

95
Revista No.

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



NUEVO ESTATUTO DOCENTE



Decreto
1278

Decreto 2217



57

Jhon Henry Arboleda

Correo electrónico: jhaq78@yahoo.com
Etnoeducación
Dimensiones político pedagógicas
Propuestas curriculares
Brasil
Colombia

76

José Atuesta Mindiola

Correo electrónico: joseatu8@hotmail.com
Calixto Ochoa
Décimas
Folclor y música del Cesar

19

John Ávila

Correo electrónico: joavilab@gmail.com
Decreto 1278 de 2002
Profesión docente-concepto
Evaluación docente

66

Gloria Viviana Barinas Prieto

Correo electrónico: vivibarinas20004@gmail.com
Primera Infancia
Desigualdad en educación
Condiciones educación primera infancia
Bogotá D.C.
ICBF

29

Edgar Dussán

Correo electrónico: edussan1@yahoo.es
Historia movilización docente
Estatuto docente único
Junta de escalafón

32

Jaime Dussán

Correo electrónico: dussanja10@yahoo.es
Estatuto docente FECODE
Historia Estatuto docente
Decreto 2277 de 1979
Decreto 1278 de 2002

14

Víctor Gaona

Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com
Decreto 2277 de 1979
Ley 60 de 1993

8

María Cristina Martínez

Correo electrónico: mmartinez@pedagogica.edu.co
Decreto 1278 de 1979
Decreto 1278 de 2002
Debate Estatuto Docente

57

Claudia Miranda

Correo electrónico: miranda1112@globo.com
Etnoeducación
Dimensiones político pedagógicas
Propuestas curriculares
Brasil
Colombia

40

Senén Niño Avendaño

Correo electrónico: presidenciafecode@fecode.edu.co
Estatuto docente único
FECODE
Historia movilización docente
Colombia

14

José Fernando Ocampo

Correo electrónico: jfocampo@etb.net.co
Decreto 2277 de 1979
Ley 60 de 1993

8

Orlando Pulido Chaves.

Correo electrónico: opulido2@gmail.com
Decreto 2277 de 1979
Decreto 1278 de 2002
Debate Estatuto Docente

57

Fanny Milena Quiñones

Correo electrónico: riascos.milena@yahoo.es
Etnoeducación
Dimensiones político pedagógicas
Propuestas curriculares
Brasil
Colombia

53

Guillermo Sherping V.

Correo electrónico: www.plumaypincel.cl
Educación-Chile
Docencia
Carrera profesional
Colegio de profesores de Chile

35

Alfonso Tamayo

Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com
Estatuto docente
Profesión docente
Evaluación

55

Martha Lucía Valencia

web: www.jardinesinfantilescolombia.co
Primera infancia
ANDEP Asociación nacional de educación
preescolar

45

Armando Zambrano

Correo electrónico: armandozl@usc.edu.co
Economía y sociedad
América Latina
Escenario escolar
Políticas Públicas
Formación Docente

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

DEBATE

- 8 De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente

TEMA CENTRAL:

Educación, maestros y estatuto docente

- 14 El Estatuto docente del Decreto Ley 2277 de 1979 y las perspectivas de un nuevo Estatuto

Víctor Orlando Gaona Rosas

José Fernando Ocampo T.

- 19 Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002

John Ávila B.

- 29 ¿Un estatuto docente único?

Edgar Dussán Calderón

- 32 Comentarios a la propuesta de Estatuto Docente de FECODE

Jaime Dussán Calderón

- 35 Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando?

Alfonso Tamayo Valencia

- 40 El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros

Senén Niño Avendaño

- 45 Sociedad de control y profesión docente. Las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad

Armando Zambrano

INTERNACIONAL

- 53 Docencia: hablar de carrera profesional es referirse a las condiciones de enseñanza que la sociedad ofrece a niños y jóvenes

Guillermo Scherping V.

ACTUALIDAD

- 55 Denuncia pública nacional sobre el caos normativo en educación a la primera infancia

*Comité Directivo de ANDEP
Asociación Nacional de Educación
Preescolar*

Martha Lucia Valencia de La Roche

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 57 La etnoeducación y las dimensiones político-pedagógicas de la diversidad cultural en las propuestas curriculares de Brasil y Colombia

Claudia Miranda

Fanny Milena Quiñonez Riascos

Jhon Henry Arboleda

- 66 Desigualdad en las condiciones de la educación de la primera infancia

Gloria Viviana Barinas Prieto

ARTE Y CULTURA

AGENDA PEDAGÓGICA

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

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

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
 Julio de 2012 No. 95 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando Ocampo, Alfonso Tamayo

EDITORIA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍASJesús Alberto Motta Marroquín
Prensa Fecode
Liceo Infantil Chiquilindos
José Atuesta Mindiola**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

DIAGRAMACIÓNAndrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

SECRETARIA EJECUTIVA

Andrea María Henao Zambrano

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONESCalle 35 N° 14 - 55
Teléfonos: 245 3925 Ext. 104
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
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 de las políticas públicas en educación y 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 cinco 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.

Un nuevo Estatuto Docente respaldado por un proyecto de ley y por la Comisión Tripartita

El Valle del Cauca ha estado ligado a la suerte laboral de los maestros, dos Ministros de Educación son oriundos de esa región y fueron actores de primera línea en la definición de los regímenes laborales docentes

El primero fue Rodrigo Lloreda Caicedo quien se caracterizó por ser ecuaníme, dialogante con talante democrático, condición que facilitó el acuerdo con FECODE sobre estatuto docente dando origen al Decreto 2277 de 1979 que puso fin a una década de conflictos laborales motivados por los gobiernos de turno que pretendieron en dos oportunidades imponerle a los educadores estatutos docentes inconsultos, arbitrarios y regresivos como los Decretos 223 de 1972 y 128 de 1977.

Veintitrés años después llegó al Ministerio de Educación Francisco "Kiko" Lloreda, también vallecaucano, hijo de Rodrigo pero sin las virtudes del padre; "Kiko" se dedicó a perseguir al magisterio y aplicar el recetario neoliberal formulado para la educación por parte del Banco Mundial, fue el impulsor del Acto Legislativo 01 de 2001 en el Congreso de la República, el cual abrió la *Caja de Pandora* contra la educación pública en materia financiera; fue coautor de la Ley 715 de 2001 con la cual se otorgaron facultades omnímodas a rectores para evaluar el desempeño de los docentes; centralizó el manejo político de la educación en el Ministerio de Educación, sometió a rectores y directores a los designios de gobernadores y alcaldes quienes a su vez reciben órdenes del Ministerio de Educación; instituyó la mercantilización de los niños estableciendo un per cápita por estudiante según tipologías establecidas por el MEN; ordenó la certificación de entes territoriales para descargarles responsabilidades financieras; arrasó con la estabilidad laboral docente; limitó los ascensos del escalafón; derogó derechos y estímulos de los docentes y finalmente, concedió facultades al gobierno para expedir un nuevo estatuto para los docentes y directivos docentes vinculados a partir de la expedición de dichas medidas.

En desarrollo de esas facultades el gobierno de Andrés Pastraña, con el apoyo del electo Presidente Álvaro Uribe conformó una comisión cuyos integrantes y en particular los del gobierno, cumplieron la orden de distraer al magisterio en una supuesta negociación que a la postre resultó ser una burla y estafa al magisterio, pues de lo que se trataba era aparentar un proceso de concertación para legitimar la imposición del Decreto 1278 de 2002 sin que FECODE pudiera detener con la movilización semejante esperpento antipedagógico y antieducativo, el cual destruyó la profesionalidad docente.

Una vez expedido el nuevo estatuto docente, el gobierno se dio a la tarea de buscar la división de los maestros nuevos prometiéndoles el oro y el moro en materia salarial como tres incrementos de ocho por ciento (8%) adicional que a la postre incumplió o “ayudando” a los educadores provisionales, u “orientando” a los maestros incluidos en las listas de elegibles, todo lo anterior para “justificar” la creación de sindicatos paralelos a FECODE como SINTRAEDUCOM, el cual auspicia Carlos Hipólito García, Asesor de la Ministra de Educación.

Durante la vigencia del Decreto 1278 de 2002 FECODE ha mantenido una clara e indeclinable postura de defensa de la educación pública, los derechos y la unidad del magisterio colombiano; consecuente con esta actitud desde hace ocho años la Federación se dio a la tarea de construir colectivamente una propuesta de Estatuto Único de la Profesión Docente indagando las necesidades y expectativas de los educadores nuevos, de los antiguos, de etnoeducadores, afrodescendientes, raizales y directivos docentes.

Después de más de un centenar de eventos regionales, departamentales y nacionales se ha elaborado una propuesta que: reivindica los derechos conquistados en el Decreto 2277 de 1979; armoniza la Carrera Docente con la Constitución de 1991; da amparo a los educadores del sector privado y les otorga el derecho a la negociación colectiva; combate la desprofesionalización de la labor docente; crea diez principios de la carrera docente destacándose entre estos, la estabilidad y el mérito; establece un escalafón que estimula y premia el esfuerzo, la producción académica, la investigación, la innovación y valora altamente la experiencia docente, elimina la trampa de la evaluación de competencias; ordena un proceso de asimilación justo que devuelve derechos a los maestros sometidos al Decreto 1278 y descongela el escalafón de los antiguos permitiendo el reajuste de pensiones y cesantías; se legalizan los derechos salariales y laborales de los docentes directivos;

resuelve el caos en la relación Estado-Etnoeducadores; se concretan las situaciones administrativas en que se pueden encontrar los docentes y directivos docentes; ordena claros derechos profesionales, sindicales y políticos de los docentes; liga las condiciones laborales del magisterio a las educativas de los estudiantes en la medida en que determinen el número máximo de alumnos por grupo veinticinco y treinta de primaria y secundaria respectivamente, permanencia docente treinta horas semanales incluido el descanso, duración del período de clase de cincuenta y cinco minutos, asignación académica por niveles, se determina la relación: docente-grupo, coordinador-alumno, orientador-alumno, la Evaluación de Desempeño diagnóstico formativa; en fin, esta propuesta que con tanto entusiasmo y trabajo ha construido FECODE debe ser respaldada con la movilización y la lucha.

En el último Pliego de Peticiones incluimos la creación de la Comisión Tripartita integrada por miembros del Congreso, Senado y Cámara, el Ministerio de Educación y la Federación Colombiana de Educadores, la misión de este organismo es concertar un proyecto de ley, FECODE defenderá la propuesta elaborada, sabemos que el gobierno presentará su propuesta que no es otra cosa que la reedición del Decreto 1278, por lo tanto se prevé que la negociación del nuevo estatuto significará otra confrontación histórica entre los maestros y gobierno cuyo resultado positivo o negativo dependerá de la convicción y capacidad de movilización que los educadores le imprimamos a nuestras acciones sindicales y políticas.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

La lucha por un estatuto para la dignificación de la profesión docente

Se requiere abordar la conceptualización de la profesión docente y rescatar en ello su definición como intelectual. La dignidad de la profesión docente se basa en que la primera condición para el ejercicio de su labor es su permanente reflexión sobre la práctica, iluminada por la teoría, la conceptualización y la dialéctica continua que le permitan al docente preocuparse creativa y rigurosamente del ejercicio de su profesión. La lucha por la dignidad de la profesión exige reivindicar el sitio preponderante de la formación; un nuevo estatuto debe concederle un lugar importante a lo académico y al papel de la formación de maestros. La formación debe ser requisito para el ingreso a la carrera, pero además debe ser un eje presente, que de manera continua y constante haga presencia, acompañe y estimule ejercicio de la profesión. Se debe insistir en el rol que la pedagogía cumple en el ejercicio de la profesión. Es la pedagogía como saber, la que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y proporciona los fundamentos necesarios para que el docente pueda articular su condición de intelectual y el acumulado académico de su formación, con el ejercicio de su práctica real en el trabajo cotidiano, en su experiencia diaria en el aula.



6

La lucha por un estatuto único de la profesión docente está enmarcada dentro del conjunto de acciones que el magisterio ha emprendido para defender la educación pública. Las políticas educativas, de corte neoliberal de las dos últimas décadas, se han empeñado en recomponer por completo el campo de la educación, reestructurando y acomodando todos sus componentes para que funcionen acorde con la lógica del mercado. En ese contexto es necesario enfrentar la lucha puesto que esta dominado por el afán de lucro, la privatización y mercantilización de la educación. Además de pretender ajustes en todos los elementos y relaciones que estructuran el sistema educativo, esas políticas han desarrollado poderosas iniciativas para arrasar con los derechos de la carrera docente, profundizar los procesos de desprofesionalización y despedagogización y aniquilar la dignidad de la profesión mediante su precarización pedagógica, académica, laboral y salarial.

Situar este contexto es el punto de partida, es reconocer que son muchas las razones de la lucha educativa y que entre ellas, es crucial levantar banderas por la dignificación de la profesión. No es suficiente con plantear una derogatoria del Decreto Ley 1278 de 2002, porque el campo de las reestructuraciones a la profesión docente, y con el cual el neoliberalismo pretende eliminar la dignidad de la profesión, está caracterizado por un conjunto de estrategias, que además del decreto mencionado, también se han encargado de recom-

poner las concepciones, condiciones y relaciones que rigen la vida laboral y académica de los docentes que están bajo el amparo del Estatuto Docente Decreto 2277 de 1979.

Las políticas de despedagogización y desprofesionalización de la labor docente no están centradas únicamente en el Estatuto del Decreto 1278 de 2002. La instrumentalización de la labor, la reducción del concepto de maestro al de funcionario que cumple una tarea estrictamente operativa, el despojo de la idea de su condición como intelectual, la desvalorización de sus procesos de formación y de preparación académica, el destierro de la importancia de la pedagogía en el ejercicio de su trabajo, la imposición de presiones externas para constreñir su actividad, el auge de diferentes mecanismos de sanción y de control, la eliminación de incentivos para su crecimiento académico, la imposición de obstáculos para sus avances en la carrera docente y en el escalafón, y la constante y progresiva precarización de sus condiciones laborales y salariales, son situaciones que afectan a los maestros que están sujetos a estos dos estatutos. Por esa razón, la dignidad de la profesión es el eje central de una lucha que se propone recuperar el valor y el sentido de la profesión, del ser docente.

En esa medida, la lucha por la dignidad implica desarrollar esfuerzos que enfrenten a fondo esos procesos de reestructuración de la profesión y sus efectos despedagogizantes y

desprofesionalizantes. Un nuevo estatuto representa una herramienta para iniciar un redimensionamiento de los diferentes componentes que estructuran la profesión y que definen las condiciones que rigen la labor docente y sus posibilidades en el quehacer diario.

Bajo esa perspectiva, es preciso tener como guía para la lucha de ese estatuto, unos principios básicos que definen lo que es la dignidad de la profesión y sus condiciones de posibilidad, con lo cual, se debe buscar que el ejercicio de la docencia, además de ser digno, contribuya integralmente a todas las reivindicaciones de la educación pública y avancen en lograr que su cumplimiento como derecho sean una realidad. Esos principios se refieren a la confrontación, a las coordenadas y a los vectores que el neoliberalismo ha puesto en escena para reconfigurar la profesión y que incluyen la concepción del oficio de maestro, las condiciones para su ejercicio y los mecanismos que afectan negativamente su crecimiento y desarrollo permanente.

En primer lugar se requiere abordar la conceptualización de la profesión docente y rescatar en ello su definición como intelectual. La dignidad de la profesión docente se basa en que la primera condición para el ejercicio de su labor es su permanente reflexión sobre la práctica. Reflexión que debe estar iluminada por la teoría, la conceptualización y la dialéctica continua de relación entre la teoría y la práctica, permitiéndole al docente preocuparse creativa y rigurosamente del ejercicio de su profesión y poner en juego mecanismos intelectuales que le permitan servir de guía en su trabajo cotidiano. El educador es un intelectual que piensa en su oficio, y lo hace desde la pedagogía, desde sus herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas. Esto implica que su labor no es simplemente operativa, instrumental o mecánica, sino que esta mediada por el pensamiento. No es una tarea funcional y repetitiva; es una tarea que se debe rehacer continuamente con la reflexión.

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, la lucha por la dignidad de la profesión exige reivindicar el sitio preponderante de la formación. De ahí que un nuevo estatuto debe concederle un lugar importante a lo académico y al papel de la formación de maestros. La formación debe ser requisito para el ingreso a la carrera, pero además debe ser un eje presente, que de manera continua y constante haga presencia, acompañe y estimule ejercicio de la profesión. Un estatuto debe garantizar múltiples mecanismos para que la formación sea hilo conductor de la carrera docente durante toda su vida laboral. Por eso, deberán existir múltiples y permanentes estrategias para la formación; igualmente, se deben crear condiciones administrativas, laborales y financieras, para que la formación sea un referente constante en toda la vida profesional del educador.

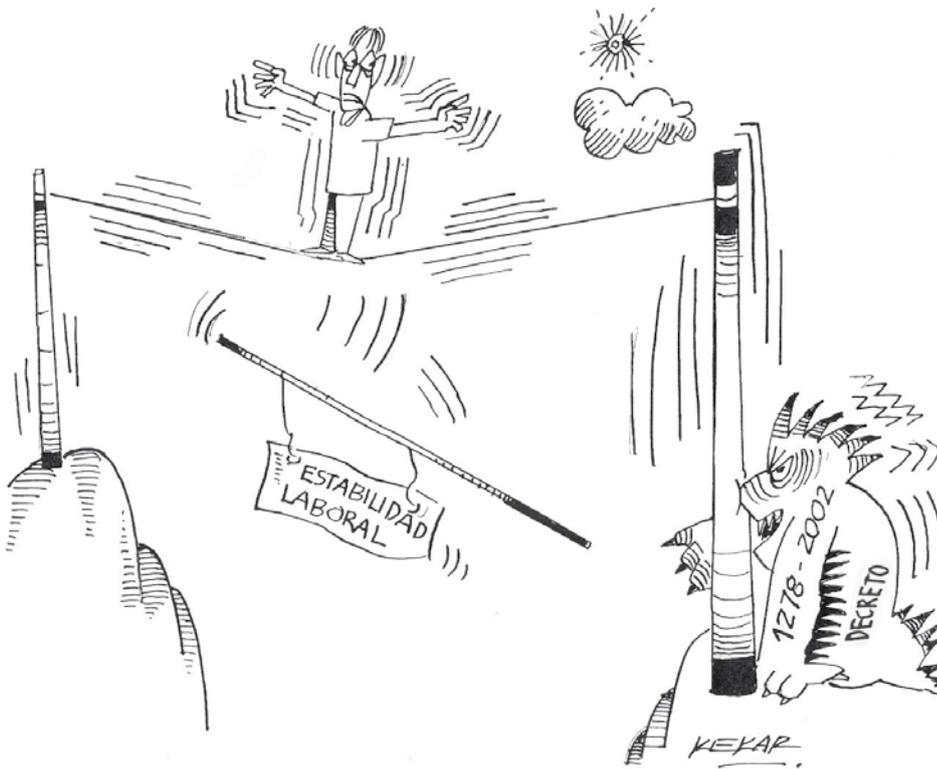
En tercer lugar, además de destacar la relevancia de lo académico y de la formación, se debe insistir en el rol que la pedagogía cumple en el ejercicio de la profesión. Es la pedagogía como saber, la que permite recontextualizar el conocimiento científico y humanístico para ponerlo al alcance de los estudiantes. Es la pedagogía la que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y proporciona los fundamentos necesarios para que el docente pueda articular su condición de intelectual y el acumulado académico de su formación, con el ejercicio de su práctica real en el trabajo cotidiano, en su experiencia diaria en el aula.

En cuarto lugar el estatuto debe recabar y defender todos los elementos que otorgan estabilidad laboral y derechos fundamentales del trabajador. De muchas formas el neoliberalismo se ha encargado de flexibilizar y relativizar el ejercicio de la profesión; junto a ello, ha incrementado los mecanismos de control, de sanción, de estigmatización y de acoso permanente, poniendo en entre dicho muchos derechos de los docentes como trabajadores de la educación y de la pedagogía. Por eso, un nuevo estatuto debe velar por la estabilidad laboral y por los derechos fundamentales del docente como trabajador.

En quinto lugar, la carrera docente debe ser desafiante, estimulante y permitir el crecimiento permanente del educador. Por esa razón, procesos académicos como la formación, la investigación y la innovación, deben ser mecanismos para el ascenso en la carrera. Un escalafón con bastantes posibilidades de ascenso alimenta permanentemente la inquietud por el desarrollo pedagógico y son el estímulo ideal para que un docente viva en la ruta incesante de búsquedas académicas, que además de cualificar su labor y de incidir en la transformación de los procesos educativos de sus estudiantes, le permitan mejorar su condición de vida y su rol profesional.

Estos elementos, lo salarial, lo laboral y lo académico se conjugan para dar forma a un articulado que se expresa a través de normas que definen derechos, condiciones de ingreso, mecanismos de ascenso y situaciones administrativas, pero que en su concepción están al servicio de esa visión académica que define las reglas básicas de lo que significa la dignificación de la profesión docente. El estatuto es una herramienta para buscar esa dignidad y habrá que insistir en continuar otras iniciativas y estrategias, que como el Movimiento Pedagógico, le otorgan a la profesión docente su estatus como intelectual y trabajador de la cultura. Conquistar un nuevo estatuto docente es el camino para recuperar la dignidad de la profesión, superar los nefastos efectos de las políticas de despedagogización y desprofesionalización y de iniciar rutas para el engrandecimiento de la profesión y su constante crecimiento encarando los retos presentes y futuros que la profesión debe asumir.

De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente



Orlando Pulido¹

La existencia de los dos estatutos es inconveniente. El Decreto 1278 de 2002 forma parte de la batería legislativa que durante los últimos años ha venido montando un modelo de gestión del sistema educativo nacional y de las instituciones educativas orientado a consolidar reformas de corte administrativo y gerencial en la educación pública colombiana. La existencia del doble estatuto divide al cuerpo magisterial y desmonta reivindicaciones profesionales, educativas y pedagógicas alcanzadas por los docentes en varios años de lucha y arduos procesos de concertación con el Estado.

Afecta sustancialmente las posibilidades de estabilidad laboral, ascenso en la carrera docente y condiciones para el ejercicio de la profesión. Sin duda, es necesario no solo abrir ese gran debate sino generar un conjunto de acciones encaminadas a la adopción de un nuevo estatuto.

