pasado, desde la ingenua y tierna óptica de un niño campesino. En esta novela dedicada por el autor a Buga, por nacimiento y a Guacarí por adopción, el profesor Quiceno nos relata con un lenguaje descomplicado y lejano de falsos maquillajes, el proceso de transformación del Valle del Cauca, en un ardiente cañaveral cuyas verdes y cortantes hojas, literalmente invadieron los patios de las pequeñas chagras campesinas, asfixiándoles e imponiendo un progreso tenaz e inmisericorde, que sumió a este fértil valle, considerado la despensa de Colombia, en un dulce y paradójico monocultivo que muy pronto reflejó sus terribles consecuencias en el campo social."*



110

**Voz del Maestro**

**Órgano Informativo de la Red Pedagógica de Maestros de Baranoa (Atlántico)**

Edición Nº 1 Año 1 Feb.-Marzo 2006 – Edición Nº 2 Año 1 Octubre-Dic. 2006 - Edición Nº 3 Año 2 Enero-Julio 2007



*"La Red Pedagógica pretende rescatar la palabra del maestro en las decisiones de participación en los proyectos de desarrollo educativo a nivel institucional, municipal y departamental, así mismo ofrecer esta oportunidad para hacer público lo que es público y otorgar reconocimiento a la labor del maestro o maestra en el desarrollo sociocultural de nuestras comunidades...La presente revista constituye un medio de motivación*

*para los maestros, gestores culturales, las autoridades educativas y demás organizaciones interesadas en el mejoramiento de la calidad educativa de nuestro municipio y en ella encuentran un espacio de participación democrática en la socialización de los conocimientos propios de nuestra cultura e idiosincrasia."* Lic. Luis Felipe Rada Palma, Director. Enviado por: Jesús Silvera Ahumada, correo electrónico: [silveraj@hotmail.com](mailto:silveraj@hotmail.com)

## Primer Encuentro Nacional de Lingüistas

**E**n el mes de febrero se reunieron lingüistas de todo el país para participar en el desarrollo del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística. *“Esta propuesta tiene como objetivo proteger el patrimonio oral de Colombia y preservar el uso de 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas y el Romani. Para ello se realizarán diferentes actividades, comenzando con este encuentro en el cual se reunieron académicos y representantes indígenas para comenzar a implementar el programa de protección de las lenguas nativas. Se calcula que desde el periodo de la Conquista se han perdido entre 100 y 200 lenguas en Colombia. Actualmente, están por desaparecer: El Nonuya, de la familia Huitoto, Putumayo; el Carijona, de la familia Caribe, Bajo Caquetá; el Totoro, de la familia Barbaoco Cauca; el Tinigua, una lengua independiente, se hablaba en la Sierra de la Macarena, el último reporte es de sólo 2 hablantes mayores; el Pisamira, de la familia Tukano, Vaupés”.*

La Constitución Política de 1991 abre el camino a la inclusión al declarar que el castellano es el idioma oficial de la República de Colombia y que las lenguas de los grupos étnicos serán co-oficiales en los territorios donde se hablen. Entre el 10 y el 12 de Octubre de 2008, el Ministerio de Cultura realizará el **I Congreso Nacional de Lenguas Nativas**, un evento sin precedentes en la historia del país, que busca mostrar distintas experiencias sobre comunidades indígenas y afro descendientes de Colombia y del exterior. Para el cierre de este evento se hará la Gran Fiesta Ciudadana *“Viva la diversidad de lenguas de Colombia”*, que congregará a representantes de las comunidades indígenas de todo el país, dirigentes, sabedores, cuenteros, lingüistas, educadores y expertos internacionales.

Tomado de: [www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co)

Mayores informes:

<http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica>

## Encuentro Latinoamericano-Caribeño

*“Educación, emancipación y proyectos Educativos-Pedagógicos Alternativos.”*

**PASTO-NARIÑO 24-25 y 26 de Abril de 2008.** Enviado por Luis Armando Aux Ayala. Actividades pre-encuentro, y tres (3) jornadas pedagógicas: 24, 25 y 26 de abril de 2008 en la ciudad de Pasto. **Ma-**

**yor información** en las instalaciones del CEID-SIMANA, Carrera 23 No. 20-80 Pasto – Nariño. Teléfono: 7210696 Ext. 117 y 115. Email: [emancipacioneducacion@yahoo.es](mailto:emancipacioneducacion@yahoo.es); [armandoceid@gmail.com](mailto:armandoceid@gmail.com).