El nuevo estatuto debe ser, claro está, un estatuto de la profesión docente; sin embargo, es necesario también hacer la discusión y avanzar en la elaboración de un *estatuto general* docente que actualice todos los aspectos relacionados con la *cuestión docente*, como aquellos que se refieren a

1. Colombia es un país que tiene dos estatutos para regular la profesión docente, uno que fue negociado entre el magisterio y el gobierno, el Decreto 2277 de 1979 y el otro, el Decreto 1278 de 2002 que fue impuesto por el gobierno nacional, sin tener en cuenta el criterio de los maestros. En esos dos marcos jurídicos se desarrolla la labor educativa ¿Cree Ud. que es necesario y útil seguir contando con estos dos estatutos, o por el contrario, considera que es conveniente abrir un gran debate para construir un nuevo estatuto, que cobije a todos los docentes y que propenda por una educación pública de calidad?

1 Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Inscrito en el Doctorado en Educación con Énfasis en Mediaciones Pedagógicas de la Universidad de La Salle de Costa Rica. Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Miembro del Consejo Deliberativo del Fondo Regional de Educación de la Sociedad Civil para América Latina y el Caribe (FRESCE). E-mail: opulido2@gmail.com.
 2 Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Coordinadora de la línea: Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas y del Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia. Magister en Educación, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. E-mail: mmartinez@pedagogica.edu.co

su condición intelectual, a la formación inicial y en ejercicio, a su organización gremial, al trabajo y a la profesión, a la participación en la gestión del sistema educativo y de las instituciones, al diseño, aplicación, evaluación y seguimiento de las políticas educativas; entre otros. El estatuto de la profesión docente debe ser un capítulo de este estatuto general, central y prioritario en la coyuntura actual, a cuya construcción deben concurrir diversos actores vinculados al tema educativo, con el liderazgo de los maestros y las maestras. El proceso iniciado por FECODE para avanzar una propuesta de estatuto único de la profesión debe ser apoyado e impulsado como acción inmediata para concretar en el mediano y el largo plazos este nuevo estatuto general.

María Cristina Martínez²

La vigencia de dos estatutos docentes es lesiva en todos los órdenes. Lamentablemente, y a pesar de los casi 10 años de movilización social por la construcción de un Estatuto Docente Único de la Profesión Docente en Colombia, desde diciembre del 2002, no ha sido posible su aprobación. Social, política y jurídicamente no es conveniente ni pertinente que para una misma profesión existan dos decretos que la regulen. Esto solo sucede en Colombia, en el país donde se hace trizas el concepto de lo público y se busca mantener la creencia de que existen políticas públicas. Para todos es sabido que esta normatividad se impuso, que no se consultó con los sujetos de la política, que responde solamente a una racionalidad económica y que dista mucho de alcanzar propósitos de cualificación del sistema educativo y de incentivar el ejercicio de la profesión. Es una política de gobierno arbitraria y perjudicial, que atenta y afecta notoriamente la dignidad de los educadores.

¿Cómo leer este absurdo y ambiguo caso de contar con dos marcos legislativos para regular el ejercicio de una profesión? ¿Qué hacer? ¿Cuáles son las acciones inmediatas? Considero que es necesario ampliar la resistencia, reenfocar el trabajo y reforzar la movilización con nuevas y contundentes estrategias. Una década es mucho tiempo y los efectos son cada vez más contraproducentes, se está desvertebrando el colectivo magisterial, se están ampliando las brechas entre los maestros del viejo y el nuevo estatuto y se está vulnerando el derecho a la igualdad. Y, lo más lamentable, es que se percibe un agotamiento de los actores, la desesperanza se ha instalado en los maestros y este es un síntoma muy grave.

Necesitamos reinstalar y ampliar el debate intelectual centrándolo en su esencia: por el derecho humano a una educación pública, laica, con alta calidad y costada por el Estado. En esa apuesta los sujetos directos de la educación siguen siendo los estudiantes y los maestros, sin exclusio-

nes, necesitamos frenar las tensiones y las condiciones de inequidad social que hoy se vive en nuestras instituciones educativas.

¿Qué quiero decir con ampliar el debate? Hay que descentrar las estrategias de movilización utilizadas hasta ahora, tensionar los análisis y los ejes de presión desde otras aristas, porque para el gobierno esta ha sido una vieja práctica: dividir para vencer e ir agotando por vías de hecho las conquistas alcanzadas por las luchas magisteriales. Es claro que el gobierno no quiere moverse del lugar donde está, llevamos más de un año esperando que se instale la comisión tripartita y no se observa voluntad política para hacerlo. Considero que esta movilización necesita oxigenarse, contar con el apoyo y respaldo de todos los educadores, de uno y otro estatuto, también de aquellos que hoy trabajan en colegios privados, porque lo que está en juego es la dignidad del maestro colombiano, no se puede actuar desde la lógica individual. Hay que ampliar el sentido de esta lucha, articularla al movimiento a amplio por el derecho a la educación. Porque esta es una afrenta contra el derecho.

CEID FECODE

Es gravísimo para la educación de un país y para el ejercicio de la profesión docente, que el Estado tenga dos estatutos docentes para regular las relaciones con los educadores del sector público. Esto solamente se da en un estado autoritario y neoliberal, impasible a la inequidad social, que somete la carrera docente a la competitividad del mercado profesional, política agresiva que fragmenta el principio de la solidaridad en el gremio docente y siembra la rivalidad entre los docentes del Estatuto Docente 2277 y aquellas regidas por el 1278, en los ámbitos de la institución escolar, de la asociación y actividad sindical y de la movilización social en defensa de la educación pública.

Además, si bien es cierto que el Estatuto Docente 2277, hoy no responde a las expectativas y a las nuevas condiciones de exigencia docente para garantizar una educación de calidad en sintonía con el derecho a la educación, éste fue resultado de la negociación entre el gobierno y el magisterio, en la que FECODE mediante la movilización, la negociación y con acta de desacuerdo, logró un estatuto docente manteniendo en alto la dignidad de la profesión docente y la defensa de la educación pública. En contravía, el gobierno impone unilateralmente el estatuto 1278, sin negociación con FECODE en representación del magisterio colombiano, que desconoce absolutamente los derechos de los maestros, instrumentaliza la profesión docente y niega la educación como derecho; el Estatuto Docente 1278 es el resultado del contubernio del Estado con la economía de mercado

• DEBATE •

para adecuar, en el marco de la institucionalidad del sector educativo a los parámetros de productividad, eficiencia, rentabilidad y al ajuste fiscal para reducir la inversión del Estado en la educación.

Otro aspecto para subrayar con relación al Estatuto 1278, es que éste se enmarca en la política de desprestigio de la educación pública y en particular del magisterio, que han agenciado los sucesivos gobiernos con los falsos supuestos de la neutralidad de la educación y que la crisis de la educación recae en la escuela y la crisis de la escuela es responsabilidad del maestro; Toda esta campaña de desprestigio, sobre la cual se fundamenta el Estatuto 1278, solo ha tenido un único fin: fortalecer desde las políticas oficiales educativas, la privatización y mercantilización de la educación pública.

Frente a la educación hay dos posiciones antagónicas: la educación como mercancía agenciada por el MEN y la educación como derecho fundamental con la cual está comprometida la Federación Colombiana de Educadores – FECODE. Esta contradicción es una posición política y ética, lo cual si somos responsables con el derecho a la educación con calidad y con la defensa de la educación pública, debe abrirse un debate nacional que preceda la definición de un único y nuevo estatuto docente en este horizonte del derecho a la educación de calidad para todos los habitantes del Estado colombiano. Un debate abierto a todas las ideas en el escenario de la deliberación, un debate nacional que conduzca a la toma de decisiones en el campo de la democracia, es decir, un debate que se concrete en la negociación de un estatuto docente que se fundamente en el derecho a la educación de calidad y en la defensa de la educación pública. Un debate en donde la participación sea decisoria y no una participación instrumental y falaz como es lo usual del MEN para velar una farsa de participación reducida a las consultas y termina imponiendo y generalizando sus propias políticas sesgadas.



2. La educación en Colombia se debate en una crisis profunda, como consecuencia de las políticas de privatización, flexibilización laboral y mercantilización. En este contexto la situación de trabajo del magisterio se deteriora progresivamente respecto a las posibilidades de los ascensos y a las condiciones en que se ejerce la profesión docente. ¿Considera Ud. que para ascender en el escalafón se debe depender de la evaluación de competencias o, por el contrario, se requiere un estatuto que tenga en consideración la preparación y formación inicial, el estudio, el esfuerzo docente, su trabajo educativo y su producción académica, de tal

manera que permita una mejora permanente de su trabajo y estimule su esfuerzo hacia la enseñanza y formación de los educandos?

Orlando Pulido

Esta pregunta nos pone en relación con la respuesta dada a la anterior. Los ascensos en el escalafón constituyen apenas una parte de todo el tema relacionado con el ejercicio de la profesión docente. Si el tema docente no se asume de manera integral, como *cuestión docente*; es decir como un conjunto complejo que integre las distintas dimensiones que ligan a los maestros con el universo educativo, se seguirá legislando de manera aislada y contradictoria. Las políticas docentes que requiere la educación colombiana hoy implican un tratamiento integral de las distintas dimensiones implicadas en la relación del tema docente con el universo de la educación. Por ejemplo, si no se defiende la profesión se desestimula la formación inicial. Esto ocurre hoy en virtud de los concursos que permiten la vinculación de profesionales no licenciados al ejercicio docente. La función de los directivos docentes, para citar otro caso, los aparta de las actividades pedagógicas y los concentra en labores administrativas y gerenciales que terminan afectando la integralidad de procesos que inciden en el tema de la hoy llamada “calidad de la educación” que, entre otras cosas no puede ser nada distinto a la concurrencia de todos los factores que permiten el pleno ejercicio y la plena realización del derecho a la educación para toda la población.

En este sentido, la *cuestión docente* es un asunto que atañe al conjunto de la sociedad. O para ponerlo en términos más claros, es un asunto estratégico para cualquier proyecto de construcción de sociedad; es una cuestión estructural para la vida del país; una dimensión de la vida nacional construida desde la perspectiva de los maestros y con la participación de todos los actores interesados.

María Cristina Martínez

El centro del problema está claro, que la educación está situada y sometida a los vaivenes y necesidades del mercado, a la producción de recurso humano para el modelo capitalista no hay que repetirlo ni revelarlo, me atrevo a afirmar que el pleno del magisterio colombiano y latinoamericano es consciente de esta realidad, el asunto es cómo enfrentarlo. Ese es el dilema en el que estamos porque las respuestas no están dadas, hay que construirlas con los maestros, con la academia, con los interesados en la educación. Y aquí vuelvo a mi percepción anterior, hay agotamiento y desesperanza, y esos dos síntomas son funestos para la movilización social, en este momento necesitamos ganar la voluntad



► *La cuestión docente es un factor estructural para la vida del país; una dimensión de la vida nacional construida desde la perspectiva de los maestros con la participación de todos los sectores interesados*

política del gobierno para discutir y construir las salidas y potenciar la voluntad de acción colectiva de los educadores. Tengo dudas sobre cual es más difícil.

La reflexión y el debate sobre el ejercicio de la profesión docente necesitan superar los tópicos de la evaluación y el escalafón; sobre los intereses perversos de la evaluación como estrategia de calidad se ha dicho y escrito suficiente en este país, baste con citar los análisis críticos de profesor Guillermo Bustamante, entre otros. La evaluación que se aplica a los maestros se está usando de manera adversa, se está afectando su subjetividad. Estamos ante un fenómeno que descompone el tejido social del gremio, los lazos de solidaridad y el reconocimiento de la labor de los maestros. Es doloroso que estemos viviendo estas formas de resquebrajamiento de la condición humana de nuestros maestros colombianos, esta es una situación crítica que tiene que traducirse en una acción movilizadora más fuerte.

Ahora bien, si el sueño es por la formación digna y con excelencia académica para todos los niños, niñas y jóvenes, más que evaluar los maestros para criticarlos y ridiculizarlos como se quiso expresar en el artículo del periódico el Tiempo titulado "ser maestro oficial, una profesión que está en crisis" del pasado 25 de Abril del 2012, lo que tenemos que hacer es valorarlos, reconocerlos, ofrecerles una excelente formación inicial, posgraduada y continua, unas condiciones laborales y salariales dignas, crear un sistema de incentivos basado en su producción pedagógica y reconocer públicamente su trabajo. Estos aspectos, además de estimularles activan también su compromiso ético y político para asumir

con mayor firmeza la responsabilidad social que les ha sido encomendada. Nos resistimos a planteamientos como el que acabo de ejemplificar, lo que el país necesita es invertir en sus maestros.

Por ahora no es posible eliminar la idea de un escalafón docente, pero es imperioso ubicar el núcleo duro de la evaluación en la potencialidad y no en el déficit. Necesitamos maestros motivados, comprometidos con su saber y su oficio pero esa motivación y compromiso no son solo intrínsecos. Dependen de múltiples factores y condiciones sociales y políticas, y la realidad actual, como he dicho, además de subvalorar la profesión, la está agrietando en sus vínculos y articulaciones vitales: la de la integralidad del gremio. Así que el grito no es solo de auxilio, es de reparación inmediata.

CEID FECODE

Es justo afirmar, que las condiciones para ejercer la profesión docente son cada vez más difíciles, porque las políticas gubernamentales obligan a ejercerla, en situaciones que en algunas ocasiones ofenden la dignidad de los maestros y no tienen en cuenta las circunstancias objetivas en las cuales se desarrolla la labor de los profesores colombianos a lo largo y ancho del territorio colombiano, que es tan diverso y especial en cada una de las regiones del país.

Son ejemplos de este deterioro de la carrera docente, los maestros pertenecientes al estatuto 2277 del 79, que tienen los asensos congelados desde hace muchos años en la categoría catorce, porque no hay ninguna oportunidad de

• DEBATE •

mejoramiento salarial, ni estímulo posible que mejoren sus condiciones económicas y de trabajo, a cambio la jornada de trabajo ha sido aumentada, lo mismo que la cantidad de trabajo diario, tanto en la institución como fuera de ella, de la misma manera los maestros del 1278 están sin posibilidades de ascender en el escalafón, porque este mejoramiento va ligado al ajuste fiscal que impone el gobierno, además es necesario someterse a evaluación de competencias, lo que hace imposible un ascenso en el escalafón y por consiguiente una mejor remuneración. Hasta el punto de encontrar docentes con muchos años de trabajo, que no han tenido la posibilidad de ascender en el escalafón a pesar de tener estudios de posgrado y cumplir con las funciones propias de su cargo.

Por todo esto es fundamental, que el nuevo estatuto contemple otra manera de ascender en el escalafón que privilegie y tenga en cuenta su formación inicial, sus estudios, los esfuerzos personales, sus procesos pedagógicos con los estudiantes y sobre todo que tenga en cuenta y valore la creatividad, sus producciones académicas, sus aportes a la ciencia y a la investigación y su trabajo integral con los estudiantes, en lugar de someterlo a la evaluación por competencias y desempeños, que nada le han aportan a los procesos enseñanza- aprendizaje, ni a la formación integral de los estudiantes y mucho menos se comprometen con problemas tan complejos como el matoneo y el micrográfico, con los cuales necesitamos construir procesos pedagógicos que permitan a la escuela ser parte de la solución y no del problema, la escuela y los maestros no pueden ser responsables de todas las complicaciones que se presentan en nuestra sociedad, con los jóvenes y niños, estás por el contrario son fruto de las políticas de estado.

La dignificación de la profesión docente, el mejoramiento sustancial de sus condiciones de trabajo, en el marco de un nuevo estatuto docente concertado, son algunos de los elementos esenciales, para avanzar en el mejoramiento de los procesos de formación de los estudiantes. Pero no basta con estas acciones, es necesario tener en cuenta que este nuevo estatuto debe considerar, otros temas como el financiero, lo pedagógico la autonomía escolar, lo ético para que estas mejoras salariales, se reflejen en el desarrollo cotidiano de la labor educativa.



3. *Es importante tener en cuenta las circunstancias concretas que se viven en las aulas de clase, las condiciones materiales de existencia de los estudiantes, la falta de dotación y las deficientes condiciones en la infraestructura, sobre todo en las regiones más pobres del país y las relaciones técnicas impuestas por el Decreto 3020. ¿Cómo abordar estos aspectos en un nuevo estatuto docente?*

Orlando Pulido

Estos factores son los que, desde la perspectiva de derechos (las 4-A propuestas por Katarina Tomasevski), integran el derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de Asequibilidad por parte del Estado. Para ponerlo en términos simples, esta es la primera obligación del Estado; en teoría, debe ser garantizada antes de que el primer estudiante pise una escuela. El estado debe garantizar que haya el número requerido de escuelas y de maestros; que las primeras tengan todas las dotaciones requeridas para su labor; que los maestros estén bien preparados y tengan salarios dignos, que la infraestructura permita el acceso de todas las personas sin ningún tipo de restricción; que los contenidos sean adecuados y pertinentes; en síntesis, si no se garantiza la disponibilidad no pueden concretarse los derechos restantes y no pueden garantizarse las obligaciones correspondientes: derecho al acceso y obligación de accesibilidad; derecho a la permanencia y obligación de adaptabilidad; derecho a una educación aceptable y obligación de aceptabilidad.

Como se ve, en esta manera de ver el problema el tema de la calidad solo puede ser el resultado de la acción conjunta de los cuatro derechos y sus correspondientes obligaciones por parte del Estado. A mi juicio, es de esta manera integral que se deben abordar estos asuntos en el nuevo estatuto.

María Cristina Martínez

Volvamos a la respuesta inicial: hemos querido abordar y resolver el asunto de la construcción del Estatuto Único de la Profesión Docente de forma aislada de los demás problemas estructurales de la educación y prácticamente con la misma lógica y estructura del 2277, esto es grave, no ha funcionado y no puede continuar, el ciclo de esa movilización está en descenso y las condiciones de revitalización son débiles, por eso digo que necesitamos cambiar las tácticas y las estrategias.

¿Qué hacer entonces? Necesariamente ampliar el debate público más allá del "Estatuto Docente" para ganar adeptos, sin olvidar que tenemos que continuar en el empeño de pactarlo y legitimarlo con los diferentes actores sociales y políticos en un tiempo cercano, por no decir inmediato. Urge ganar las solidaridades de unos y otros maestros (los del 1278 y el 2277), desvanecer las fracturas actuales, ese es un tejido de filigrana que hay que hilarlo desde las bases, en cada escuela, de inmediato y con variadas estrategias y repertorios.

Necesitamos desentrabar el debate del Estatuto Único y esto pasa por no "cargarle" o "colgarle" asuntos como los que se mencionan en la pregunta, porque entonces no va a

La reflexión y el debate sobre el ejercicio de la profesión docente necesitan superar los tópicos de la evaluación y el escalafón; sobre los intereses perversos de la evaluación como estrategia de calidad se ha dicho y escrito suficiente en este país. La evaluación que se aplica a los maestros se está usando de manera adversa, se está afectando su subjetividad. Estamos ante un fenómeno que descompone el tejido social del gremio, los lazos de solidaridad y el reconocimiento de la labor de los maestros. Es doloroso que estemos viviendo estas formas de resquebrajamiento de la condición humana de nuestros maestros colombianos, esta es una situación crítica que tiene que traducirse en una acción movilizadora más fuerte.



salir nunca. Los problemas de la educación son tan graves que sobrepasan la capacidad de construir alternativas, y lo más espinoso que nos está sucediendo es que el gobierno quiere endilgarle al maestro la mayoría de las responsabilidades. FECODE ha desarrollado sus mejores esfuerzos, pero no puede declinar en la tarea de establecer alianzas, de apoyarse en la academia, en ampliar los debates con todos los actores, yo creo que se requiere una amplia "cruzada", en su sentido histórico de este concepto por la dignificación de la profesión docente.

CEID FECODE

Si el gobierno nacional está verdaderamente interesado en una educación de calidad, debe empezar por considerar las condiciones objetivas, en la cuales se desarrollan las actividades escolares en cada una de las instituciones del país, sus problemas concretos, sus dificultades y no someterlas a un simple problema de estadístico y financiero. El nuevo estatuto debe proponer unas nuevas relaciones técnicas, que estén ajustadas a un criterio pedagógico y al contexto regional, lo mismo que tenga en cuenta el nivel y el ciclo en el cual se desarrollan los procesos educativos, y no que estén sujetas a los ajustes fiscales y a los procesos de racionalización del recurso.

Este proceso de discusión del nuevo estatuto debe ser aprovechado, para analizar si la financiación de la educación es adecuada y si es suficiente para dotar debidamente los planteles de todos los recursos necesarios, para garantizar, que los maestros desde cada uno de los rincones del país puedan desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje en condiciones adecuadas. Todo esto sugiere que es indispensable, modificar decretos como el 3020, el 1850 que están actuando directamente sobre el quehacer diario de los maestros y reduce su labor educativa a un papel puramente operativo e instrumental, negando de plano verdaderos procesos de formación de los jóvenes colombianos.

El acceso adecuado a la tecnología y al internet no es fácil ni frecuente en las instituciones educativas, ni siquiera en las escuelas del centro del país, tampoco existen infraestructuras apropiadas. Es inevitable considerar estos temas, porque son importantes en los procesos educativos, con esto no pretendemos que el nuevo estatuto solucione todas las dificultades presentes en la educación, pero sí que se abra un debate de carácter nacional que muestre que la crisis de la educación es una realidad y que por esto en preciso apoyar propuesta como el referendo propuesto por FECODE que declare la educación un derecho fundamental.

• TEMA CENTRAL - Educación, maestros y estatuto docente •

El Estatuto docente del Decreto Ley 2277 de 1979 y las perspectivas de un nuevo Estatuto

Víctor Orlando Gaona Rosas¹
José Fernando Ocampo T.²

Desde el nacimiento de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, el estatuto docente ha estado constantemente presente en las diferentes instancias organizativas, en los pliegos de peticiones, en las múltiples movilizaciones; siempre se sintió la necesidad de contar con un instrumento que regulara las relaciones de los maestros con el gobierno nacional. En este contexto, los maestros organizados en FECODE iniciaron el proceso para hacer realidad un estatuto que dignificara la profesión docente, que garantizara el saber pedagógico, la estabilidad laboral y que mejorara las condiciones económicas de los maestros. Pero, como es costumbre en estos gobiernos antidemocráticos, las cosas no resultaron fáciles, por el contrario, el magisterio colombiano se vio obligado a realizar huelgas históricas como las de 1972, 1973 y 1977 de carácter indefinido y paros escalonados en el año 1976, que se prolongaron por muchos días y meses, en las cuales se produjeron despidos, agresiones y actuaciones heroicas de muchos maestros y sindicatos; sólo después de estas acciones de masas, el gobierno de turno llamó a FECODE a negociar.



—Prensa Fecode—

14

El acta suscrita entre el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Colombiana de Educadores, que posteriormente terminó con la expedición del Decreto Ley 2277 de septiembre 14

de 1979, y que finalmente se convirtió en una de las mayores conquistas del magisterio colombiano a pesar de la oposición de algunos sectores políticos de esa época inicia de la siguiente manera:

¹ Víctor Orlando Gaona Rosas. Secretario Ejecutivo Nacional, CEID. Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com.
² José Fernando Ocampo. Asesor nacional CEID. Correo electrónico: jfocampo@etb.net.co.

En desarrollo de las facultades conferidas al gobierno por la ley 8ª, de enero de 1979, el comité de estudio y coordinación operativa del Ministerio de Educación Nacional designado por resolución No 1589 del 16 de febrero de 1979 sostuvo 17 reuniones con representantes de la federación colombiana de educadores, encaminadas a estudiar y a discutir los diferentes proyectos de estatuto docente.

En orden de buscar acuerdos finales sobre el contenido del nuevo régimen legal para el ejercicio de la profesión docente, el Ministerio de Educación Nacional, el viceministro, el Secretario General y la Jefe de División de Escalafón y Carrera Docente, realizaron 20 reuniones, entre el 26 de abril y la fecha, con los directivos de la Federación Colombiana de Educadores.

Como resultado de estas conversaciones se han logrado acuerdos definitivos entre el gobierno y la Federación Colombiana de Educadores sobre los siguientes temas del Estatuto docente. (Copia textual del acta de acuerdo).³

En la declaración *EL MAGISTERIO CONTINUARÁ LUCHANDO POR LOS DERECHOS Y REIVINDICACIONES NO CONTEMPLADOS EN EL ESTATUTO DOCENTE*, la Federación Colombiana de Educadores dejó consignados los temas en los que no estuvo de acuerdo⁴:

- Naturaleza jurídica de los educadores colombianos, por considerar que desde el punto de vista colectivo, es decir, del ejercicio de los derechos sindicales y políticos los trabajadores de la educación continuaban sometidos al régimen del empleado público, sin derecho a negociación colectiva y a huelga.
- Campo de aplicación del Estatuto. Porque los educadores privados no quedaban amparados por las garantías de la carrera docente, quedando bajo el imperio de la inestabilidad laboral, y por principio Fecode no lo podía aceptar.
- Integración de las Juntas de Escalafón. Por considerar que su composición se podía prestar al clientelismo, y a la politiquería quedando en manos de personas sin autonomía y capacidad para decidir asuntos eminentemente profesionales y jurídicos.

- Sobre derechos de los trabajadores de la educación. Los derechos sindicales, políticos y democráticos son negados de plano, sin garantías para el libre ejercicio de la cátedra y sin derecho a la libre participación en las actividades políticas.
- La estabilidad de los educadores en el cargo. La injerencia directa de la procuraduría para suspender o destituir a los educadores es una medida que lesiona el principio de estabilidad, lo mismo que el sistema de evaluación que se establecía en el decreto.
- El régimen de traslados de los educadores. En particular los traslados por necesidades del servicio son, sin duda alguna, factor de inestabilidad de los educadores en el cargo y sitio de trabajo. Este punto no fue aceptado por el magisterio colombiano.
- Las prohibiciones contra los educadores. En particular la negación de los derechos a la protesta y al paro, ratificando de esta manera el carácter de empleados públicos de los trabajadores de la educación.
- Causales de mala conducta. En particular, la condena por delitos políticos, que además de atentar contra la libertad que tienen los educadores como ciudadanos para ejercer sus derechos políticos, acrecienta la inestabilidad.

El próximo 14 de septiembre, este Decreto Ley cumplirá 33 años de expedido. El acta de acuerdo fue firmada por el entonces presidente de la República de Colombia, Julio Cesar Turbay Ayala y Ministro de Educación, Rodrigo Lloreda Caicedo, José Antonio Lacouture Dangond, viceministro, Adolfo Iragorri Cajiao, Secretario General, Carmen Alicia Espinosa de Díaz, jefe de la división de escalafón y carrera docente y en representación de FECODE, la firmaron Abel Rodríguez (presidente), Javier Darío Vélez (secretario general), David Zafra Calderón (Fiscal), Jaime Dussán Calderón (secretario de asuntos internacionales), Gabriel Mauro García (secretario Auxiliar), Héctor Orlando Zambrano (secretario de asuntos de educación primaria), Víctor Manuel Ruiz Torres (presidente de ANDEPET), Luis Alberto Aguirre Victoria (presidente de ACPES), Héctor Fajardo Abril (tesorero), William Estrada (secretario de asuntos de educación técnica), José Fernando Ocampo (secretario de asuntos de educación universitaria).⁵

Es importante resaltar que entre el 29 de septiembre de 1979 y el 26 de octubre del mismo año se expidieron los siguientes decretos reglamentarios: 2366 por el cual se dictaron

³ Libro editado por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, Estatuto Docente, Comité ejecutivo nacional, Bogotá, sin fecha.

⁴ Libro editado por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, Estatuto Docente, Comité ejecutivo nacional, Bogotá, sin fecha. Páginas 6, 7, 8, 9.

⁵ Libro editado por la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, Estatuto Docente, Comité ejecutivo nacional, Bogotá, sin fecha. Páginas 11, 12, 13, 14.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

medidas de orden público, en el sentido de darle vía libre a la carrera docente y sus garantías, que para esta época eran suspendidas cada vez que se declaraba el *Estado de Sitio*; esto ocurría con mucha frecuencia porque el país se manejaba a través del *Estado de Emergencia*, por lo tanto quedaban suspendidos los ascensos y las pocas garantías que existían; en el decreto 128 del 20 de enero de 1977, que fue el estatuto impuesto por Hernando Durán Dussán, y el 2620 que reglamentaba el proceso de asimilación al nuevo escalafón nacional docente, el 2621 que reglamentaba el funcionamiento de las juntas de escalafón y sus respectivas oficinas seccionales.

El Decreto Ley 2277 ó Estatuto Docente, consta de 10 capítulos y 82 artículos

Actualmente el magisterio colombiano discute la expedición de un nuevo estatuto, que recoja las nuevas circunstancias políticas, económicas y sociales por las que atraviesa el país; por esto es necesario, como aporte para la discusión, que en medio de este debate se conozca cuál es el estado actual del Estatuto Docente 2277 de septiembre 14 de 1979. Es fundamental saber qué está vigente de su contenido, después de haber enfrentado múltiples reformas, contrarreformas, modificaciones, adiciones y recortes en aplicación de las políticas neoliberales de los sucesivos gobiernos, que han regido el país. Se vuelve imperioso saber si en estas condiciones de sucesivos recortes y modificaciones este Estatuto puede responder y solucionar las actuales complejidades que aquejan a la educación y la labor docente, sus relaciones con el Estado y los caminos de la privatización.

La paulatina desaparición del Decreto Ley 2277 se ha venido haciendo a través de reformas de carácter constitucional, leyes y decretos reglamentarios e inclusive con directivas y circulares ministeriales, que persiguen afianzar las políticas encaminadas a desaparecer la educación pública. A continuación mostraremos como ha sido este proceso de desaparición.

CAPÍTULO I: Definición de contenido y aplicación.⁶

Artículo 2°. Modificado por el artículo 115 de la ley 115 de 1994 y el art 2 de la resolución del MEN 2707 de 2003. Posteriormente, el artículo 115 de la ley 115 fue derogado por el parágrafo del artículo 24 de la 715 de 2001 y el artículo 111.2 y 113 de la Ley 715 de 2001, que más tarde se convirtió en el Estatuto Docente 1278 en virtud de las facultades extraordinarias entregadas al ejecutivo.

Artículo 3°. Modificado por la Ley 60 de 1993, derogada a la vez, por la ley 715. Los docentes de los servicios educativos estatales tendrán el carácter de servidores públicos de régimen especial.



Artículo 4°. Modificado por el artículo 196 de la Ley 115 Régimen Laboral de los educadores privados.

CAPÍTULO II: Condiciones generales para ejercer la docencia.

Artículo 5°. Modificado artículo 116 de la Ley 115 de 1994 en el sentido de cambiar las condiciones para ejercer la docencia, artículo 11 de la Ley 115 de 1994, adicionado por el artículo 1 del Decreto nacional 85 de 1980, artículo 62 y 105, de la Ley 115 de 1994 derogado a la vez por el artículo 34, 38 y 113 de la Ley 715 referente a las plantas de personal y su incorporación.

Artículo 6°. Provisión de cargos. Modificado por Ley 60 de 1993 y luego la Ley 715 en el artículo 105, Ley 115 de 1994 y derogado a la vez por la Ley 715 en sus artículos 34, 38 y 113.

Artículo 7°. Nombramientos ilegales. Modificado por la Ley 60 de 1993 y el artículo 106 de la Ley 115 de 1994, referente a novedades de personal.

CAPÍTULO III. Escalafón Nacional Docente.

Artículo 8°. Adicionado por el artículo 115 de la Ley 115 de 1994, derogado por la Ley 715.

Artículo 10°. Ver Decreto nacional 259 de 1981, el Decreto nacional 709 de 1996 y el Decreto nacional 968 de 1995 que lo adicionan y reglamentan.

Artículo 11. Tiempo de servicio. Ver radicación 20 de 1986 y Sentencia de la Corte Constitucional, 507 de 1997 y el artículo 42 de la Ley 715 de 1994.

Artículo 13. Cursos de capacitación. Ver artículos 42 y 81 de la Ley 115 de 1994 y el Decreto nacional 709.

Sección 3 y 4 del capítulo III, derogada completamente por la Ley 715 de 2001, artículo 113, comprende los artículos 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, y 25.

Capítulo IV. Carrera Docente.

Artículo 27. Modificado por la Ley 60 y luego por la Ley 715 y el artículo 129 del Decreto nacional 2150 de 1995.

Artículo 28. Estabilidad. Ver artículo 81 de la Ley 115 de 1994, exámenes periódicos a los docentes y radicación 304 de 1989, Sala de consulta y servicio civil del Honorable Consejo de Estado.

Artículo 29. Modificado por la Ley 715 de 2001, artículo 113.

Artículo 30. Modificado por el Código Disciplinario Único o Ley 734 de 2002.

Artículos 32 y 33. Carácter Docente y requisitos. Ver Ley 115 de 1994, artículos 126, 127 y 128.

Artículo 34. Modificado por el artículo 82 de la Ley 115 de 1994 y derogado a la vez por el artículo 111.2 y 113 de la Ley 715 de 2002, y los artículos 126, y 210 de la Ley 115 de 1994.

CAPÍTULO V. Derechos, Estímulos, Prohibiciones y Régimen Disciplinario.

Artículo 36. Derechos. Modificado por la Ley 115 de 1994, en sus artículos 42 y 134, que también fue derogado por la Ley 715 de 1994 artículos 24 y 113.

Artículo 37. Derogado por el artículo 113, Ley 715 de 2001.

Artículo 40. Prelación y garantías especiales para los hijos de los educadores. Modificado y derogado por los artículos 185 y 186 de la Ley 115 y la sentencia de la Corte Constitucional C- 210 DE 1987.

Los artículos 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, están expresamente derogados por Ley 734, de régimen disciplinario único de 2002.

Capítulo VI. Capacitación.

Artículo 56. Modificado por artículo 192 de la Ley 115 de 1994.

Capítulo VII. Situaciones Administrativas de los Educadores.

Artículo 59. Modificado por el artículo 131 de la Ley 115 de 1994.

Artículo 61. Traslados. Derogado por el artículo 113 de la Ley 715 de 2001.

Artículo 64. Licencia por enfermedad. Están sujetas al régimen de seguridad vigente.

Artículo 67. Vacaciones. Modificado por Ley 715 de 2001.

Artículo 70. Inexequible, sentencia 20 de febrero de 1981, Corte Suprema de justicia.

CAPÍTULO VIII. Asimilaciones

Artículos 71, 72, 73, 74, 75, 76 Este capítulo pierde vigencia porque los procesos de asimilación ya se efectuaron y por ausencia de materia no se puede aplicar.

CAPÍTULO IX. Ascensos de Educadores no Titulados.

Artículos. 77, 78, 79, 80, y 81. ascensos de educadores no titulados

Artículo 82. Derogatoria y vigencia.⁷

Lo anterior nos indica que:

De los 82 artículos iniciales, sólo quedan 13 artículos que no han sido expresamente derogados, pero sí modificados o adicionados indirectamente por otras normas, por ejemplo

- El artículo 1 que establece el régimen especial y regula las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente. Pero en la práctica no tiene aplicabilidad porque el desarrollo del artículo a través de los demás, nos muestra que sus desarrollos corresponden a otro ordenamiento legal y jurídico.
- Los artículos 8, 9, y 10, referentes a la definición, creación y estructura del escalafón, que establece los grados del 1 al 14 quedan sin ninguna aplicabilidad, puesto que los grados de transición han desaparecido, los grados 1, 2, y 3 no tienen ninguna vigencia, porque la Ley 715 ha establecido no reconocer los títulos de bachiller pedagógico.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

gico, perito o experto en educación a cambio del normalista superior con ciclo complementario que ingresaba a la categoría 4, dejando a la estructura del escalafón con un primer recorte, lo mismo ocurre con los docentes que ostentan la categoría 14 que durante muchos años han quedado congelados profesionalmente y salarialmente en esta categoría, sin ninguna posibilidad de avanzar a otros espacios y estímulos.

- Tiempo de servicio, Artículo 11. Ha sido cambiado en las sucesivas reglamentaciones.
- Ascenso por título docente. Los artículos 12 y 39 también han sido superados por las reglamentaciones, sólo es aplicable hasta la categoría 10 y su reglamentación hace imposible, en la práctica, obtener este estímulo.
- El artículo 31 sobre permanencia, tiene plena vigencia.
- Los artículos 42 y 43, sobre ascensos por obras escritas, tienen vigencia, pero se han incorporado otras reglamentaciones por las Leyes 715 y 115 respecto al año sabático.
- Los artículos 56, 57, 58 sobre capacitación, han sido plenamente superados por la Ley 115 y la ley 715.
- Temas como: Situaciones administrativas, servicio activo, licencias ordinarias, licencia por enfermedad y ordinaria han sido modificados o adicionados en leyes posteriores.⁸

Desde este punto de vista se puede afirmar que este estatuto ya ha sido modificado por los diferentes gobiernos, cumplió su papel histórico en la vida del magisterio colombiano y fue una de las conquistas más importantes del magisterio colombiano. No tiene sentido discutir sobre un articulado de estatuto sin vigencia. Por otra parte, las condiciones políticas, jurídicas, económicas y sociales han variado en gran manera, comparadas con las de la época en la cual se expidió el 2277. Se han impuesto en el país las condiciones del neoliberalismo con una educación cada vez más mercantilizada, en un proceso avanzado de privatización y de flexibilización laboral. Todos aspectos determinan el proceso de un nuevo Estatuto Docente.

Los maestros colombianos agrupados en FECODE debemos retomar el proceso histórico que vivió la conquista del 2277. Esto implica que se impone hacer esfuerzos ingentes por crear condiciones propicias dentro del magisterio y en la lucha sindical, de tal manera que se pueda avanzar en la conquista de este objetivo estratégico de un nuevo estatuto. El haberse conformado ya una comisión tripartita, gobierno, Congreso y magisterio es un avance en el proceso de discusión para un nuevo estatuto.

Y de la misma manera que hace 33 años, debemos aprovechar estos siete años de discusión para construir una nueva propuesta de estatuto docente que logre cohesionar a la totalidad del magisterio colombiano, hoy dividido por causa de la existencia de dos estatutos para una misma profesión, como son el 2277 de septiembre de 1979 y el Decreto Ley 1278 de junio 19 de 2002, expedido de manera unilateral por el gobierno de Andrés Pastrana.

No podemos perder el camino recorrido, durante el cual se han realizado seminarios, encuentros, paneles, debates, encuentros jurídicos, múltiples juntas nacionales, comités ejecutivos que han contado con la participación de los equipos de trabajo de Fecode como el CEID, la de maestros y maestras de todos los rincones del país, académicos, ONG, con el fin de ampliar la discusión para forjar un estatuto que tenga el respaldo nacional de las y los maestros y la sociedad; de la misma manera, se han realizado encuentros con otros sectores y otras organizaciones para ampliar las discusiones, enriquecer el estatuto y darle piso social y político para que se convierta en un instrumento que mejore de manera real las condiciones laborales y profesionales de los docentes y contribuya, entre otros factores, con una educación de calidad.

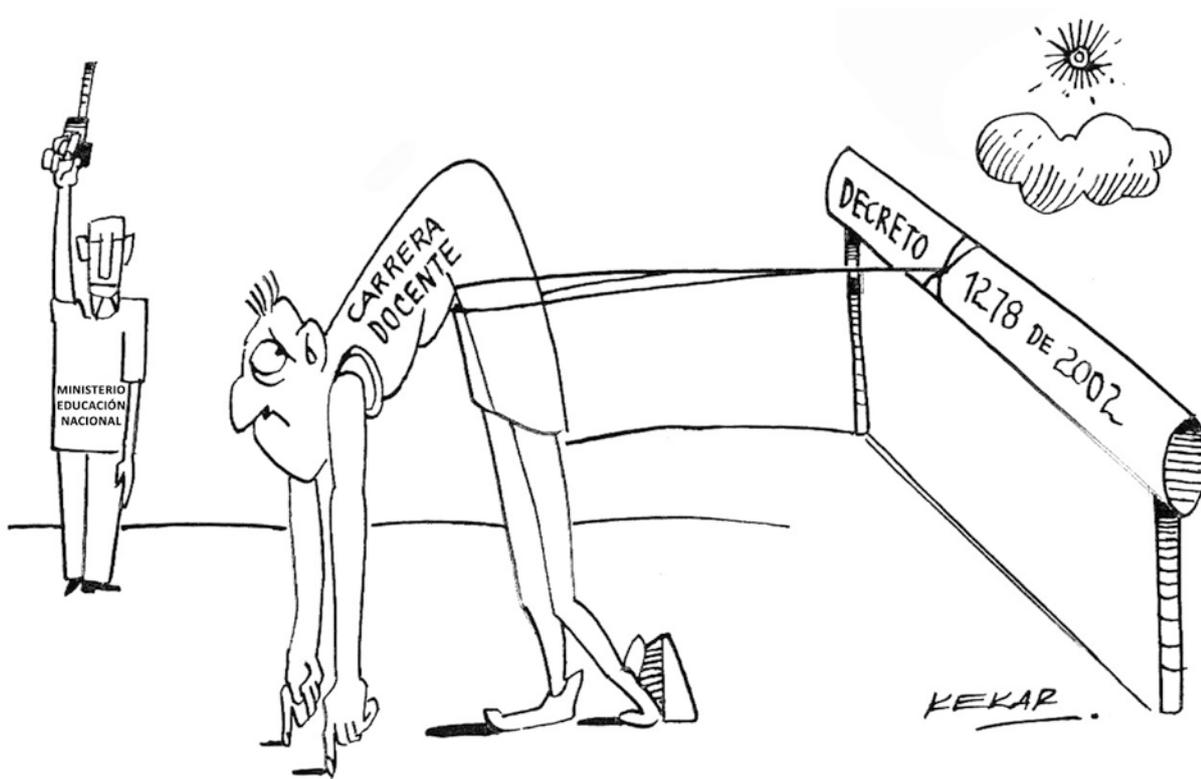
Es muy importante reiterar que el Estatuto Docente del 2277, fue producto de la lucha llevada a cabo por el magisterio colombiano durante casi diez años, con tres paros nacionales, con persecución y sanciones, con debates, con contradicciones internas, con negociaciones intensas y tormentosas, bajo la dirección acertada de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE. El magisterio salió triunfante y el Decreto Ley 2277 se convirtió no sólo en defensa de la profesión docente, sino que inició una transformación en la calidad de la educación colombiana y el avance intelectual y docente del magisterio. En ese momento se constituyó en el primer estatuto docente de América Latina y modelo de la lucha del magisterio continental. Esta experiencia se constituye en el eje de lucha por la conquista del nuevo estatuto.

• **Bibliografía**

- Lo que todo educador debe Conocer. Compiladores: Carlos Higuera, Lucila Santamaría, Rosalba Gómez.
- Modificaciones al Estatuto Docente, 2277 de 14 septiembre de 1979. Alcaldiabogota.gov.co.
- FECODE Libro editado por la Federación Colombiana de Educadores, Estatuto Docente, Comité Ejecutivo nacional, Bogotá, sin fecha.

Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002

John Ávila B.¹



En Colombia, desde hace dos décadas, diferentes actores de la academia, la política y agentes gubernamentales, han planteado su intención de reformar y reestructurar a fondo el Estatuto Docente. En 1995, la famosa "Misión de sabios" inauguró una década de propuestas para reformar la educación; entre sus planteamientos de cambio incluyó algunas ideas destinadas a introducir modificaciones en el Estatuto Docente, la formación de maestros y las reglas que regulan la vida laboral del magisterio. Otro tanto hizo el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que en el marco del neoinstitucionalismo propuso acabar con el Estatuto Docente y dejar en manos de los administradores de las instituciones educativas, el régimen laboral y salarial de los docentes. En similar sentido actuó el Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), que propuso flexibilizar las reglas del escalafón docente, relativizar los salarios e incrementar la evaluación-control; planteamientos que formuló en un contexto de críticas a la existencia de escalafones que en los diferentes países de América Latina definen el ascenso con base en la formación y la experiencia de los maestros. Desde entonces, derogar el Estatuto Docente ha estado entre los objetivos centrales de los diferentes gobiernos de Colombia en estas dos décadas; de hecho, a través de la expedición de varias normas que directa e indirectamente afectan las condiciones laborales y el ejercicio de la enseñanza, el Estatuto Docente del decreto 2277 de 1979 ha sido objeto de un sistemático desmonte y debilitamiento.