## Deportes: XVIII Carrera Atlética Internacional SIMANA 2008

**Domingo 18 de mayo de 2008**, en San Juan de Pasto (Nariño). El Club Deportivo SIMANA iniciado en el año 1991, invita a esta competencia para docentes (libre, señor A, B y C).

**Mayores informes:** Jairo Bravo, docente de Pupiales (Nariño) IE José María Hernández. [jairoedmundo@gmail.com](mailto:jairoedmundo@gmail.com), SIMANA Nariño Carrera 23 No. 20 – 80 tel 721 0696-7213789.

## Primer Festival del Trueque Literario

El Instituto integrado de Comercio de Barbosa, Santander organiza este encuentro para el 27 de abril de 2008, con el objetivo de vincular a la comunidad en una actividad recreativa y cultural haciendo intercambio de libros, organizando una base de datos de los mismos para su mejor aprovechamiento. Se acompañará con lectura de cuentos, mitos, leyendas, representaciones teatrales, poesías y cantos.

**Mayores informes:**  
**Patricia Rodríguez Angel**

Docente del Instituto integrado de Comercio de Barbosa Santander.  
[mapa\\_dial@hotmail.com](mailto:mapa_dial@hotmail.com).

Coordinadora general Cra. 8A No. 14-17 Barbosa Santander  
Celular: 3143365130

## XXI FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BOGOTÁ

Del 23 de Abril al 5 de Mayo País invitado: JAPÓN



Informes: <http://www.feriadellibro.com/>

Pabellón 6 • Piso 2 • Stand N° 313

**EDUCACIÓN**   
**Y CULTURA**



112



**JORGE HÚMBERTO VALERO**  
**& ABOGADOS**

**Derecho**  
**Administrativo Laboral**

Asesoramos Laboralmente a:

- Federación Colombiana de Educadores "FECODE".  
Sindicatos Filiales.
- Central Unitaria de Trabajadores de Colombia "CUT".  
Coordinamos el grupo de asesoría jurídica.

Apoyamos Juridicamente:

Al magisterio en reclamaciones salariales, prestacionales,  
ascensos en el escalafón y pago de los mismos.

Defendemos en procesos disciplinarios y en todas  
las reivindicaciones laborales de educadoras(es).



**ABOGADOS**

*Un equipo de Profesionales con 20 años  
de experiencia a su servicio.*

Calle 19 No. 4-88 Oficina 1403. PBX 2824518. Bogotá D.C.  
Calle 57 No. 42-70 Oficina 101. Medellín.



Una oficina de profesionales especializada en la defensa de los derechos de los educadores y trabajadores colombianos.

ADELANTAMOS:

- ✓ ACCIONES ADMINISTRATIVAS
- ✓ ACCIONES ORDINARIAS
- ✓ ACCIONES DE CUMPLIMIENTO
- ✓ ACCIONES DE TUTELA

CONSÚLTENOS  
AVENIDA CALLE 26 No. 68C - 61 OFICINA 6-29 CENTRO EMPRESARIAL TORRE CENTRAL  
PBX 427 3100. [WWW.BONILLAS.ORG](http://WWW.BONILLAS.ORG) - E-MAIL: [ABOGADOS@BONILLAS.ORG](mailto:ABOGADOS@BONILLAS.ORG)  
BOGOTÁ, COLOMBIA D.C.

113

Somos el nuevo operador postal oficial de Colombia.

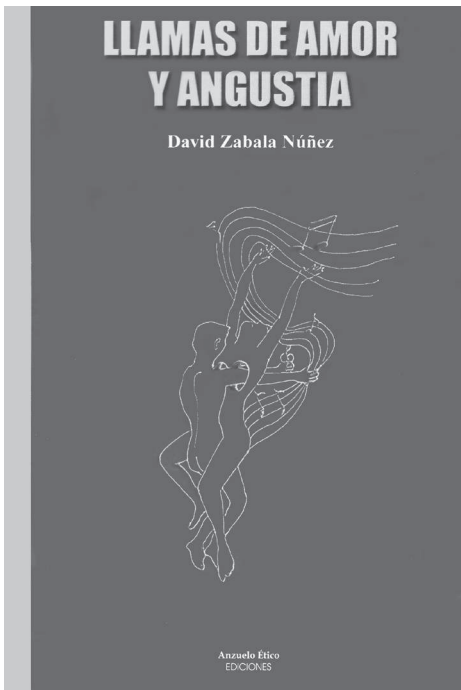
**SERVICIOS POSTALES NACIONALES S.A.**  
**CORREOS DE COLOMBIA**

Consulte nuestro portafolio de servicios de correo y mensajería especializada

018000 111 210  
Línea Gratuita Nacional  
Bogotá: 4199299

[www.serviciospostalesnacionales.com](http://www.serviciospostalesnacionales.com)