¹ Director Nacional CEID FECODE. Magíster en Educación. Esp. Teorías, métodos y técnicas de investigación social. Lic. Ciencias Sociales. Profesor e investigador. Correo electrónico: joavilab@gmail.com.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Tal como se señala arriba, de esta forma se avanza paulatinamente en políticas de reestructuración de la profesión docente que reforman las condiciones laborales y afectan a fondo el Estatuto Docente. Estas políticas de reestructuración de la profesión docente se consolidan con el Decreto 1278 de 2002, que se expide en cumplimiento de la reforma a las transferencias (Acto Legislativo 01 de 2001) y la aplicación de la Ley 715 de 2002. Con este decreto se estableció en el país una nueva regulación laboral que establece las condiciones para el ingreso a la profesión, los requisitos de formación, el régimen de carrera y las condiciones para su desarrollo profesional. El primer efecto de la expedición de esta norma es la división del magisterio en dos estatutos, división que ha cumplido su nefasta labor al fragmentar su unidad social y gremial. El otro efecto de esta reestructuración es la profundización de los procesos de despedagogización y desprofesionalización, los cuales operan por la imposición de normas que se utilizan para eliminar la existencia de componentes pedagógicos en los ejes que fundamentan el ejercicio de la profesión, pero también, por la promulgación de normas que redefinen y reconceptualizan la noción de docente, maestro o profesor, y que son la condición de posibilidad para hablar de la identidad del educador.

Al respecto, la expedición del decreto 1278 de 2002 es la norma efectiva que instaura esta despedagogización y desprofesionalización, pues su promulgación representa un giro radical en la concepción, los supuestos y las decisiones que afectan el curso actual y futuro para el ejercicio de la profesión en el país. En sintonía política con otras reformas similares que se han hecho en la región, el decreto ley 1278 de 2002, ha sido llamado por el gobierno "*estatuto de la profesionalización docente*" y tiene una gran coincidencia con el discurso institucional sobre la profesionalización docente que se está aplicando en distintos países del continente y con el cual, "*se ha fundado la necesidad de diseñar un nuevo perfil profesional para el docente*" (Martínez, 2004:372). Pero la conceptualización sobre la profesión docente contenida en este decreto y la deliberada acción que destierra la pedagogía en el ejercicio de la profesión, hacen de esta denominación pura retórica, pues este no es un estatuto de profesionalización como lo anuncia el gobierno, sino que es todo lo contrario: de desprofesionalización.



-Prensa Fecode-

▶ Con la perspectiva impuesta de la "planificación y el control" las relaciones de aprendizaje se planean y ejecutan, no hay posibilidad y opción para pensarlas y repensarlas, para interrogarse, cuestionar y conceptualizar en el campo de la pedagogía.

1. Las políticas de objetivación del maestro y el desconocimiento de su condición de sujetos

Según los "*expertos*", la profesionalización docente es un recurso institucional utilizado por las políticas educativas de mayor auge en Latinoamérica, para definir un perfil de docente, establecer un discurso de valoración y categorización sobre las condiciones actuales de la profesión, y concretar unas nuevas normas y regulaciones sobre sus requisitos de formación, los procesos de selección, sus incentivos, las condiciones para asegurar su desarrollo profesional y los mecanismos para su evaluación y su supervisión. "*La selección, evaluación y rendición de cuentas, desarrollo profesional permanente y la motivación constituyen los pilares centrales de lo que en adelante se denominará profesionalización docente*" (Martínez: 384). Con esta manera tendenciosa de plantear las cosas predomina una lógica de credencialismo que centra en el poder de la evaluación la oportunidad de acreditar y certificar qué es profesionalización, dando marcha atrás a reconocer la idea de idoneidad profesional con base en la formación académica.

Por lo anterior, el decreto Ley 1278 de 2002 es una norma atrapada en un gran contrasentido. Si bien es cierto, que el decreto mencionado, desarrolla a fondo las estrategias de evaluación, control y supervisión de la profesión docente, que bajo la órbita del pensamiento neoliberal se promueven en el continente; el contrasentido se obtiene, porque ésta norma

—Alberto Motta—



► 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 todas con el profesor o profesora ensayan la experiencia profunda de asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños

está muy lejos de lograr los requisitos de formación, estímulo a la formación permanente y desarrollo profesional, que supuestamente buscan y con los que se pretende sostener que este decreto es el logro máximo en políticas de profesionalización docente en Colombia. Es decir que el contrasentido tiene un doble carácter: por un lado no logra consolidar la idea de profesionalización que la misma norma propone como título y meta de su concepción; y por otro, así la norma contemple la adopción de estrategias de acreditación, certificación y control, éstas no favorecen para nada los pilares de formación, experiencia y desarrollo profesional, que esas mismas políticas exigen en el continente.

Varios autores concuerdan en decir que la profesionalización docente es un discurso institucional que por un lado desarrolla una valoración y unas categorizaciones sobre el estado actual de la profesión, y por otro, definen los perfiles o requerimientos que se le exigen a la profesión. Con las categorizaciones se establecen unos juicios de valor que terminan estigmatizando el estado de la profesión pero que justifican los perfiles o requerimientos que las políticas demandan sobre ella. Tal como lo afirman algunos estudiosos de la materia, los maestros constituyen un grupo humano que ha sido sometido a las mayores tensiones, intervenciones y experimentos. *"El maestro es objeto de observación permanente, se trata de un proceso de intervención que de modo creciente, intenta cada vez mas dirigirlo, controlarlo y regular todas y*

cada una de sus acciones" (Martínez: 366). Son la objetivación y la intervención, los procesos previos que definen la política de profesionalización docente, y su consecuencia más directa, es el observar e intervenir a los maestros como objetos, desconociendo su carácter de sujetos históricos y su condición humana y social.

Aunque en términos generales la profesionalización docente es la política de definición de un nuevo perfil de docente y del establecimiento de unas nuevas condiciones laborales para ese perfil, la manera de concretar este perfil se hace a partir de esas políticas de objetivación e intervención, que en su gran mayoría desvalorizan la profesión, estigmatizan a los docentes, subvaloran su condición personal y académica y elaboran todo un proceso peyorativo y de descalificación de la profesión. Se trata de un mecanismo recurrente que funda la necesidad de diseñar un nuevo perfil profesional para el docente, y para ello tiene que justificar que el perfil existente es altamente negativo; esto contribuye eficazmente al *"significativo deterioro del maestro como agente de socialización"* (Tedesco, 1995:45). Es sobre la estigmatización y sobre las abundantes referencias a las supuestas carencias de los maestros, la base sobre la cual se elabora el discurso que artificioosamente justifica el nuevo perfil.

A su vez, esta retórica que objetiva y justifica la intervención, empodera la observación y el control y la complementa con la gestión del docente como agente y reproductor de las políticas educativas oficiales, sin permitirle un espacio para su autonomía y su capacidad de crítica. De hecho, la aparente preocupación por los maestros, no es más que una sutil estrategia que busca transformar la profesión para hacerlos vehículos dóciles y garantes prácticos de las grandes reformas que se buscan en todo el sistema educativo. En últimas, la objetivación y la intervención van más allá de ser unos procesos de observación y prescripción sobre el ejercicio de la profesión y busca hacer del maestro una herramienta útil y eficaz para el contexto y la aplicación eficiente de las reformas educativas, convirtiendo al maestro en un instrumento y agente pasivo que reproduce y aplica mecánicamente las políticas de la reforma, de ahí, un primer paso para la instrumentalización de su labor. Se organiza de esta manera un discurso complementario al anterior y en el cual se hacen especificaciones sobre la formación, sus responsabilidades, los compromisos que debe adquirir y la aplicación

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

de los procedimientos o mecanismos para certificar, evaluar y controlar el ejercicio de la profesión, así como sus relaciones laborales salariales y organizativas. Se hace evidente entonces que la profesionalización es simplemente un recurso discursivo para justificar la subordinación del maestro a unas políticas educativas.

De esta forma lo que menos le interesa a las políticas de profesionalización docente es el bienestar y las condiciones laborales del docente. Se habla de profesionalización para encubrir que no se trata de una política dirigida a los docentes, si no que en realidad es una política para encausar a los docentes al servicio de las reformas; es decir, que no es una política para elevar la condición profesional del docente si no que se trata de una política para subordinar la profesión docente a los requerimientos de la eficacia y a la exigencia de las políticas educativas de adaptación a la educación a las lógicas del mercado. La política plasmada en Colombia es una muestra evidente de esta lógica. El gran contrasentido del 1278 de 2002 es que dista mucho de generar condiciones para elevar el rango profesional del docente, pero lo que sí obtiene, es que el docente sea el sujeto dócil de las políticas educativas, así esto no contribuya a mejorar el impacto de la profesión en el sistema educativo y a cualificar su trabajo en la perspectiva de asegurar su mejora significativa a favor de los procesos de enseñanza.

2. Subordinación y sometimiento de la profesión docente a las políticas de ajuste fiscal y de privatización de la educación

Pero, ¿Por qué este estatuto de profesionalización está lejos de lograr condiciones de posibilidad para lograr lo que propone? La respuesta está en la lógica subyacente al diseño de normas como el estatuto docente del decreto-ley 1278 de 2002. Este decreto se expide en un marco de regulación dominado por las políticas de ajuste fiscal, la cual entra en rigor en la política educativa colombiana con las llamadas reformas a las transferencias, proceso que consiste en modificar las normas constitucionales sobre las reglas que definen el recaudo, monto y destinación de los recursos económicos con los cuales se va a financiar la educación pública. Como tal, el decreto en mención está íntimamente subordinado a esa política de ajuste fiscal, y por ello, está impedido para garantizar condiciones para el desarrollo profesional de los docentes en Colombia. La norma no está en función de las necesidades de la profesión, pero tampoco está enfocada a colocar a la profesión en función de las necesidades de la educación. La educación en su conjunto, como sistema, y la profesión docente, están reorganizados en función de la política de ajuste fiscal, es decir, al servicio del recorte del gasto público, y esta es la verdadera faceta de la “reestructuración”.

La denominada “contrarreforma educativa” consolidada a través de los recortes a las transferencias (Acto Legislativo 01 de 2001 y Acto Legislativo 04 de 2007), es la base de los ajustes propios del neoliberalismo y la adecuación de la educación a las lógicas del mercado, mediante la implementación de políticas de privatización, ajuste fiscal y minimización de las responsabilidades del Estado. Este contexto ha reconfigurado el sistema educativo a través de la aplicación de criterios de racionalidad económica, y en consecuencia, hay un considerable detrimento en las condiciones estructurales del sistema en su conjunto, que para la profesión docente, representan un profundo deterioro de los derechos laborales, sociales, humanos, profesionales, gremiales y académicos.

Pero el rasgo más significativo del caso Colombiano es que los cambios introducidos en el régimen laboral de los docentes y la promulgación del Estatuto Docente del decreto 1278 de 2002, se hacen principalmente para acondicionar la nomina docente a la política de ajuste fiscal. Es la reducción del gasto público del gasto social, el principal motivo para reestructurar la profesión y elevar el falso y contradictorio discurso sobre la profesionalización docente. 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. Con un decreto como el 1278 de 2002, 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. La política de ajuste fiscal tiene como una de sus bases el castigo salarial a los docentes y la redefinición de las funciones de la profesión, con arreglo a una racionalidad del incremento y el control de sus actividades, tiempos, espacios y movimientos. Por otra parte, las evaluaciones de competencias han sido una útil herramienta para impedir los ascensos de los docentes en el escalafón, puesto que el tope mínimo para acceder al ascenso sólo es posible para el 25% de la población que aspira a obtener un ascenso en este escalafón. El control sobre el crecimiento de la población docente que asciende en el escalafón es una manera eficiente para evitar el incremento en los gastos de nómina y por ende el crecimiento en el gasto publico.

Además de subordinar la profesión a las políticas de ajuste fiscal, los avances en la privatización de la educación permiten a los agentes de la política educativa neoliberal, consolidar la reestructuración de la profesión docente y aplicar de un modo más eficiente, efectivo y drástico, todo el régimen de despedagogización y desprofesionalización docente. Las normas contempladas en el decreto 1278 de 2002 solo se aplican a educadores que ingresen al sistema educativo estatal, dejan-

do a los educadores que laboran en instituciones educativas de carácter privado al vaivén incierto del régimen laboral corriente, sin carrera docente y escalafón, sin estabilidad laboral, y con la existencia de muchos casos en lo que "empresarios de la educación" contratan a los docentes a diez meses y los someten a un régimen laboral particular caracterizado por la existencia de excesos en el cumplimiento de la jornada y las horas laborales, sobrecargas en las asignaciones académicas, sobrecupo de estudiantes en las aulas y la práctica de todo tipo de presiones y acoso laboral sin posibilidad alguna de reclamar sus derechos.

Se completa el panorama con los avances de la política gubernamental de privatización de la educación a través de concesiones, convenios y entrega de la administración de la educación pública a particulares. En esa medida, el hecho de que el Decreto 1278 de 2002 no se aplique a docentes en este tipo de instituciones y el incremento de las acciones de entrega de la educación pública a particulares, las cuales se concretaron con la Ley 1294 de 2009 y su decreto reglamentario 2355 de 2009, genera para los docentes que allí laboran, unas condiciones laborales en las cuales impera de manera total el régimen de desregulación, flexibilización y explotación laboral. Según los asesores de las políticas neoliberales, estas modalidades de privatización de la educación, además de permitir el ejercicio del capitalismo cleptocrático en el cual los administradores o concesionarios de la educación trabajan con los recursos y el dinero público por su afán particular de lucro, generan a estos empresarios un paraíso para la explotación laboral de los docentes. Con mucho cinismo, los promotores de los modelos de privatización ven en la entrega de la educación pública en concesión al sector privado, la oportunidad de acabar con lo que llaman "problemas de gestión" que le endosan a los maestros; por eso plantean que generalizar el modelo de concesiones es la receta ideal para enfrentar los molestos problemas que generan los maestros, su estatuto docente, su estabilidad laboral y el sindicato. Al respecto, afirman: *"El programa (la entrega de colegios en concesión) en su diseño intenta resolver los más graves problemas de gestión de las instituciones públicas tradicionales: la debilidad de los directivos, la imposibilidad de selección de su personal docente y administrativo, la inflexibilidad del régimen laboral de los docentes públicos, la ausencia de insumos básicos para la operación de la institución, la dependencia de las burocracias educativas para todos los procesos administrativos, y la politización y sindicalización del sector"*. (Duarte y Villa, 2002:30).

3. Retorno de la concepción técnico instrumental en la concepción del rol y el trabajo del docente

Aparte de instrumentalizar la profesión al subordinarla como agente dócil y pasivo para garantizar la aplicación de las políticas educativas de corte neoliberal, la expedición y

aplicación del decreto 1278 de 2002 empodera una concepción técnico instrumental de lo que es la profesión docente y el concepto de maestro. Estamos ante un retorno de una concepción instrumental del docente, que lo asume como un técnico, un operario, que no tiene iniciativa propia ni autonomía, que no teoriza ni conceptualiza sobre lo que hace en su labor diaria; y que adicionalmente, lo somete a una relación complejamente jerarquizada bajo una estructura burocrática de tipo tecnocrático. El decreto de manera directa asume este tipo de concepción en la definición de la *"función docente"*, término que cumple un papel doble, por un lado instrumentaliza la labor docente reduciéndola a una acción operativa, y por otro, la subordina a una jerarquía burocratizada y caracterizada por la gestión política de los criterios técnicos de lo que significan competencias docentes y desempeño.

El artículo 4 del decreto 1278 de 2002 cuando define la función docente hace énfasis únicamente en lo operativo y funcional. Reduce las complejas relaciones e interacciones de la enseñanza y el aprendizaje a *"procesos sistemáticos"*, desconoce por completo el papel intelectual de la pedagogía, y elimina el pensar en la interacción social que se da entre maestros, estudiantes, conocimiento y cultura, en el ámbito de la educación y la escuela. La función docente alude únicamente a procesos rígidos, mecánicos, rutinarios, repetitivos y operativos, donde prima únicamente la racionalidad técnico instrumental y su carácter operacional. Por ello, en lugar de hablar de la pedagogía, de prácticas y experiencias con el conocimiento y la cultura, existentes por la acción de los sujetos y su condición socio-histórica, enfatiza que la función docente se reduce a *"diagnóstico, planeación, planificación, ejecución y evaluación"*; términos específicos de una visión administrativa de proceso educativo, el acto de enseñanza y su relación con el aprendizaje.

En esta perspectiva de la *"planificación y el control"* las relaciones de aprendizaje se planean y ejecutan, no hay posibilidad y opción para pensarlas y repensarlas, para interrogarse, cuestionar, conceptualizar y teorizar en el complejo campo de las teorías pedagógicas y sus profundas preocupaciones por las relaciones dialécticas entre teoría y práctica. Además de ese reduccionismo de la acción del docente o de su rol, a una *"función"*, el artículo en mención agrega a las responsabilidades laborales del docente una serie de actividades: *"actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad"*, entre otras. Aquí, es visible que el reiterativo uso del término *"actividad"* es porque prima el concepto del rol del docente como simple asignación y cumplimiento de tareas, y no como lo que es: una práctica, inscrita en el campo intelectual de la pedagogía y contextualizada social, cultural e históricamente.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

La capacidad operativa no es suficiente para que los profesionales de la educación cumplan a satisfacción con su labor. *"La educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones"*, y por ello, *"pertenece al campo de las prácticas sociales"* (Cullen, 2004:13). Reconocer que la educación pertenece a la esfera de las prácticas sociales, exige que el campo de acción en ella y con ella no pueda ser intervenido únicamente por la actividad operativa, el conocimiento técnico y especializado. Se requiere mucho más, se requiere pasar de lo instrumental y de lo operativo al complejo campo de lo social, lo comunicativo y lo cultural; y además del conocimiento técnico y especializado, se requiere la acción intelectual, el proceso inteligente de pensar y repensar la práctica educativa, lo cual requiere de formación que proporciona la pedagogía (Runge, 2010:54).

-Prensa Fecode-



los componentes más críticos, polémicos y de mayor tensión en la expedición y aplicación del estatuto, que ha establecido que los profesionales de la educación no requieren estar formados en pedagogía y que cualquier profesional de otras áreas y profesiones, pueden llegar a ser candidatos para acceder a un nombramiento en cargos públicos como docentes. Así, se consagra en esta norma un principio que predomina en las políticas de la región y que tiende a reducir el papel de la profesión en la perspectiva de lo operativo, lo técnico y lo especializado. Tal como la anota Martínez, *"el concepto de profesionalización se refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general"* (2004:381).

Con la expedición de estos requisitos para la selección de los profesionales de la educación, tácitamente se está afirmando que existe un predominio del saber técnico y especializado sobre el pedagógico y que prevalece la instrucción sobre la enseñanza, pues lo importante son los saberes especializados, junto con su capacidad operativa y no el dominio de las reflexiones sobre la compleja práctica de la enseñanza. El acto de permitir que la pedagogía no sea el requisito esencial para los profesionales de la educación y la potestad jurídica de permitir al Estado que los profesionales de otras áreas puedan ser nombrados como docentes, consagran esa visión de la profesión reducida a su ámbito operativo, especializado y técnico. Como consecuencia del predominio de esta visión del profesional de la educación, el ejercicio de la profesión se

24

Al lado de esta subvaloración de los maestros por la connotación activista de la expresión *"función docente"* y sus efectos que se pueden interpretar como desprecio por la pedagogía, el panorama de la reducción de la concepción del maestro a una racionalidad técnico instrumental se completa con el empoderamiento de la visión tecnocrática y burocrática en que se debe cumplir su labor. El decreto en su conjunto subordina el ejercicio profesional a una relación burocratizada, donde el docente esta situado en el último escalón de una estratificación y jerarquización de autoridades, que tecnocráticamente opera por los dispositivos de planeación y evaluación. Este es el papel fundamental de los conceptos competencia y desempeño que operan continuamente a través de todo el texto del decreto. Mantener la visión de que existe una serie de elaboraciones técnicas, de manera mas precisa de orden tecnocrático, se logra de modo efectivo con el empoderamiento de las prácticas de evaluación de competencias y de desempeño que operan como dispositivo de vigilancia y control de la *"actividad del docente"*.

4. La despedagogización de la profesión docente: desvalorización de la formación académica y la falacia de la meritocracia

La redefinición de la profesión y su evidente desprofesionalización a partir del destierro de la pedagogía como fundamento de su formación y ejercicio profesional, ha sido uno de



—Prensa Fecode—

encuentra limitado por la carencia del conocimiento y el saber en pedagogía que le permita interpretar y reflexionar sobre su actuar en la interacción educativa. *"El resultado (de la visión profesionalizante del docente) se expresa en una creciente pérdida de control sobre la inteligencia del proceso de la enseñanza y en una descalificación y deterioro de su capacidad intelectual... se despoja al maestro de su condición de intelectual de la pedagogía y de sujeto de saber y se lo pone a actuar como ayudante de aprendiz"* (Martínez, 2004: 383). La ausencia de ese saber, se convierte en una enorme dificultad del docente para resolver problemas de tipo pedagógico que frecuentemente se presentan en el ejercicio de la práctica pedagógica.

Además de la pérdida de la pedagogía como fundamento que define la identidad del docente, la despedagogización tiene una poderosa faceta en la acción articulada de la promoción de la meritocracia y la desvalorización de la formación, por efecto de la preminencia de la evaluación y su papel determinante en la promoción y los ascensos dentro de la carrera docente. La demagogia gubernamental (MEN, 2010) ha afirmado que el estatuto de este decreto es el estatuto del mérito, y acto seguido explican que el mérito se debe a que el centro y factor fundamental para los ascensos en el escalafón se define por la evaluación de competencias. Se hace un despliegue frecuente de que la evaluación es el mecanismo para reconocer el mérito y que solo se asciende por mérito. El articulado del decreto establece que solo se asciende en el escalafón si se aprueba con el 80% la prueba de competen-

cias que sea convocada para tal fin. Los requisitos de formación y experiencia son secundarios, no definen el ascenso; si se da el caso de que un docente cumpla requisitos de formación y ascenso pero no aprueba el examen de competencias con un puntaje mayor al 80%, entonces, no puede ascender. Es posible ascender en el escalafón sin reunir requisitos de formación a través de las evaluaciones de competencias; y cuando se requiere simultáneamente de los requisitos de formación y de evaluación de competencia, el docente puede cumplir con el requisito de formación, pero si no cumple con el parámetro mínimo de aprobación de la evaluación de competencias no puede ascender y entonces, la formación acreditada no cumple ningún propósito, ni tiene utilidad alguna como reconocimiento e incentivo laboral.

Esto significa que es la evaluación de competencias el requisito definitivo para poder ascender y que esta tiene más valor que la formación académica. La retórica de la meritocracia se une con los actos administrativos cuando en las recientes convocatorias a concursos para ascenso en el escalafón, el gobierno coloca en la resolución de convocatoria la expresión *"concurso de méritos para ascenso en el escalafón"*; de este modo legitima la falacia del mérito y la artificiosa relación entre mérito y evaluación de competencias. Como resultado de estas disposiciones, el binomio mérito-evaluación de competencias resulta más definitivo e importante que la formación académica. En esta lógica individualista y competitiva se aísla a las personas y se posiciona la idea de que la formación no es importante, no tiene valor alguno dentro de la carrera docente.

La falacia y la apología a la meritocracia llevan a los agentes gubernamentales a afirmar que el condicionamiento en los ascensos a las evaluaciones es una forma de determinar las mejoras salariales al mérito. Así lo afirmó la exministra de educación de Colombia Cecilia María Vélez White en entrevista al periodista Oppenheimer (2010). El esquema de pago o *"remuneración por mérito"* es una propuesta que los promotores de la política neoliberal pretenden lograr desde hace dos décadas. Llamamos *"meritocracia"* a la dependencia de la asignación salarial a las evaluaciones. Al respecto, propuestas como las del BID o la PREAL plantean la inexistencia de ascensos y escalafones, y por el contrario, proponen un esquema en el cual el pago y reconocimiento de salarios se

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

realice tomando como base escalas flexibles, relativizadas y móviles que pueden aumentar o disminuir cada año, y que son asignadas dependiendo de los resultados de las evaluaciones que se apliquen a los maestros o a los estudiantes; según esto, si los resultados de las evaluaciones mejoran, podría incrementarse la asignación salarial, pero si por el contrario los resultados de las evaluaciones retroceden en sus puntajes, entonces se aplicaría una reducción en el monto del salario de los educadores que desmejoren sus resultados en las evaluaciones de ellos o de sus estudiantes. Aunque en el esquema colombiano establecido en el 1278 de 2002 no es en sentido una rigurosa apropiación de esta propuesta, si es un avance en la consolidación de la falacia de la "meritocracia".

El uso de los términos "*mérito*" y "*meritocracia*" y su dependencia exclusiva de la evaluación, representan una desconfianza profunda en la formación de maestros y sus avances en lo académico y lo pedagógico. Al mismo tiempo, desconocen dos situaciones claves que acontecen en la dinámica de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas: uno, que las evaluaciones estandarizadas no reflejan en realidad lo que los estudiantes aprenden y los contextos socio-económicos en los que viven y se da su formación; y dos, desconocen profundamente lo que es la formación pedagógica, la práctica pedagógica de los maestros y sus condiciones de trabajo. Por eso, es una completa falacia proponer que la carrera docente dependa de factores totalmente alejados de la realidad del trabajo docente y de lo que implican sus procesos culturales, académicos y de vida.

El desplazamiento de la pedagogía, la desvalorización de la formación y la falacia de la meritocracia, consagran la despedagogización de la profesión docente, pero al mismo tiempo, tienen efectos sobre la visión general que se tiene de los diversos espacios para la formación de docentes. Políticamente, una norma como el decreto 1278 de 2002, releva a un lugar secundario a las instituciones formadoras de docentes y las coloca en riesgo de desaparición (Álvarez, 2010:54), también hace secundario la organización de los docentes alrededor de comunidades académicas dedicadas a la pedagogía y a la defensa de la profesión y de sus derechos laborales.

5. El acondicionamiento de la profesión a la flexibilización y desregulación laboral

La reestructuración de la profesión docente en Colombia busca la adecuación de las condiciones laborales de la profesión docente en la perspectiva de las transformaciones del mundo del trabajo en el capitalismo actual (Sennet, 2006). Es así como la norma citada introduce el fin de la estabilidad laboral y una nueva regulación que contempla la flexibilización

de la contratación de la profesión docente y la posibilidad permanente de suprimir los cargos docentes a discreción del empleador (MEN, 2002). El decreto 1278 de 2002 avanza poderosamente en esa dirección al contemplar el retiro de educador del servicio por la pérdida de la evaluación de desempeño (Artículo 24).

La incertidumbre laboral asociada a la implementación de los mecanismos de control y coacción sobre el docente, impiden la plena concentración del docente en su trabajo, debilitan su compromiso ético frente al mismo, pues asume el cumplimiento de sus funciones de manera operativa e instrumental y más como obligación y no como compromiso. De igual modo, la inestabilidad laboral afecta psicológicamente a los docentes, mediante el denominado Síndrome de Agotamiento Profesional, que según los especialistas en psicología, consiste en una patología o enfermedad en la cual los trabajadores perciben altos niveles de insatisfacción con su trabajo a causa de diversos factores relacionados con su ambiente laboral y con las dificultades en el cumplimiento de sus funciones (Gómez, 2009). La flexibilización laboral, la inestabilidad en el empleo, el temor constante de perder el vínculo laboral y el uso de ese temor como mecanismo de coacción para lograr mejores resultados en el desempeño de los docentes, están muy lejos de propiciar la posibilidad de que la profesión docente avance en la perspectiva de desarrollo profesional y ello sea la base para la cualificación en el cumplimiento de sus funciones y el desarrollo de sus tareas y actividades de orden pedagógico, académico, teórico y práctico.

6. El control ideológico del maestro y de su subjetividad

Con la reestructuración de la profesión y sus efectos despedagogizantes y deprofesionalizantes, también se despliegan políticas para el control ideológico, académico y cultural de los docentes. A través de los requisitos para su inserción al mundo laboral y la imposición de "evaluaciones de desempeño", se promueven mecanismos para controlar su individualidad, sus comportamientos laborales, sus requisitos académicos y su perfil pedagógico en relación con la ideología y la ortodoxia neoliberal (Ball, 2002). 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 profesionalización 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. Es toda una tecnología sutil de yo, una tecnología política de gestión de la subjetividad que subordina al sujeto docente de toda iniciativa individual y colectiva, y que prescribe sus acciones y comportamientos laborales en la lógica de unos saberes predeterminados, de formatos y de descripciones técnicas sobre su actuar.

En el caso colombiano, además de la norma y de una serie de reglamentaciones, el gobierno ha diseñado una guía de la evaluación del desempeño que prescribe puntualmente los objetos y procedimientos de la evaluación (Guía N° 31, MEN: 2008). En ella el desempeño simplemente está ligado al cumplimiento de funciones que enfatizan la visión instrumental y operativa de la ocupación del docente. Los requisitos formulados en la guía y los procedimientos metodológicos para la evaluación y la "recolección de evidencias", por ser prescripciones estrictas sobre el comportamiento y la actividad de docente, se convierten en una práctica de poder sobre la subjetividad del docente. Este dispositivo de vigilancia, afecta la concepción y la visión sobre el docente y su formación, el predominio de la "rendición de cuentas" a través de las "evidencias" implica una desconfianza en la labor del docente y de su formación; la evidencia le exige al docente demostrar su comportamiento, la evidencia pone en cuestión la credibilidad del docente, ésta se legitima y se valida a través de las "evidencias" que dan cuenta de su "desempeño" y subordina su propia imagen a las demandas establecidas en los protocolos que la guía establece.

Como complemento a esa evaluación del desempeño, también opera la evaluación de competencias, mecanismo para el control ideológico y cultural del docente, pues desde ellas se prescribe lo que debe ser su saber y el enfoque metodológico de lo que ha de ser su práctica. Las competencias, como saber hacer, reducen el proceso de enseñanza a lo operativo y las evaluaciones de competencias profesionales solo indagan si el docente está en sintonía con el conocimiento de ese modelo. Se aplican para la selección del personal como requisito de ingreso para el ejercicio de la profesión y también como mecanismo de selección para obtener los ascensos en el escalafón. En ambos casos cumplen la doble finalidad de ser instrumentos para la aplicación de la política de ajuste fiscal y de control cultural sobre el saber del docente.

Las evaluaciones de desempeño tienen como objeto aspectos puntuales de la conducta de los docentes en relación con sus funciones comportamentales y la evaluación de competencias evalúa lo abstracto del dominio del docente sobre algunos de sus saberes. Ninguna de estas evaluaciones indaga por los problemas propios de la práctica pedagógica, y por esta razón, no contribuye a elevar el nivel de compromiso de los docentes en el cumplimiento de sus labores. Por otra parte, estas evaluaciones observan lo superficial, aspectos formales de la actividad docente y no aportan posibilidades de propiciar o fortalecer el trabajo de orden pedagógico, teórico y reflexivo que se hace desde la pedagogía y que efectivamente proporciona cambios y mejoras estructurales, profundas y cualitativas en el ejercicio de la profesión.

Consideración final

Además de la evidente desmotivación que hoy reina en el ejercicio de la profesión (Torres, 2006), las consecuencias de esta reestructuración de la profesión docente, tienen dos facetas: por un lado, cambian la visión, conceptualización e imagen del maestro, e incluso, lo que el maestro debe pensar sobre sí mismo y el ejercicio de su profesión (Ball: 2008); y por el otro, modifican y hacen precarias las condiciones humanas, académicas y profesionales para el ejercicio de la profesión. Tal como lo explica McLaren, "en manos de tecnofanáticos, los profesores y profesoras están siendo re proletarizados, y el trabajo se está 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). Esto tiene su impacto en el desarrollo profesional de docente y en su capacidad para incidir en el proceso educativo. Así como se hacen más difíciles las condiciones laborales para ejercer la profesión docente y se deteriora su perfil laboral y su desarrollo profesional; este deterioro afecta negativamente la profesión y disminuye crecientemente la posibilidad de que el docente sea un factor que contribuya a la cualificación en los procesos de enseñanza y de formación de sus estudiantes.

Ante esta situación es urgente e importante recuperar el acumulado histórico del Movimiento Pedagógico Colombiano, que en sus luchas transformó la visión y la conceptualización del docente, y enfrentó la posición que veía al docente como un técnico o un operario, y planteó la importancia de reconocer al maestro y reconfigurar su identidad e imagen como un intelectual de la pedagogía, un trabajador de la cultura y un ciudadano político. El docente no es un instrumento pasivo de la política, su identidad y su imagen no pueden subordinarse instrumentalmente a la noción de desempeño. La lucha por un nuevo estatuto tiene el reto de recuperar la condición para que el docente se asuma como un intelectual crítico, "como diría Freire" (2003): "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 todas con el profesor o profesora ensayan la experiencia profunda de asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños".

Bibliografía

Alesina, Alberto (2001). Reformas institucionales en Colombia. Bogotá. Alfaomega y FEDESARROLLO.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

- Álvarez, y Martínez A. (Comps) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Ávila, John. (2006). La reforma a las transferencias y la lógica del mercado en educación. En: Revista Educación y Cultura. N° 73. Noviembre. Bogotá. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID FECODE. Págs. 25-29.
- Ball, Stephen. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. En: Revista Educación y ciudad, N° 14, calidad de la educación y políticas educativas. Primer semestre de 2008.. IDEP, Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá. Págs. 115-137.
- Castro, Jorge; Pulido, Oscar; Peñuela, Diana; Rodríguez, Víctor. (2007) *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional. Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, D.C.
- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Duarte, Jesús, Villa, Leonardo. (2002) Los colegios en concesión en Bogotá, Colombia: una experiencia innovadora de Gestión escolar reformas o mejoramiento continuo. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Estrada, Jairo. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Bogotá, D.C.
- Feldfeber, Myriam. Andrade, Dalila. (Comps.). (2006) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Novedades educativas NOVEDUC. Buenos Aires.
- Follari, Roberto. (1995) Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico. Buenos Aires, Aique grupo editor.
- FORO LATINOAMERICANO DE POLITICAS EDUCATIVAS FLAPE. (2008) *Una mirada a la cuestión docente en Colombia a través de los estatutos docentes*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, Paulo. (2003). El grito manso. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Gomez-Retrepo, Carlos. (2009). *El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional SAP*. En: Revista Colombiana de psiquiatría. Vol. 38, N° 2. Bogotá. Asociación colombiana de psiquiatría.
- Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de la modernización en América Latina. Madrid. Antropos.
- Mejía, Marco Raúl. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. En: Revista Educación y Cultura. N° 68. Junio. Bogotá. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID FECODE. Págs. 29-34.
- 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. (2002) *Decreto Ley 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente*.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. REPUBLICA DE COLOMBIA. (2008b). guía N° 31. Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Bogotá.
- Oppeheimer, Andrés. (2010) ¡Basta ya de historias! México. D.F. Debate.
- Runge, Andrés, Garcés, Juan, Muñoz, Diego. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: Revista Educación y Cultura. N° 88. Septiembre. Bogotá. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID FECODE. Págs. 46-55.
- Sennet, Richard. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- Torres, Jurjo. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Morata. Madrid
- Vaillant, Denise. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago, Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL.

¿Un estatuto docente único?

Edgar Dussán Calderón¹



La profesionalización de la labor docente ha sido la aspiración de los educadores desde que existen como tales, y se materializó en peticiones hacia los gobiernos desde la creación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE en 1959, cuando se empezaron a diseñar propuestas que terminaron por abarcar una serie interesante de tópicos: la necesidad de un escalafón como parte de la carrera docente, el concurso para los nombramientos, la capacitación, el régimen disciplinario, la reglamentación de las funciones docentes y directivas, los derechos de asociación, el carácter de los cargos docentes.



La profesionalización de la labor docente ha sido aspiración de los educadores desde que existen como tales, y se materializó en peticiones hacia los gobiernos de turno desde la creación de la Federación Colombiana de Educadores en 1959, cuando se empezaron a diseñar propuestas que terminaron por abarcar una serie interesante de tópicos: la necesidad de un escalafón como parte de la carrera docente, el concurso para los nombramientos, la capacitación, el régimen disciplinario, la

reglamentación de las funciones docentes y directivas, los derechos de asociación, el carácter de los cargos docentes.

Pues bien, desde el nacimiento de FECODE como máxima instancia de coordinación de las luchas de los educadores, este tema ha estado presente en sus diferentes Congresos, sesiones de Plénum, Juntas Directivas y se ha levantado, como consigna en todas sus movilizaciones.

¹ Presidente de FECODE (1975-1978); Vicepresidente (1979-1982); Educador y directivo docente del Distrito Especial de Bogotá (1968-1994), Abogado especializado en Derecho Penal, Derecho Privado Económico, Universidad Nacional de Colombia y Gerencia y Auditoría de Calidad de la Salud, U. Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: edussan1@yahoo.es.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Tres grandes huelgas de carácter indefinido, las de 1972, 1973, 1977 y los paros escalonados de marzo y abril de 1976, tuvieron como centro del conflicto la expedición de un Estatuto Docente negociado entre FECODE y el gobierno, ya fuera para presentarlo al Congreso como proyecto de Ley o para expedirlo como decreto-ley después de las correspondientes facultades otorgadas por el legislativo.

Después de las conversaciones entre las partes ya fueran dentro del desarrollo de los paros o como consecuencia de ellos, se formaron comisiones negociadoras que durante varios años no concluyeron en acuerdos por la falta de voluntad oficial de pactar con los educadores los puntos básicos de un estatuto docente unificado para todo el país y para los diferentes niveles de enseñanza excluyendo solamente la universitaria.

Para fortuna de los educadores los movimientos huelguísticos habían creado una conciencia en el país que respaldaba como su aspiración legítima, contar con una carrera docente que consultara las aspiraciones de FECODE, cuestión que se concretó en 1978, cuando el Ministro de Educación de la época, Rodrigo Lloreda Caicedo, decidió iniciar un proceso serio de negociación entre una comisión del gobierno encabezada por él y una de FECODE, liderada por cuatro miembros de su Comité Ejecutivo, Abel Rodríguez, Edgar Dussán, David Zafrá, Jaime Dussán y Alberto Aguirre, presidente del sindicato de secundaria ACPES.

Dicho proceso duró un año en el cual se efectuaron reuniones casi semanales y cuando se presentaba resistencia de Mineducación a algún tema sentido por los educadores se acudía a los paros de 24 horas para presionar acuerdos favorables a los maestros. Todo concluyó con un decreto, el 2277 de 1979 que recogió el Estatuto Docente Único y con un acta suscrita por las partes en donde se dejaba constancia de los acuerdos y desacuerdos.

Así se materializó en un decreto-ley la aspiración más reclamada por los docentes colombianos, dentro de un proceso



—Prensa Fecode—

► *“Los dirigentes de FECODE, proponen la consigna de la lucha por un Estatuto Docente único o unificado, que ha empezado encontrar eco en la base docente, sin embargo, creo necesario superar una realidad que atenta contra la unidad del magisterio pues, quienes pertenecen al régimen establecido en el decreto 2277 de 1979, lograron tal estabilidad y mejoramiento profesional, salarial y prestacional que poco les preocupa la situación de sus nuevos vecinos sujetos al decreto 1278 de 2002”*

histórico de luchas y negociaciones que duró dos décadas. Allí se consignaron elementos tan importantes como un escalafón único de catorce grados en donde se reconoció la experiencia docente acumulada en un proceso de asimilación desde los viejos escalafones de primaria y secundaria al nuevo con un correspondiente régimen salarial que permitió a muchos docentes duplicar o triplicar sus asignaciones básicas como producto de ingreso y ascenso en el nuevo estatuto.

Otro aspecto importante fue la estabilidad docente lograda en el 2277, registrándose el ingreso por concurso, la inscripción en la carrera docente, vigilada por una Junta de Escalafón en donde había una representación importante de los educadores sindicalizados y que solo permitía la destitución de un maestro solamente si se suspendía o retiraba del escalafón y mediante unas causales de sanciones disciplinarias muy bien establecidas.

Como se observa el proceso que terminó con la expedición del Estatuto Docente fue largo y lleno de conflictos, costó a FECODE maestros destituidos y suspendidos durante las huelgas, que afortunadamente mediante nuevos paros y la acción jurídica de abogados laboristas amigos de la organización se lograron los reintegros y el pago de los brazos caídos.

Conviene destacar entonces, para enseñanza histórica en el país, cómo un sector de servidores públicos que no tenía derecho a pactar pliegos de peticiones y a realizar la huelga,

en la práctica los ejerció y obligó al gobierno a reconocer la importancia de una de las Federaciones más poderosas del país por su número y beligerancia, estableciéndose un proceso de negociación colectiva *sui generis*, sobre el que valdría la pena volver hoy en día para darle tratamiento legislativo.

La culminación de este proceso se dio dentro de un marco histórico que en las década de los setentas y ochentas, significó para Fecode y sus afiliados y dirigentes vivir una etapa que privilegiaba la lucha sobre la conciliación. Como los gobiernos posteriores al Frente Nacional (López Michelsen, Turbay Aya-la), fueron tan agresivos con los sindicatos de los trabajadores y en especial con los educadores que habían manifestado alto grado de organización y una creciente expresión de lucha, la conquista del Estatuto Docente no se presentó como dádiva de los gobernantes.

Por el contrario, fue fruto de un proceso dialéctico en el cual el magisterio nucleado alrededor de FECODE, logró acumular toda su fuerza para doblegar la posición inflexible del régimen imperante, hasta conseguir una norma negociada, a pesar que legalmente no tenía ni el derecho a la huelga (que siempre fue declarada ilegal) y menos el de negociación, que fue logrado cuando se atrevió a ejercerlo.

Sin embargo, dos décadas después, la correlación de fuerzas, entre gobierno y educadores varió, pues el primero consiguió posicionarse como regente único de la educación en Colombia y dentro de varias normas que recor-taban el presupuesto educativo, que afectaban en forma grave la educación pública, de manera unilateral expidió el decreto 1278 de 2002, que contenía un *"estatuto docente"* para los educadores que se vincularan a partir de la fecha de su vigencia, en donde se cambiaron en contra de los educadores y en forma grave las condiciones profesionales del gremio docente.

En efecto, la nueva norma significó un verdadero cambio en contra de las aspiraciones de superación por parte de los docentes. El escalafón se tornó rígido e inaccesible, pues por primera vez en la historia educativa, se estableció el período de prueba anterior a la inscripción en la carrera docente y la evaluación individual como mecanismo para frenar los ascensos.

La capacitación y los títulos se consignaron como mecanismos establecidos para frenar los ascensos en lugar de establecerlos como estímulos para buscar una mejor calidad de la educación.

Un régimen disciplinario genérico y drástico, olvidó que la profesión docente es específica y requiere, como tal, diseñar unas concretas causales de mala conducta que tengan relación entre el docente y el alumno, entre los mismos maestros y entre estos y sus autoridades.

En general el decreto 1278 significó un gran retroceso en relación con el avanzado régimen docente establecido en el 2277 de 1979 y lo que es peor, estableció una odiosa división que viven todos los maestros en su institución educativa entre quienes pertenecen a uno u otra normatividad, cuestión que ha sido aprovechada por la autoridades gubernamentales y por un gran sector de los mismos directivos docentes, para discriminar y someter a los educadores.

Ante ello, los dirigentes de FECODE, proponen la consigna de la lucha por un Estatuto Docente único o unificado, que ha empezado encontrar eco en la base docente, sin embargo, creo necesario superar una realidad que atenta contra la unidad del magisterio pues, quienes pertenecen al régimen establecido en el decreto 2277, lograron tal estabilidad y mejoramiento profesional, salarial y prestacional que poco les preocupa la situación de sus nuevos vecinos del 1278, y, estos, a su vez, ante un período de prueba que los puede desvincular del magisterio y una situación permanente de inestabilidad, prefieren permanecer dóciles ante sus mismos rectores y coordinadores, antes que poner en riesgo su empleo.

¿Qué hacer? Considero que la consigna de luchar por un Estatuto Docente Unificado o Único, debe buscar su cometido de movilizar al magisterio, con miras a modificar la situación actual, pues los *"antiguos"* se muestran *"justamente"* satisfechos con su situación profesional, salarial y prestacional y los *"nuevos"* aparecen temerosos, pues participar en marchas o paros ya sea escalonados o indefinidos les puede acarrear sanciones que eventualmente llegarían a una destitución.