• EL RINCON DE LOS POETAS •



**Llamas de amor y angustia** David Zabala Núñez, Anzuelo Ético Ediciones, Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades Universidad del Valle, Cali, Junio de 2006. Ilustraciones y portada Claudio Rodríguez Chaparro.

Copiamos de la solapa de éste libro la biografía del autor: "David Zabala nació en Dagua (Valle del Cauca), Licenciado en Literatura e Idiomas (Universidad Santiago de Cali), estudió cultura, lengua y civilización francesa en el Centro Audiovisual Cavilan (Vichy, Francia). Autor de diversas publicaciones e himnos de ciudades e instituciones; declarado semifinalista en el concurso de poesía La estrella Fugaz (Centro Poético de Madrid, ESPAÑA, 2003). Autor del libro Literatura Pura III 2004 (Fundación Taller del Escribano (Cali)). Es director, productor y presentador del programa radial Aquellos Días (Universidad del Valle, Univalle Estéreo 105.3 F.M.). Es un profesor de toda la vida; actualmente es profesor de la Institución Educativa José María Vivas Balcázar de Cali."

Del autor, Fabio Ibarra Valdivia escribe: "Un sentimiento recorre e ilumina las páginas de esta ópera prima: la pasión. David Zabala, sustraído de cualquier pretensión intelectual se ha dejado llevar por ella al elegir los temas de los versos, su lenguaje y su manera de abordarlos. El resultado es un poemario pleno de autenticidad, resuelto con evidente pureza, en el cual la voz del poeta se derrama a borbotones como agua desnuda y nos ofrece una visión del mundo libre de impostura estética. He aquí, entonces que el amor florece en este poemario en sus más diversas manifestaciones. El amor pasajero, en la plenitud del deseo, se resuelve en una paradoja: encierra la felicidad del momento vivido y la nostalgia de lo irrepetible, y el sentimiento es entonces efímero y perdurable al mismo tiempo".

¿De qué color es la piel de América?

El color de mi piel es como el color del tiempo,  
 Sé que hay un color de ébano en África,  
 Que en Europa dizque se encuentra  
 El color de la nieve.  
 En ciertas partes de Asia,  
 Hay un pálido amarillo.  
 Y, ¿en América?  
 ¿De qué color es la piel de América?  
 En América la piel no tiene color definido,  
 No, nunca lo ha tenido  
 Según los invasores.  
 Pero el color de la piel de América  
 Es como el color de la alegría  
 ¿Has visto ese color?  
 Des del color de un tambor aventurero,  
 Cuando se oculta el sol,  
 En el verano del Caribe,  
 Es del color de marimbas y cununos danzantes  
 En plenilunios de subienda y maíz  
 El color de la piel de América  
 Es de un matiz inmenso  
 De pinceladas mágicas.  
 Es del color de una voz libertaria  
 En la distancia,

Rechazando la invasión de Europa,  
 Y la villana tortura del tío Sam  
 El color de la piel de América  
 Es del color de un pueblo sin puertas,  
 Porque las puertas de América  
 no tienen cerradura.  
 Y además desde hace mucho tiempo  
 Los invasores las abrieron  
 Para que entrara el enemigo  
 Y acabara con el color de nuestra piel.  
 Pero a pesar del yugo y la tortura  
 A pesar del hambre y la muerte,  
 La piel de América es libre como el viento,  
 Libre como el pájaro nómada en invierno...  
 El color de la piel de América  
 Es como el color de la valentía,  
 Firme y fuerte.  
 Sí, porque no tiene el color del miedo,  
 A pesar de los apátridas postrados.  
 Mas ahora lo grito.  
 Sí, en América tiene un color de:  
 Indio, negro, mestizo, mulato  
 LA PIEL DE AMÉRICA ES DEL COLOR  
 DEL HOMBRE DE AMÉRICA



# 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 8540467 – 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 – Quibdo

#### 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**

Desea darse a conocer...



**EDUCACIÓN Y CULTURA**  
fecode  
CEIB

1984 - 2009 **25** Años

Publique con Nosotros.