Por lo tanto, los dirigentes de FECODE y sus sindicatos filiales, deberían volver a la base docente, para auscultar, desde allí, las propuestas para superar la división profesional existente. Invertir el proceso, buscando partir de la base de la pirámide, hacia su vértice y no al contrario. Ello significaría un nuevo método de organización, que permitiría un nuevo despertar de un gran sector *"conservatizado"* (los docentes que se rigen por el decreto 2277) y el actuar del otro que se siente discriminado por la desventajosa situación laboral, pero a su vez, amenazado en la conservación de su cargo, si se atreve a protestar participando en paros y otras formas de movilización.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Comentarios a la propuesta de Estatuto Docente de FECODE

Jaime Dussán Calderón¹



—Prensa Fecode—

32

En el decimo primer congreso de la Federación Colombiana de Educadores, realizado en Neiva, que tuvo el honor de presidir, se acordó, después de evaluar los resultados de la táctica adoptada en las épocas anteriores de lucha contra las imposiciones del régimen vigente en materia de educación, derechos profesionales, laborales, prestacionales, salariales y sindicales; optar por un nuevo rumbo en nuestra plataforma de acción que permitiera entre otros aspectos, lograr reivindicaciones importantes para la educación pública y los derechos de los educadores, tan duramente pisoteados por los gobiernos de turno. Acordamos entonces, presentar a con-

sideración del Gobierno Nacional un conjunto de peticiones referentes al estatuto de la profesión docente, el régimen salarial, de prestaciones así como los derechos y garantías sindicales y políticas.

Recordemos que en los gobiernos del presidente Misael Pastrana y el Ministerio de Luis Carlos Galán, del presidente Alfonso López, y el Ministerio de Hernando Duran, se impusieron dos estatutos docentes (128 y 223) que fueron dejados sin vigencia por decreto de Estado de Sitio, después de que las huelgas de los educadores los obli-

¹ Expresidente de FECODE. Senador de la República por el Polo Democrático Alternativo PDA. Correo electrónico: dussanja10@yahoo.es.

garon a tomar esta medida, que dejó por un tiempo sin estabilidad y sin promoción en el escalafón, a los maestros colombianos.

En el documento *Principales Reivindicaciones de los maestros colombianos*, consignamos los aspectos sustanciales que debiera contener un estatuto docente y reclamamos su concertación con FECODE y los sindicatos nacionales existentes en la época, los supervisores de educación y el Ministerio de Educación Nacional.

El entonces ministro de educación, del gobierno de Julio Cesar Turbay, Rodrigo Lloreda Caicedo, presidió una mesa de concertación con voceros de FECODE y las demás organizaciones de docentes que después de largas jornadas de trabajo dieron origen al decreto ley 2277 de 14 de Septiembre de 1979, por el cual se estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo Nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales; norma aun vigente que cubre a los educadores no contemplados en el nuevo decreto 1278 de 2002.

El Decreto 2277 fue producto de la concertación entre el gobierno y los sindicatos docentes, logró avances importantes en la profesionalización, la promoción en el escalafón, la estabilidad, el compromiso de los maestros por una educación de calidad y generó estímulos para los educadores que trabajaban en zonas rurales, de difícil acceso y en regiones donde los profesionales no querían desempeñar su labor. Se mejoraron los salarios y las prestaciones y se abrió campo para lograr posteriormente un régimen prestacional unificado, además de estimular la unidad sindical que fortaleció a FECODE como la única organización sindical nacional de los educadores de todos los niveles excepto el universitario.

El gobierno del presidente Andrés Pastrana, expidió un nuevo estatuto docente mediante el decreto ley 1278 de 2002, por el cual se estableció el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

El propósito de facultar el Congreso de la República al gobierno para expedir esta norma, era lograr, mediante la concertación con FECODE la expedición de un nuevo es-

tatuto de la profesión docente que unificara a todos los maestros oficiales y privados en la misma ley. Esta determinación fue violada por el Ministro de Educación de entonces, Francisco Lloreda y los presidentes del Senado y la Cámara de Representantes, generando así, un nuevo enfrentamiento con FECODE, quien se opuso a la expedición de este decreto debido a que no incluía las principales aspiraciones de los docentes y al contrario, desató un caos en la prestación del servicio educativo.

Los maestros colombianos se encuentran hoy regidos por dos normas diferentes en materia de estatuto docente, hecho que ha generado confusión, enfrentamiento, desestímulo y desmejoramiento en la prestación del servicio educativo y en la calidad de la educación. Además de propiciar división sindical, profesional, prestacional, salarial y de compromiso de los educadores con el fortalecimiento de la educación como fuente vital para el desarrollo del país.

FECODE, ha tenido la paciencia de escuchar en varias ocasiones las motivaciones de los Ministros de Educación de cada gobierno que pretenden equivocadamente sustentar que la vigencia de las dos normas ayudan a emular a los maestros para desempeñar mejor sus funciones académicas. El gobierno ha intentado convencer a los maestros del 2277, que es mejor el 1278 y que no es necesaria una norma que los unifique, sino al contrario, dejar sin vigencia el que fue producto de la negociación en 1979.

Es cierto que el Decreto 2277 tiene tres décadas largas de vigencia; que por el hemos pasado más de 250.000 educadores, que lo queremos porque nos costó largas jornadas de protesta, propuestas, reflexiones, concertación, constancias y aplicación; sin embargo, hoy es necesario que se convierta en objeto de actualización y modificaciones que permitan adecuarlo a las necesidades del momento, con el fin de fortalecer la calidad de la educación, los derechos profesionales, la carrera administrativa y el régimen prestacional y salarial de los educadores.

El Decreto 1278, fue un estatuto impuesto por el gobierno, no pensando en la educación y los maestros, sino en el propósito mezquino de someter a los educadores a cumplir un plan educativo que correspondía a las estrategias de los mandatos imperiales y a las necesidades del mercado capitalista. Pretendía dividir las organizaciones sindicales de los maestros, cohibir la libertad de cátedra y la posibilidad de seguir construyendo un proyecto educativo institucional democrático que había consignado la ley general de la educación. Los directivos de la educación y los maestros, deberían educar a los estudiantes con los principios y las estrategias definidas en el plan de desarrollo educativo gubernamental.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

El gobierno nacional, es el responsable principal de la crisis por la cual atraviesa la educación colombiana, debe convencerse que se requieren profundas reformas democráticas en la educación y la enseñanza, para el estímulo de los docentes y estudiantes, que permitan que la escuela se convierta en el centro de atracción para producir conocimiento y ciencia y posicionar al país al lado de aquellos que entienden y practican el mandato según el cual el desarrollo no es posible sin una educación de calidad, transformadora que profundice la democracia y la libertad.

FECODE ha presentado a consideración del gobierno, del Congreso, los educadores, los padres de familia, los estudiantes y la comunidad científica y cultural del país, un proyecto de ley mediante el cual se expide un estatuto docente único que ampare a todos los educadores oficiales y privados, excepto los universitarios, y que estimule el compromiso de los educadores con la educación pública y el mejoramiento de su calidad y servicio, dejando sin vigencia las dos normas existentes.

He tenido la oportunidad de estudiar el proyecto, producto del debate en varios foros de FECODE, los sindicatos y organizaciones relacionadas con la educación y la cultura. El documento, se acerca a lo que debe ser una norma de largo alcance que permita recoger las principales aspiraciones de los educadores en materia profesional, de carrera administrativa especial, de la estabilidad, del escalafón y los ascensos y los derechos laborales, profesionales y salariales.

Llama la atención en la propuesta, la definición de la profesión docente y quienes deben ejercerla tanto en el campo de la educación oficial como privada, así como los estímulos que permitan emular el compromiso de los educadores con la formación democrática de los niños y los jóvenes del país. Llama la atención, la necesidad de recuperar el papel de los docentes directivos que tendrán la función de líderes en la planeación, programación y coordinación de las actividades de la escuela; principalmente las pedagógicas, que les cambia el carácter de simple gerentes que se les asigna hoy.

Es de resaltar el artículo relativo a la *idoneidad ética, pedagógica y profesional* que manifiesta el compromiso de los maestros con sus deberes y obligaciones profesionales ejerciendo su responsabilidad sin incurrir en causales que demeriten tan importante y trascendental servicio público.

Subrayo, el artículo que tiene que ver con la *libertad de cátedra*, porque permite que los educadores, estudiantes y padres de familia, puedan seguir construir un proyecto educativo institucional que eduque en los principios de la de-



—Prensa Fecode—

► *"Bienvenido el debate, que el gobierno nacional y regional, el Congreso, la comunidad educativa y cultural, tome como positiva esta importante propuesta de FECODE, que la analice, la critique, proponga modificaciones y precisiones; todas ellas conducentes a lograr que el gobierno, el poder legislativo y los voceros de la organización de los maestros concierten una ley que permita que la educación ocupe el primer plano de los intereses nacionales".*

mocracia y la libertad, como lo ordenó la Ley General de la Educación. También, el principio de *Estabilidad* en el cargo, garantiza un mayor estímulo para el cumplimiento de las obligaciones de profesionales, sin evitar ser sancionados mediante un régimen disciplinario que respete el debido proceso.

No podría faltar en la propuesta de FECODE, el concurso para el ingreso y estímulo de los educadores en la carrera docente. El gobierno ha creído equivocadamente que los maestros se oponen a la evaluación. Al contrario, si ellos califican el desempeño de sus discípulos, no hay razón para no construir un proceso que permita que toda la escuela pueda ser examinada por la sociedad que cuida su educación como el elemento principal para el crecimiento individual y colectivo de sus ciudadanos.

Podría extenderme, analizando un poco más la propuesta de los maestros sobre el estatuto docente, su régimen salarial, prestacional, sus derechos políticos y sociales. Sera en otra ocasión que podamos profundizar en ellos.

Por ahora, bienvenido el debate, que el gobierno nacional y regional, el Congreso, la comunidad educativa y cultural, considere como positiva esta importante propuesta de FECODE, que la analice, la critique, proponga modificaciones y precisiones; todas ellas conducentes a lograr que el gobierno, el poder legislativo y los voceros de la organización de los maestros concierten una ley que permita que la educación ocupe el primer plano de los intereses nacionales.

Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando?

Alfonso Tamayo Valencia¹



De una manera sutil y otras veces de una manera descarada, se ha abierto paso una nueva imagen, una nueva concepción del maestro como "operador educativo" de un servicio social cuyo enfoque neoliberal altamente administrativo, funcional al mercado y al control estatal, tiene profundas y desastrosas consecuencias para una tradición cultural que históricamente lo ha constituido como trabajador de la cultura, sujeto de un saber pedagógico, formador en valores y comprometido con la transformación social y la construcción de democracia. A continuación señalo este desmantelamiento de la "ontología pedagógica" del maestro que le ha servido como columna vertebral para su identidad y razón de ser en la sociedad y la emergencia cada vez con más fuerza y legitimidad social de otra forma de ser y estar que niega su verdadera naturaleza y le anticipa un oficio técnico-instrumental, desde la exterioridad de las políticas públicas en educación.



Del Maestro al Profesional:

Cada vez más va quedando atrás esa visión humanista y comprometida de un maestro virtuoso que formaba en la virtud, y al decir de H. Quiceno se pasó de ser maestro a ser docente y ahora deviene "profesional"²; ya quedó en el olvido

la orientación de J. Dewey para quien el maestro tenía la responsabilidad social de poner en contacto al niño con el patrimonio cultural de la humanidad, formándolo en la democracia y en el arte, pero también respetando sus capacidades, su nivel de desarrollo psíquico y sobretodo su libertad para construir un proyecto de vida autónomo, centrado en sus intereses mediante un aprendizaje para la vida real en la sociedad.

¹ Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Ex director del CEID Boyacá. Investigador del grupo: Evaluando-nos de la UPN. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com.

² Quiceno, H. (2010). *El Maestro, el Docente y el Formador*. Pág. 53. En *Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina*. Magisterio. Bogotá, D.C.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Estamos hoy en una especie de amnesia colectiva, como cuando a Macondo llegó la enfermedad del insomnio y se perdió la memoria: por una extraña paradoja mientras en los grupos de investigación de las facultades de educación y en los posgrados se reconoce la consolidación de un real *"campo intelectual de la educación y de la pedagogía"*³ y proliferan las publicaciones y las alternativas para resignificar las prácticas docentes y acompañar procesos de largo aliento en la reconfiguración del maestro como sujeto pedagógico, intelectual, social y político, lo que cala en el imaginario social y se viene imponiendo en las instituciones educativas es un lenguaje extrapolado de la administración de empresas, de la contabilidad, de la gerencia de recursos, que naturaliza una visión del docente como reproductor y aplicador de orientaciones que vienen de "arriba", de los "Técnicos", de los que "Planear" y prescriben los fines, los contenidos, las estrategias didácticas, los recursos y la evaluación. Se pierde así el maestro como sujeto y con ello su identidad como profesional de la educación, dueño de un saber que da sentido a sus prácticas, se pierde también su capacidad para reconocerse como miembro de una comunidad académica capaz de soñar las transformaciones exigidas por este cambio de época. Abrumado por las presiones externas está desencantado no quiere arriesgarse a nada porque ha sido despojado de su memoria pedagógica.

y caracteriza al docente de hoy como un obrero, trabajador o funcionario que cumple una tarea asignada en un espacio técnico, una función operativa dentro de una racionalidad instrumental que se apoderó de la educación.

También conviene señalar aquí las ideas de A. Martínez Boom quien reconoce que estamos en otros tiempos, otros espacios, otras configuraciones que van marcando el rostro del maestro que ha pasado de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control en el proyecto de la modernidad: *"Mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre pero no se reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias."*⁷. Y tras denunciar que desde 1990 en la Conferencia Mundial de Educación en Tailandia se viene afinando este dispositivo como una verdadera tecnología de poder para resolver el problema de los maestros, nos aclara que *"El concepto de profesionalización se entiende como un proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general"*⁸.

Y más agudo aun, el profesor Alejandro Álvarez, señala la crisis de la profesión docente en Colombia⁹: en efecto, a partir del análisis del Estatuto de la profesionalización docente, al Decreto 1278 de 2001, lo considera como la expresión de una nueva manera de entender la profesión docente, única en Latinoamérica ya que permite el ejercicio de la docencia a profesionales sin formación específica en el campo de la educación y la pedagogía. Señala una contradicción ya que *"en un decreto que habla de profesionalización docente, se establece que un profesional de la educación puede tener cualquier otra profesión"*¹⁰ y mientras el licenciado se prepara 5 años en el campo, el nuevo profesional en la educación le basta un curso o programa de pedagogía no inferior a un año...sería la única profesión reconocida como tal, para cuyo ejercicio no es condición poseer un título especializado, nos dice. Y concluye de una manera pesimista pero real: *"Pero la entrada de profesionales no docentes al ejercicio de la enseñanza es el final de*

36

Lo que dicen los investigadores:

Esta situación ha sido señalada, analizada y rechazada por la comunidad de investigadores en pedagogía desde muchas instancias, basta abordar de una manera rápida los trabajos del grupo de investigación sobre la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia⁴ que se ha ocupado de *"la pregunta por los maestros, por su estatuto intelectual, su oficio, la materialidad de su existencia, su formación, en fin, las condiciones de emergencia y de supervivencia de una subjetividad que se ha instalado en la sociedad y se ha convertido en motivo de múltiples problematizaciones, así como de celebraciones, requisiciones, evaluaciones, movilizaciones"*⁵.

Es en ellos donde encontramos voces de alarma que como en H. Quiceno nos dicen que *"Lo que hoy se nombra como profesión docente es expresión de las nuevas luchas de intereses que se actualizan y que tensionan el juego donde se constituye en medio de las luchas que pugnan por poseerlo"*⁶

3 Díaz V. M. (1993) *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Editorial Universidad del Valle. Cali.

4 Martínez B.A. y Álvarez G.A. (2010) *Compiladores. Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina*. Magisterio. Bogotá, D.C.

5 *Ibidem*. Pág. 11.

6 Quiceno H. *op.cit.* Pág. 78.

7 Martínez B.A. (2010) *La Configuración del Maestro: La Dilución de un Rostro*. En *Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina*. Magisterio. Bogotá. pág. 127.

8 Martínez, A. *Ibidem*. (2010). Pág. 148.

9 Álvarez A. (2010) *La Crisis de la profesión docente en Colombia*. En *Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina*. Magisterio. Bogotá. pág. 167.

10 Álvarez, A (2010) *Ibidem*. Pág. 169.



—Prensa Fecode—

La verdadera intención del Estatuto:

Y, es precisamente esta visión del docente como simple funcionario supeditado a los intereses de control y vigilancia, de economicismo y afán de contabilizar y auditar, para racionalizar el gasto y no para reconocerlo y engrandecerlo socialmente como conviene a la naturaleza de su misión en la formación de ciudadanos, la que da origen al llamado Estatuto de Profesionalización.

Basta una revisión de su lenguaje, de su finalidad, de su estructura, para concluir que la imagen, el concepto de maestro que ha impuesto la política pública, no regula ni organiza el ejercicio de un profesional de la pedagogía y de la educación asumido como sujeto miembro de una comunidad académica sino que es un elemento más de un gran dispositivo para reducir la educación a la prestación de un servicio cuya responsabilidad compete al estado pero que cada vez con mayor generosidad es dejado en manos de los particulares. En efecto, las reducciones de que ha sido objeto el campo de

la pedagogía restringen el accionar del maestro y lo reduce al cumplimiento de prescripciones y a la aplicación de un currículo pensado por los técnicos. ¿Donde queda la autonomía profesional después de que los estándares le dicen lo que hay que enseñar, los lineamientos curriculares le prescriben los contenidos, las pruebas le exigen las prioridades cognitivas y la evaluación le exige obediencia ciega a las normas? ¿A qué horas se piensa como sujeto, objetiva su trabajo, reflexiona en colectivo, planea como gremio? ¿Dónde quedó el maestro impulsado en el Movimiento Pedagógico que se asume como trabajador de la cultura y parte de un proyecto de país? Si ya existía un estatuto docente como el de 1979 y si la Ley 115 del 94 consagra la autonomía escolar, ¿porqué este afán regulador?

Una respuesta la encontramos en un documento del Centro de Estudios en Políticas Públicas de Argentina (CEPP) publicado en abril de 2007 y financiado por el Banco Mundial, cuyo título es: *"Estudio de Caso: La reforma de los Estatutos Docentes en Colombia"* preparado por Roxana Perazza¹³. Allí queda claro que la modalidad de aplicación de la reforma estuvo asociada con el aprovechamiento de la *"popularidad"*

*toda esta discusión. Si cualquier profesional puede ejercer la docencia ¿para qué discutir sobre el lugar de la pedagogía en los currículos, sobre la diferencia entre educación, pedagogía y didáctica, para qué analizar las relaciones de la pedagogía?"*¹¹. Para reforzar su tesis central de lo sui generis del estatuto docente colombiano Álvarez recorre Portugal, Paraguay, Perú, Cuba, Chile, Venezuela, Costa Rica, España, México, Argentina, USA y Alemania para demostrar que *"Una mirada rápida a las condiciones que se exigen en diferentes países para el ejercicio de la docencia nos permite concluir que en todos los casos la docencia es una profesión que supone la formación en instituciones especializadas en educación y pedagogía. Otros profesionales pueden ejercer la docencia pero en casos excepcionales"*¹².

El profesor Álvarez nos hace ver como cada vez más la formación de maestros es un asunto político y bien sabemos que en un modelo neoliberal como el de Colombia, la política está supeditada a los intereses económicos y entendemos entonces que la mirada de los banqueros sobre la educación es muy distinta a la mirada de los pedagogos.

37

11 Álvarez, A (2010) *Ibidem*. pág 175.

12 Álvarez, A (2010) *Ibidem*. Págs. 178-182

13 Perazza, Roxana. (2007) *Estudio de Caso: La Reforma de los Estatutos Docentes en Colombia*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires. Argentina.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

del presidente Uribe y el consenso que logró en el gobierno. Es lo que ellos llaman "ventana de oportunidad" que en política pública significa que es necesario aprovechar al máximo la aceptación de un Presidente recién nombrado para meter las reformas más difíciles: en este caso la aplicación acelerada de la Ley 715 y el cumplimiento del artículo 111 que daba poder al presidente para presentar el nuevo estatuto (que fue lo que dejó listo el presidente Pastrana).

En ese documento se aduce como motivos que llevaron a decidir la reforma, el ordenamiento fiscal y la gobernabilidad del sistema así como la necesidad de titular a los docentes interinos en las entidades territoriales. Cita textual: *"El anterior estatuto implicaba un bajo control efectivo del gasto en salarios. La estructura de grados del escalafón que preveía, otorgaba un alto valor a los créditos por capacitación y a la antigüedad, ambos asociados a incrementos salariales. De este modo, era difícil prever cada año el volumen de la masa salarial y su peso en el presupuesto educativo"... "La gobernabilidad del sistema. El sindicato se había constituido en un actor de política educativa con peso creciente. La gestión educativa nacional iniciada en 2002, proviene de la experiencia previa en el distrito capital de Bogotá, donde había registrado posiciones enfrentadas con el sindicato. Entre esas posiciones, el gobierno del distrito había decidido implementar un mecanismo de descuento salarial por días de huelga. Este antecedente, junto con las posiciones políticas actuales, hicieron que con la reforma estatutaria se buscara debilitar al sindicato como actor de política educativa con poder de veto."*

Se señala también que fue muy oportuno el enfoque dado a la reforma cuando en la reformulación del régimen de reparaciones (Ley 715) incluyó el famoso artículo que habilitaba a la Presidencia para la formulación de un nuevo estatuto docente. Se dice también que el apoyo presidencial y la rapidez para abrir los concursos para su aplicación inmediata logró debilitar al sindicato (sic) y establecer una división entre los docentes y que el parlamento no tuvo una intervención significativa en la discusión sino que avaló con su silencio la iniciativa del ejecutivo. Y *"Otra alianza significativa es la de algunos miembros del sector empresario y algunas organizaciones no gubernamentales. Si bien no parecen haber tenido una intervención decisiva en esta política, contribuyen a sostener un consenso social sobre las políticas educativas estratégicas. Los medios de comunicación han apoyado la iniciativa del gobierno"*¹⁴.

Como los principales adversarios a la reforma aparece la Federación Colombiana de Educadores FECODE y en menor medida el movimiento pedagógico.



—Prensa Fecode—

"Es pertinente relacionar el estatuto docente con un tipo de maestro que se regula y la evaluación también está asociada a este asunto, pero por lo visto hasta aquí, el gobierno nacional y sus políticas están muy lejos de valorar al docente como sujeto de un saber pedagógico y de reconocer su lugar en la sociedad".

De espaldas a la Academia:

Se ha dicho y escrito, aun por el mismo gobierno, que el saber propio del maestro es la pedagogía. Colciencias ha financiado importantes grupos de investigación sobre la educación y la pedagogía cuyos estados del arte han sido publicados ya en el año 2000¹⁵ existen programas de Doctorado y proliferan las Maestrías en educación así como las publicaciones nacionales. Se han identificado por lo menos cinco tendencias pedagógicas importantes: la pedagogía como disciplina, la pedagogía como dispositivo de control simbólico, la pedagogía como disciplina reconstructiva, la pedagogía crítica, la corriente constructivista¹⁶ y se publican hoy por lo menos ocho revistas especializadas, se realizan Congresos, Encuentros, Foros, sobre temas pedagógicos como el currículo, la evaluación, la didáctica de los contenidos, y se celebra con entusiasmo *"el florecimiento de la investigación en pedagogía"*...pero nada de esa producción es recogida o por lo menos consultada cuando se trata de diseñar políticas públicas en educación pues como se constató arriba el interés por el estatuto de profesionalización era el ordenamiento fiscal y el debilitamiento de FECODE, no un asunto pedagógico.

Mucho más clara es la situación de desconocimiento del campo intelectual, de los académicos y de las investigaciones cuando se trata de la evaluación de docentes. En efecto el enfoque predominante en el Estatuto puede caracterizarse como de evaluación como *"rendición de cuentas"* o *"evaluación de pago por mérito"* y nada tienen que ver con la evaluación para el desarrollo profesional o para el mejoramiento de la escuela¹⁷.

14 Perazza, R. (2007) *ibid.*

15 Henao M. y otros. (2000) *Estados del Arte de la investigación en Educación y Pedagogía. Icfes-Colciencias-Socolpe. Bogotá.*

16 Tamayo A. (2007). *Tendencias Actuales de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. U de Caldas. Manizales. págs 65-76.*

17 Niño Z.L. (2001) *Las tendencias Predominantes en la Evaluación Docente. En Revista Opciones Pedagógicas. Número 24. U Distrital. Bogotá. págs. 45-65.*

Estas corrientes de la evaluación establecen criterios externos a la práctica misma de los docentes, a sus saberes y a sus intencionalidades, desconocen el contexto social y cultural de la institución y se centra en el cumplimiento de los objetivos programados para justificar la política neoliberal. En palabras de Gimeno Sacristán: *“La evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquellos a través de éstos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría, sobre la enseñanza (accountability), para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor”*¹⁸.

Tal como ha sido analizado en varias ocasiones en esta revista, pero en especial en la Revista Educación y Cultura número 81 (2008)¹⁹ este sobredimensionamiento de la evaluación desde el enfoque neoliberal y administrativo ha tenido efectos fatales para la práctica pedagógica ya que al reducir la enseñanza a lo evaluable y la evaluación a la lectoescritura y las matemáticas, deja por fuera de los procesos de formación aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los jóvenes además de alterar *“los planes de estudio, las relaciones con el conocimiento, las relaciones entre los sujetos, los procesos de aprendizaje y los fines de los procesos educativos”*²⁰, es decir una real transformación curricular por vías de hecho y prescripción que es un atentado a la autonomía escolar...y si los docentes van a ser evaluados según los resultados de los estudiantes en las pruebas se produce entonces una distorsión total de la formación integral y del maestro como sujeto de saber pedagógico.

Evaluar un docente tiene que ver con la elaboración de una mirada comprensiva, hermenéutica, sobre todo el proceso educativo institucional y el rol que desempeña como sujeto pedagógico. Es un asunto ético y no meramente técnico. La participación del docente es fundamental en la coevaluación y la existencia de un Proyecto Educativo Institucional PEI es lo que le da referente para su autoevaluación y estos tienen que ver con los fines, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, las relaciones con los alumnos pero también con las condiciones materiales, ambientales y legales que lo rodean. Un docente aislado no se puede evaluar, se evalúa dentro de una propuesta colectiva de formación de la cual es parte con todos los demás.

Es pertinente relacionar el estatuto docente con un tipo de maestro que se regula y la evaluación también esta asociada a este asunto, pero por lo visto hasta aquí, el gobierno nacional y sus políticas están muy lejos de valorar al docente como sujeto de un saber pedagógico y de reconocer su lugar en la sociedad.

La ausencia de un debate argumentado entre los diseñadores de política educativa y la comunidad académica de docentes e investigadores, no ha permitido resolver la pregunta crucial: ¿De cuál maestro estamos hablando?

◦ Bibliografía

- Álvarez A. (2010) La Crisis de la profesión docente en Colombia. En Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. Magisterio. Bogotá, D.C.
- CEID FECODE Revista Educación y Cultura. (2008) Educación de Calidad, evaluación y autonomía escolar. Número 81, Bogotá, D.C.
- Díaz V. M. (1993) El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Editorial Universidad del Valle. Cali.
- Gimeno Sacristán, José. El Profesorado. En Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Número 219, citado por Niño Libia Stella. (2001) Las tendencias Predominantes en la Evaluación Docente. En Revista Opciones Pedagógicas. Número 24. U Distrital. Bogotá. págs. 45-65.
- Henao M. y otros. (2000) Estados del Arte de la investigación en Educación y Pedagogía. *Icfes-Colciencias-Socolpe. Bogotá.*
- Martínez B.A. y Alvarez G.A. (2010). Compiladores. Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. Magisterio. Bogotá.
- Martínez B.A. (2010) La Configuración del Maestro: La Dilución de un Rostro. En Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. Magisterio. Bogotá, D.C.
- Niño Z.L. (2001) Las tendencias Predominantes en la Evaluación Docente. En Revista Opciones Pedagógicas. Número 24. U Distrital. Bogotá. págs. 45-65.
- Perazza Roxana. (2007) Estudio de Caso: La Reforma de los Estatutos Docentes en Colombia. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires. Argentina.
- Quiceno H. (2010). El Maestro, el Docente y el Formador. En Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina. Magisterio. Bogotá, D.C.
- Tamayo A. (2007). Tendencias Actuales de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. U de Caldas. Manizales. págs 65-76.
- Sánchez R.C. (2008) La Evaluación y la autonomía curricular para una educación de calidad. En: CEID FECODE Revista Educación y Cultura. (2008) Educación de Calidad, evaluación y autonomía escolar. Número 81, Bogotá, D.C. Pág. 25-27.

18 Gimeno Sacristán, José. *El Profesorado. En Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Número 219, citado por Niño Libia Stella. Op.cit* pág. 10.
 19 CEID FECODE Revista Educación y Cultura. (2008) Educación de Calidad, evaluación y autonomía escolar. Número 81. Bogotá, D.C.
 20 Sánchez R.C. (2008) *La Evaluación y la autonomía curricular para una educación de calidad. Ibidem. Pág. 27.*

• TEMA CENTRAL - Educación, maestros y estatuto docente •

El Estatuto Docente: un asunto estratégico para la educación y los maestros

Senén Niño Avendaño¹



—Prensa Fecode—

40

El reto es inmenso, la responsabilidad es muy grande, pues un estatuto docente que vele por los derechos, la estabilidad, el salario, la formación, es un inmenso aporte a la educación de calidad, de igual manera el estatuto debe garantizar que la pedagogía indague, dialogue acerca de las necesidades, esperanzas y expectativas que se tejen entre la escuela y la sociedad. El derecho fundamental a una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, financiada por el Estado, desde el Preescolar de tres grados hasta la Universidad, es posible, si fortalecemos y damos garantías al maestro como sujeto político y cultural para que desde su profesionalidad y su relación con la sociedad, se decida a derrotar la concepción de negocio y mercancía con que los devotos del mercado, incrustados en el aparato estatal, quieren manejar la educación.



La principal preocupación y motivo de lucha sindical de los educadores durante el siglo pasado y lo que va transcurrido de éste, se relaciona con las condiciones laborales tales como: estabilidad laboral, salario y prestaciones sociales. En los primeros años del Siglo XX la capacidad de incidencia y negociación de los maestros era débil, sin embargo existía interés de la Nación sobre la suerte de los educadores, según el artículo 127 de la Ley 39 de 1903, los maestros sólo podían ser removidos para mejorarlos, derecho que tuvo vigencia un poco más de 30 años, la Ley 37 de 1935 lo abolió y blindó

judicialmente las arbitrariedades gubernamentales contra los maestros pues ordenó: *“los Tribunales de lo Contencioso Administrativo no podrán suspender los efectos legales de los decretos sobre cambios, remociones o suspensiones en el ramo educativo”*, instaurándose a partir de entonces el calvario de los traslados inconsultos.

En materia de Escalafón Docente la primera norma expedida en el gobierno de la *Revolución en Marcha* de Alfonso López Pumarejo fue la Ley 12 de 1934 comple-

¹ Presidente de FECODE. Correo electrónico: presidenciafecode@fecode.edu.co.

mentada posteriormente por un sinnúmero de leyes salariales y autorizaciones al gobierno nacional para organizar el Escalafón Nacional del Magisterio, que condujo al establecimiento del escalafón de Enseñanza Secundaria con la expedición del Decreto Reglamentario 30 de 1948, y el Decreto 1135 de 1952 para el escalafón de los maestros de primaria, normas que tuvieron vigencia hasta el 14 de septiembre de 1979.

FECODE fue creada en 1959 con el propósito fundacional centrado en la defensa de los derechos del magisterio, de inmediato se abanderó de la lucha salarial que tenían a su cargo los sindicatos departamentales y coordinó huelgas regionales y nacionales; pero fue en el año 1972 cuando alcanza su real capacidad de convocatoria nacional al invitar unitariamente a la lucha contra el Estatuto Docente, Decreto 223 que unilateralmente el gobierno de Misael Pastrana y Luis Carlos Galán Sarmiento pretendieron imponerles a los maestros; esta lucha tuvo un significado especial, toda vez que puso a prueba la resistencia y el heroísmo del magisterio, ya que a pesar de miles de despedidos, suspendidos, golpeados, encarcelados, y descuentos masivos, se logró derrotar ese Estatuto.

La lucha templó el carácter de los docentes, por eso, cinco años más tarde, cuando el gobierno de Alfonso López Michelsen nuevamente puso a prueba la capacidad de lucha de los maestros éstos respondieron contundentemente con una poderosa huelga nacional que concluyó en el Paro Cívico del 14 de septiembre de 1977 que enterró el Decreto 128 de 1977 por el cual declaraba al magisterio como funcionarios oficiales de libre nombramiento y remoción.

Derrotados los estatutos docentes 223 de 1972 y 128 de 1977, FECODE se dio a la tarea de elaborar colectivamente y por espacio de 2 años un proyecto de Estatuto Docente para negociarlo con el gobierno de Turbay Ayala; se aplicó en ese entonces la *"táctica medida"* que consistió en movilizar al magisterio en jornadas parciales de lucha, táctica que a la postre resultó exitosa porque fortaleció la capacidad negociadora de FECODE sin que hubiese rompimiento con el gobierno. Gracias a ello, el 12 de septiembre de 1979 se firmó el Acta de Acuerdos y Desacuerdos entre FECODE y el gobierno nacional, en la cual se resume el balance del proceso de negociación realizado en 17 sesiones que permitió la concertación del texto final el cual se convertiría en el Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979. Es de anotar que no fueron pocos los críticos y opositores al proceso de negociación y al Estatuto concertado, ellos mantuvieron controversia permanente por más de un lustro, por ello llama poderosamente la atención que quienes ayer fueron enemigos furibundos del Estatuto 2277 hoy extrañamente se declaran sus defensores y pregonan con altisonancia su oposición a la conquista de un nuevo estatuto y otra vez se equivocan.

Indudablemente fueron enormes los beneficios que trajo al magisterio colombiano la expedición de la acordada norma; el nuevo escalafón y la nivelación salarial mejoraron las condiciones económicas; el establecimiento de criterios claros en la estructuración de la carrera docente y el régimen disciplinario desterró los fantasmas y peligros de la inestabilidad laboral y la politiquería. Estímulos como el tiempo adicional válido para ascenso en el escalafón de los maestros que laboraban en áreas rurales de difícil acceso fueron incrementados al doble, de igual manera se reconoció salarialmente el esfuerzo académico y de profesionalización del magisterio. Todas estas medidas que objetivamente beneficiaron a los educadores apagaron las voces inconformes y opositoras.

Bajo el amparo del Decreto Ley 2277 de 1979 transcurrieron dos décadas en las cuales los maestros fuimos protagonistas de importantes luchas y conquistas, entre las más destacadas se pueden mencionar: la creación y consolidación del Movimiento Pedagógico; la expedición de la Ley 91 de 1989 concertada con FECODE; la negociación de la Ley General de Educación 115 de 1994; el incremento del porcentaje del situado fiscal con destino a la educación concertado en la Ley 60 de 1993; el incremento salarial adicional del 8% durante los años 1996, 1997 y 1998 y reconocimiento de la Prima de Vacaciones a partir 1997 equivalente al 50% del salario.

Lamentablemente en la segunda mitad de los años noventa el desacertado manejo de las contradicciones políticas generaron fuertes antagonismos al interior de FECODE, siendo la Asamblea General Federal realizada en Villavicencio en el año 1997 el escenario donde lo absurdo y sectario tomó cuerpo, una coalición mayoritaria de fuerzas aprobó entre otros tantos desaciertos, demandar las Leyes 114 de 1913, 116 de 1928, 37 de 1933 y 91 de 1989; afortunadamente la Corte Constitucional produjo sentencias de exequibilidad a las normas demandadas, pero quedaron dentro de las consideraciones de dichas sentencias extraños argumentos de la Corte Constitucional en contra de la Pensión de Gracia de los maestros nacionales, consideraciones que posteriormente el Consejo de Estado, ante demanda impetrada utilizó para negar este derecho.

Inmersa FECODE en esa pugna fratricida tuvo que afrontar en condiciones difíciles la arremetida neoliberal del gobierno de Andrés Pastrana contra la educación pública; por iniciativa gubernamental se aprobó el Acto Legislativo No. 01 de 2001 cuyo efecto redujo los recursos con destino a la educación, la salud, el saneamiento básico y agua potable. Fue valeroso y heroico el paro y la movilización de maestros, padres de familia y estudiantes contra esta medida neoliberal que quitó dinero a lo social para destinarlo a la corrupción, a la guerra y al pago de la deuda externa; poco le importó al gobierno la justeza de la reclamación ciudadana, en cambio sí apresuró la

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

represión contra el magisterio ordenando el descuento de los días que en paro defendió el derecho de los niños a tener una educación bien financiada.

Para complementar la depredadora y antisocial política de recorte al gasto social, impuesta por el mandato Pastoranista, se reglamentó el Acto Legislativo 01 de 2001 con la Ley 715 que derogó la Ley 60 de 1993; con esta ley reglamentaria se otorgó facultades omnímodas a los rectores para sancionar maestros aplicando la Evaluación de Desempeño; centralizó el manejo político de la educación; sometió a los rectores y directores a los designios de gobernadores y alcaldes quienes a su vez reciben órdenes del Ministerio de Educación; instituyó la mercantilización de los niños estableciendo una asignación por alumno de acuerdo a tipologías establecidas por el Ministerio de Educación; ordenó la certificación de entes territoriales para descargar responsabilidades financieras; arrasó con la estabilidad docente; limitó los ascensos del magisterio cubiertos por el decreto 2277 de 1979; estableció un régimen de carrera para los nuevos docentes y directivos docentes que se vinculen a futuro de manera provisional o definitiva; derogó 14 artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 relacionados con derechos y garantías de los educadores y docentes directivos; derogó varios artículos del Decreto 2277 de 1979 relacionados con: tiempo doble, traslados, Juntas y Oficinas de Escalafón; en total derogó 12 artículos que daban derechos y garantías en materia de ascensos, gobierno y administración de la carrera docente y finalmente otorgó facultades al gobierno por el término de 6 meses para expedir un nuevo estatuto docente.

El sainete, la burla y el desprecio gubernamental por la educación y los maestros

El gobierno de Andrés Pastrana facultado por el artículo 111.2 de la Ley 715 de 2001 conformó una Comisión integrada por 2 representantes de FECODE, 5 del gobierno y 2 del Congreso para discutir el texto del nuevo Estatuto Docente; su conformación resultó antidemocrática y el funcionamiento una farsa y respetando así la dignidad del magisterio.

Tardíamente, en el mes de abril de 2002 se instaló dicha Comisión o Grupo de Trabajo en el cual participaron: por el magisterio Gloria Ramírez y Witney Chávez, Presidenta y Secretario General de FECODE respectivamente; por el gobierno Francisco Lloreda, Ministro de Educación, Guillermo Carvajalino y Beatriz Restrepo representantes del Presidente Pastrana, Martha Lucía Villegas representante del Electo Presidente Uribe y Carlos García Presidente del Senado. También participaron como invitados por FECODE: Rafael Cuello y por el gobierno: Margarita Peña, Viceministra de Educación, Elpidio Ceballos, Roberto Zarama y Carlos Pizano Mallarino.

La actuación del gobierno en el grupo de trabajo fue reprochable, falta de seriedad e hipócrita pues mantuvo a los representantes de FECODE durante cinco sesiones *"botando corriente"*, como dice el argot popular, sobre asuntos como la estructura del Escalafón, la llegada indiscriminada de los profesionales universitarios al magisterio, las evaluaciones de ingreso, competencias y desempeño; mientras se desarrollaba este inocuo e inconcluso debate, el gobierno trabajaba clandestinamente un proyecto de decreto ley que dio a conocer al final de la sexta sesión de trabajo, el 10 de junio de 2002; semejante maniobra condujo a que los delegados de FECODE solicitaran suspensión de las deliberaciones para informar al Comité Ejecutivo lo sucedido, analizar la abrupta propuesta presentada por el gobierno y fijar posición sobre el particular; el día 11 de junio los representantes de FECODE en el último episodio de la comedia presentaron una propuesta integral de estatuto docente que fue ridiculizada, *"macartizada"* y rechazada por el Ministro de Educación y sus áulicos. Tan deplorable conducta del gobierno obligó el retiro de los dirigentes de FECODE previa radicación de una constancia en la que señaló la desvergonzada manipulación y engaño hecho al magisterio colombiano para legitimar la imposición unilateral del hoy Decreto 1278 del 19 de junio de 2002.

¿Por qué es necesario un nuevo y único estatuto docente?

Son diversas las razones que justifican la unificación del régimen laboral del magisterio, las hay de orden constitucional, pedagógico, educativo, social, profesional y ético, además porque el Decreto 2277 de 1979 ha sido agredido por los diferentes gobiernos de turno, importantes artículos fueron derogados y otros se extinguieron por su carácter transitorio. Pero la razón más contundente es la necesidad de derogar el 1278, pues sus efectos han sido desastrosos para la educación de calidad y la profesión docente.

En lo constitucional podemos señalar que el Decreto 2277 de 1979 fue expedido bajo el amparo de la Constitución de 1886 sustituida por la Constitución de 1991 la cual señala que todos los servidores públicos tendrán funciones y estarán amparados por la carrera administrativa, que en el caso de los docentes es especial, de origen legal, administrada por la Comisión Nacional del Servicio Civil, reglamentada por la Ley 909 de 2004; esta circunstancia amerita el esfuerzo de construir un nuevo y único estatuto docente.

Hasta la década de los años 1970 las expectativas que la sociedad tenía sobre los educadores y la educación eran diferentes a las de hoy; ayer, se aceptaba sin ningún cuestionamiento el aforismo: *"la experiencia hace al maestro"* permitiendo con ello que su formación inicial no fuera considerada requisito indispensable para ejercer el magisterio, por eso era

normal encontrar docentes con estudios de 5º año de primaria o cualquier año del nivel de secundaria, razón por la cual se establecieron dentro de la estructura del escalafón varias categorías transitorias que prácticamente han desaparecido; esa concepción que tenía en ese entonces la sociedad sobre el maestro cambió radicalmente pues se ha revalorizado la formación inicial y se trabaja en todos los países en la reformulación de currículos y planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros, e incluso, se han adoptado medidas para proteger la profesionalización de la labor docente.

El nuevo estatuto debe dar la máxima importancia a la formación inicial y en servicio de los educadores, porque es en el conocimiento y dominio de los saberes pedagógicos y disciplinares donde se fundamenta la profesionalidad docente; en ella radica la posibilidad que la transmisión y construcción del conocimiento sea más efectivo y dialéctico. La formación es un factor que determina la educación de calidad y que incide poderosamente en el aprovechamiento al máximo los ambientes escolares, los contenidos educativos pertinentes, las tecnologías de la comunicación y el oportuno y adecuado trámite de los conflictos educativos.

La educación considerada como un proceso continuo de formación integral de los alumnos, requiere de un maestro también integral, ético, crítico, portador de conocimientos pedagógicos y disciplinares actualizados, comprometido con las transformaciones democráticas, hábil en la comunicación sencilla y clara, que transmita y apoye la construcción de conocimiento, poseedor de criterios claros que ayude a través de la praxis, a formar en el imaginario colectivo el deber ciudadano de participar activamente en la vida política, social, cultural y económica del país. Un maestro de estas características no aparece espontáneamente, se requiere desarrollar acciones en por lo menos dos campos: en primer lugar una profunda transformación de las instituciones formadoras de maestros, las Escuelas Normales y Facultades de Educación, en su currículo y plan de estudio; de otra parte, se debe desarrollar el mandato constitucional contenido en el artículo 67 de dignificar y profesionalizar la labor docente, dándole el reconocimiento social que se merece y es en este punto donde radica la importancia de un nuevo régimen laboral.

El nuevo Estatuto Docente propuesto por FECODE

Culminada la grotesca tragicomedia protagonizada por el agonizante gobierno de Pastrana y patrocinada por A. Uribe fue expedido el Decreto 1278 de 2002; a partir de ese momento se inició por parte de la dirigencia nacional de FECODE y sus filiales un profundo y crítico estudio comparativo de los dos regímenes laborales que simultáneamente y por primera vez se aplica a los maestros; quedó claramente establecido el enorme retroceso de las condiciones profesionales y de

trabajo de los nuevos educadores, se revivió el viejo fantasma de la inestabilidad laboral, se hizo evidente el desprecio por la pedagogía pues cualquier título universitario habilita para ser educador. La mano de obra docente se abarató en la medida en que la Evaluación de Competencias es una trampa y farsa que impide el derecho al ascenso, se asaltó el derecho a la compatibilidad salario-pensión, se creó un escalafón absurdo y arbitrario en el cual la experiencia, el estudio y la producción académica no producen ascensos sino descensos.

Este colectivo y pormenorizado análisis fue el comienzo de un largo proceso liderado por FECODE, de construcción de una propuesta de ley que unifique el régimen laboral de los docentes, con características novedosas y democráticas tales como:

1. Rescata los derechos conquistados en el Decreto 2277 de 1979.
2. El campo de aplicación cubre a los educadores del sector privado en cuanto a garantías de escalafón y se les otorga el derecho a la sindicalización, negociación colectiva y firma de convenciones de trabajo.
3. Recupera el criterio del Régimen Laboral Especial ubicándolo en la Carrera Administrativa Especial de origen legal.
4. Evita la desprofesionalización de la labor docente por cuanto los títulos que acreditan como profesional de la educación son: Normalista Superior, Licenciado en Educación, Especialista o Magister en Educación, Doctor, en cualquier área del conocimiento; los profesionales universitarios con previa formación pedagógica en universidades con Facultad de Educación podrán vincularse como docentes.
5. La carrera docente se fundamenta en 10 principios que garantizan derechos y condiciones favorables para el ingreso, permanencia, ascensos y retiro del servicio.
6. El escalafón tiene el propósito de estimular el estudio, investigación, innovación y producción académica de los docentes en orden a fortalecer la educación de calidad.

El escalafón tiene 20 grados de clasificación cuyo ingreso, tránsito y duración dependerá del título, esfuerzo académico y experiencia docente; serán estos los méritos orientadores que regirán la nueva clasificación docente y no la Evaluación de Competencias que como atrás señalamos no constituye mérito sino trampa.

El escalafón permite el continuo crecimiento profesional de los docentes por eso los educadores que alcancen al máximo grado 5D seguirán ascendiendo salarialmente cada 2 años previa producción académica.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

La tabla de asimilación propuesta hace justicia a los maestros nuevos a quienes el Decreto 1278 de 2002 y sus normas reglamentarias les arrebató derechos de escalafón obtenidos bajo el amparo del Decreto 2277 de 1979; esos docentes se podrán asimilar utilizando la resolución del anterior escalafón o la resolución del escalafón actual; los maestros del 2277 también serán beneficiados, pues miles de ellos están estacionados con 15 años de experiencia promedio acumulada sobre el grado 14. El nuevo estatuto propuesto los asimila teniendo en cuenta el grado en el escalafón y el tiempo no utilizado, lo que le permitirá tener una ubicación en escalas superiores del nuevo escalafón con las benéficas repercusiones en materia de reajuste pensional y cesantías.

7. Se rescatan los órganos de gobierno, administración y vigilancia de la carrera docente que fueron eliminados por la Ley 715 de 2001.
8. Establece de manera clara la definición, requisitos, remuneración y funciones de los docentes directivos en un capítulo destinado exclusivamente a ellos.
9. La complejidad jurídica, legal y constitucional de la relación Etnoeducadores-Estado, es adecuadamente tratada en un capítulo dedicado a este asunto de gran importancia que permita superar el olvido, segregación y manipulación a que han sido sometidos estos educadores por parte de cada uno de los gobiernos.
10. Las situaciones administrativas descritas son concretas y favorables, se eliminan los nombramientos provisionales con período de prueba, en adelante serán en propiedad previo concurso; se actualiza y mejora derechos como licencias por: luto, electoral, deportiva o cultural; las vacaciones a disfrutar serán de 9 semanas para docentes y docentes directivos.
11. El capítulo de derechos y estímulos es bastante generoso, son 50 derechos en el campo laboral, profesional, sindical y político, que unidos a los estímulos y al salario profesional dignifican la profesión docente.
12. Las condiciones laborales de los maestros están pensadas en términos de la salud de los educadores, un buen ambiente educativo para los estudiantes y en la búsqueda de la educación con calidad; por eso en ese capítulo se establece la permanencia de 30 horas semanales incluido el descanso, una asignación académica más racional; se determina el máximo de alumnos por curso según los estándares internacionales, duración del período de clase que permita la existencia y armonía de las dobles y triples jornadas escolares mientras se avan-

za en la jornada única; se determina la relación: docente-grupo, coordinador-alumnos, orientador-alumnos.

13. La Evaluación de Desempeño a pesar de ser una orden constitucional debe tener el carácter diagnóstico formativo cuya reglamentación debe preservar la estabilidad laboral y el continuo mejoramiento profesional.
14. Se rescata el criterio de establecer un Régimen Disciplinario Especial Docente que dé garantías procesales y se respete el derecho a la defensa.

La Comisión Tripartita

La lucha del magisterio contra los estatutos que pretendió imponer el gobierno abrió el camino del diálogo y la negociación con el entonces Ministro de Educación Rodrigo Lloreda Caicedo, que condujo a la concertación del 2277; a diferencia de esa época, hoy la dinámica de la lucha y la negociación de los Pliegos de Peticiones hicieron posible la constitución de la Comisión Tripartita integrada por el Gobierno-Congreso y FECODE como un escenario en el cual estos tres protagonistas buscarán un acuerdo en el texto del proyecto de ley que se llevara a las sesiones del Congreso de la República.

En la comisión tripartita FECODE defenderá la propuesta elaborada mediante centenares de eventos locales, regionales, departamentales y nacionales, con la presencia de miles de educadores nuevos, antiguos, afrodescendientes, raizales e indígenas; con toda seguridad el gobierno llevará a la comisión su propuesta de estatuto que será una versión del funesto decreto 1278, circunstancia que traerá indudablemente una gran confrontación; el sólo funcionamiento de la comisión tripartita no garantiza al magisterio alcanzar un estatuto docente democrático únicamente será posible conquistar este propósito si el magisterio con convicción, organización y lucha enfrenta decididamente la pretensión del gobierno de arrasar sus derechos.

El reto es inmenso, la responsabilidad es muy grande, pues un estatuto docente que vele por los derechos, la estabilidad, el salario, la formación, es un inmenso aporte a la educación de calidad; de igual manera el estatuto debe garantizar que la pedagogía indague, dialogue acerca de las necesidades, esperanzas y expectativas que se tejen entre la escuela y la sociedad.

El derecho fundamental a una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, financiada por el Estado, desde el Preescolar de tres grados hasta la Universidad, es posible, si fortalecemos y damos garantías al maestro como sujeto político y cultural para que desde su profesionalidad y su relación con la sociedad, se decida a derrotar la concepción de negocio y mercancía con que los devotos del mercado, incrustados en el aparato estatal, quieren manejar la educación.

Sociedad de control y profesión docente. Las imposturas de un discurso y la exigencia de una nueva realidad

Armando Zambrano¹

La profesión -formación- docente es un tema crucial en los actuales debates educativos. La existencia de dos decretos y el desplazamiento del verdadero sentido del ser maestro reclaman de los análisis un ejercicio de comprensión del orden discursivo oficial. La calidad es el sustrato de la sociedad de control. En este marco se agencian nuevas prácticas de subjetivación del maestro las cuales podríamos situar en la calidad, flexibilidad, adaptabilidad, eficiencia, eficacia. En cualquier caso, el esfuerzo por hacer del maestro un intelectual de la educación fue borrado. La gran cuestión consiste en saber qué discursos regulan el saber del docente a la luz de la sociedad de control.



Sociedad y nuevo control

Nos recuerda Paul Virilio² que la sociedad de postguerra se caracteriza por la transformación del espacio urbano lo cual conduce a una política diferente del espacio-habitat generando nuevas concepciones y cambios sustanciales en la geografía urbana y rural. Después de la postguerra nacería el estado de bienestar y planificador. Sobre la base del concepto de *bienestar* irrumpiría sutilmente una política de control. En efecto, producto del reordenamiento espacial, los estados europeos comenzaron a fijar su mirada en las necesidades básicas de la población. Vivienda, trabajo, educación y salud regirían este discurso político.

1 Armando Zambrano Leal. Doctor en ciencias de la educación. Universidad Paris 8 (Francia). Director de la Maestría en Educación, Universidad ICESI, Cali, Colombia. Profesor visitante en varias universidades (Mérida, Venezuela; Universidad Paris 8 (Francia), Karlsruhe (Alemania), Córdoba, (Argentina). Profesor invitado de varios programas de maestría en educación (Colombia), Director del grupo de investigación CIEUDUS AI (2011). Correo electrónico: armandozi@usc.edu.co.

2 En este apartado, nos apoyamos en los siguientes textos del filósofo-urbanista francés Virilio Paul (1996) *La vitesse de Libération*, Paris, Galilée; (1993) *L'insécurité du territoire*, Paris, Galilée; (1996) *Bunkher archéologie*, Paris, Galilée. Del mismo modo, el documento policopiado (inédito) del seminario de la Maestría en Educación Superior: *El concepto de velocidad en el pensamiento de Paul Virilio*. Santiago de Cali, 2008.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Pero a la vez que dicha política irrumpía en la geografía humana se requería de un cuerpo de saber capaz de agenciar las necesidades vitales de la población. El trabajador social fue uno de los primeros sujetos profesionales en cumplir este rol. A él le correspondía levantar el estado de las necesidades de los individuos. El médico, después de la segunda guerra mundial, se transformaría en un sujeto de bienestar. La medicina salubrista es hija de la sociedad de control y está al servicio de la lógica de producción capitalista. El policía tendría por función la vigilancia y la proximidad con el ciudadano. Se instalaba el concepto de confianza e incluso la mujer entraría a hacer parte del cuerpo policial. Por su parte, los profesores desempeñarían un papel supremo en la transmisión del saber para una sociedad que veía en el conocimiento la fuente de la tranquilidad y del bienestar. La sociedad de bienestar requirió de cuatro sujetos para un sistema de control que ante los ojos de los ciudadanos aparecía como necesario, legítimo e inofensivo.

En el marco de la política del bienestar (Estado Providencia) surgiría un nuevo código de control. Esto tiene su génesis en la tecnología y su expansión fue progresiva y sostenida. Así, el espacio urbano sería un lugar de control. Las cámaras de vigilancia, los centros comerciales, los sistemas integrados de monitoreo en lo urbano –policía-hospitales, trabajador social-sistema escolar- el ojo mágico en las puertas, la claridad de la luz en la ciudad, etcétera materializarían ese gran aparataje de la nueva sociedad de control. Afirma Virilio que la tecnología desarrollada durante la segunda Guerra Mundial devendría pública y al servicio del control de los sujetos. Igualmente, ella comenzaría a invadir el cuerpo humano y con ello se gestaría una racionalidad de control. Como elemento central de la tesis de Virilio encontramos a la *velocidad*. Este concepto ha sido clave en su pensamiento pues muestra que lo abierto del globo fue posible gracias a las tecnologías e incluso que ciertas leyes de la física se trastocarían en este nuevo escenario. El poder de la Internet rompería la quietud y el sentimiento de no poder ocupar al mismo tiempo dos espacios. En síntesis, Paul Virilio hablará de la nueva sociedad de control cuyo dinamizador estaría en la velocidad de la tecnología pero también en la potencia de lo virtual: lo lejano está cerca y lo cercano lejos. La velocidad sería la luz de la luz y con este concepto se pondría a funcionar una nueva biopolítica del hombre habitado y del hombre del adentro y del afuera. En dicha biopolítica se puede comprender hasta dónde los fines de la ecología apuntarían a una cierta higienización como sistema de control. El hombre de lo *free* es competente pues la velocidad del mundo tecnologizado le impone ser capaz de sustituir modos de saber por prácticas de proceder. Para él, el hombre de lo *free* es ágil, rápido, veloz y sustituible. Podría comprenderse en las tesis de este pensador francés que después de 1945 no sólo se despliega un nuevo orden mundial y una geopolítica de otro orden, sino que también surge una racionalidad del nuevo control donde la

Rastrear lo invisible del discurso sobre la formación docente devela la política del nuevo control sobre los sujetos. Esto permite avanzar hacia una comprensión del discurso pedagógico agenciado en la invisibilidad de las políticas educativas y su correlación con el discurso didáctico. Esto porque pedagogía y didáctica están en el corazón de la formación docente. ¿Qué tipo de profesor se está formado?

¿Qué racionalidad formativa ocultan las políticas en la materia? ¿Qué racionalidad encierran las políticas públicas en educación después de la apertura económica? ¿Cómo afectan ellas a las tradiciones formadoras de los docentes? ¿Qué tipo de sujeto de saber se forma en una racionalidad que administra, gestiona y planifica hasta las formas de relación con el saber?



—Alberto Motta—

seguridad generalizada sería producto de los cuatro discursos de la paz total. Seguridad y paz ordenarían el mundo y con ellas surgirían nuevos modos de saber, la inestabilidad en los grandes proyectos, la depreciación de la fuerza laboral y la inestabilidad en un mundo cuyo horizonte temporal sólo se cifra por el instante. La sociedad de *velocidad* ha tenido sus repercusiones en la educación y, sin lugar a dudas, en la formación de los docentes. En cualquier caso, la escuela de posguerra es una institución de control más que de vigilancia. La creación de un sistema de evaluación así lo demuestra.

Economía y calidad en la sociedad de control

Después de 1945 la economía deviene el terreno fértil de la sociedad de control. Ella impacta lo instituido e instituyente de las instituciones. Nuevas prácticas de subjetivación aflorarían en la sociedad de control. Espíritu flexible, competente, eficiente, eficaz, adaptable, competitivo regirá el orden de tales prácticas. A la par, dichas prácticas serán recurrentes en un orden discursivo cuyo relato es el saber y el aprendizaje. La sociedad es abierta y en ella grandes autopistas de saber regirán las disposiciones de los sujetos. La relación entre sujetos se rige por la red y su soledad situada en los flujos tecnológicos. Estos terminarían dominados por la racionalidad de la calidad y obedeciendo a lo más instrumental de la razón. La calidad será, si así lo convenimos, el terreno discursivo de la economía en la sociedad de control. En este orden, empresas, instituciones, asociaciones serán regidas por este concepto y sus fronteras serán la eficiencia y la eficacia. El referente discursivo será, después de la década de los años 1980, la globalización. Este concepto deja de lado al ser humano y privilegia el flujo de mercancías y la deslocalización de la producción. Para Castells *"la estructura de la economía [global] se caracteriza por la combinación de una arquitectura duradera y una geometría variable. La arquitectura de la economía global ofrece un mundo asimétricamente interdependiente, organizado en torno a tres regiones económicas principales y cada vez más polarizadas a lo largo de un eje de oposición entre zonas productivas, con abundante información y ricas, y zonas empobrecidas, de economías devaluadas y socialmente excluidas"*³. Esta economía se organiza a través de flujos y redes. *"los flujos no son sólo elementos de la organización social: son la expresión de los procesos que dominan nuestra vida económica, política y simbólica"*⁴. Los flujos son formas de organización y distribución de capital, información, imágenes, sonidos y símbolos y esto tiene sus repercusiones en la vida, la política y la economía de las sociedades. Las redes, por su parte, borran la unidad mínima del modelo organizativo social transformándola en conglomerados

de sujetos y organizaciones interconectados. Para Castells la unidad mínima del modelo capitalista era la identidad primaria, es decir el principio organizativo *"el proceso mediante el cual un actor social se reconoce así mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales"*⁵. La red cambia en la misma proporción en que se transforma la economía. Red y flujo caracterizan la sociedad actual. La nueva sociedad de control deviene, según Hard y Negri⁶, más democrática debido a la plena distribución de los aparatos normalizadores del poder disciplinario por los cerebros y cuerpos de los seres humanos animando las prácticas comunes y cotidianas pero, a diferencia de la sociedad de la disciplina, este control se extiende más allá de los lugares estructurados de las instituciones sociales a través de redes flexibles y fluctuantes.

Numerosos son los pensadores que hoy nutren a la filosofía y por esta vía, a la educación. Curiosamente, este nuevo pensamiento sólo es agenciado en algunos escritos de índole académico y está lejos de ser un referente para reflexionar sobre el nuevo control que, invisiblemente, se deslizó hace dos décadas en los discursos educativos. Viendo de cerca la gramática de los discursos educativos y, especialmente, los discursos sobre la formación de los docentes, podemos advertir una cierta invisibilidad en la racionalidad organizadora tanto de las prácticas, como de los saberes y del pensamiento. A modo de ejemplo, las competencias están al orden del día. No hay declaración, ni reunión o congreso donde ellas no estén presentes. Incluso, los debates sobre la formación docente, en América Latina y en nuestro país están atravesados por este concepto. Inspirados en lo visible del orden, agenciado en la sofisticación de una práctica, movilizados por la calidad, inspirados en la racionalidad de la eficiencia y la eficacia, los discursos generalizados, aquellos que se han impuesto o adoptado después de 1990, surten un efecto de control. La seguridad está al orden del día y ella se acompaña por estándares de calidad e incluso por una política de la prosperidad. Esto se ha trazado, progresiva y sostenidamente desde que nuestros países aceptaron el encargo de reformar los sistemas educativos. Pareciera como si dichos discursos, agenciados por *"novedosos conceptos"* instalaran la *paz total* en un mundo que todavía se debate entre sus heridas —razón e instrucción— y la seguridad de no apostarle a otra forma de saber. La razón del discurso contemporáneo sobre la formación docente desplazó, si así lo queremos, lo mejor y más exquisito del pensamiento no occidental adoptando como verdad in situ la hegemonía de una razón liberadora. Libertad, razón y autonomía sirvieron para reorganizar el control en so-

3 Castells, Manuel, (2006) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Tomo I, Buenos Aires, Siglo XXI, Pág.173.*

4 *Ibid.* Pág. 445.

5 *Ibid.* Pág. 48.

6 Hardt, Michel y Negri, Antoni, *Imperio, Buenos Aires, Paidós, Pág. 46.*

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

ciudades que hoy corren tras la inserción en un mundo que paradójicamente, rechaza a unos y acepta a otros. Tal vez sea esto lo que tengamos que leer en las declaraciones mundiales sobre educación. Probablemente resida allí un discurso invisible cuya capacidad apunte a una verdadera homogenización del modo de pensar en detrimento de formas ricas y exquisitas de pensamiento tradicional. En algunas Declaraciones Mundiales ya se advierte una secuencia de orden y esto deviene invisible en las instituciones formadoras de docentes. La lucha de los protagonistas de la formación docente no consiste en traer hacia adelante lo oculto de la razón sino afirmar lo visible de lo prescrito, lo que subyace como discurso organizador de las prácticas y los saberes de los sujetos; es decir, el control.

1.2 El control en los Informes y declaraciones mundiales

Producto de la postguerra y de la reconstrucción de las economías europeas, desde 1960 América Latina entra en el ámbito de los intereses internacionales pues atacando la pobreza, alfabetizando a los adultos, expandiendo la escolarización, promoviendo formas de educación no tradicionales y vinculando el sector educativo con la economía se emprenderían un conjunto de acciones todas tendientes a contrarrestar los graves problemas de exclusión, marginalidad y pobreza en nuestros países. Estas iniciativas plasman un conjunto de directrices en las Declaraciones Mundiales. *El informe de la crisis* (1968) dirigido por Philipp Coombs examina los problemas y prioridades de la educación en el mundo entero. La crisis para él era un desfase de la velocidad entre el cambio y la adaptación, por un lado, y la disparidad de los sistemas educativos y su medio ambiente, por otro lado. La adaptación de la escuela a las lógicas de producción coincidía con el desarrollo y la formación del capital humano. La crisis perduraría y esto daría pie a la publicación de otro informe bajo el título de *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales* (1985). En la década siguiente, surgiría otro informe conocido bajo el título *Aprender a ser* (Edgar Faure, 1973). Dicho informe fue producto del estudio realizado por la Unesco y cuyo objetivo era analizar las condiciones de la educación en el mundo y sus alternativas de desarrollo. América Latina entraba en este nuevo estudio particularmente por la precariedad de sus sistemas educativos, los graves problemas de pobreza, la deficiencia en los sistemas de aprendizaje y los problemas de la democracia. En la década de 1990 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre educación cuyo lema fue: *educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, realizada en Jontiem, Tailandia. En este informe resalta el derecho fundamental a la educación de todos con miras a la plena realización de un mundo más próspero, seguro y ambientalmente más puro, la tolerancia y la cooperación internacional. En la misma década, en 1993, la UNESCO crea la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Producto de esta comisión se publica el in-

forme *La educación encierra un tesoro*, dirigido por Jacques Delors. Allí se plasman las competencias que comenzarán a regir los sistemas educativos y, especialmente, la formación docente. Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir junto. El Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 2000) retoma los compromisos adquiridos agregaría la *formación a lo largo de la vida*.

Si bien es cierto que el número de conferencias, foros y declaraciones son numerosos, se podría decir que después de la década de 1980 surgirían tres conceptos fundamentales: educación para el *desarrollo, permanente y a lo largo de la vida*. Estos conceptos terminarían rigiendo las políticas públicas en materia de educación de los países de la región. Estos fueron incorporados a los diversos programas de gobierno, inspirarían las reformas educativas, orientarían la formación docente y organizarían los currículos. Estos conceptos son concomitantes con las transformaciones económicas y políticas. La formación a lo largo de la vida introduciría la adaptabilidad, flexibilidad, competencias, eficiencia y eficacia. Así mismo, ella refleja en su espíritu la nueva sociedad de control. Las categorías centrales de las declaraciones fueron incorporándose a la normativa de nuestro país y, aunque aparecen como novedosas, ellas reflejan un mundo de dominación y un universo de pliegues donde los más pobres terminan admirando lo más sutil del control. Nuestro sistema escolar refleja, paso a paso, década tras década, el orden legitimador del control. Nuestras escuelas no está diseñadas para ser libres y pensantes, sino para obedecer, aplicar y repetir.

El escenario escolar en América Latina: algunos aspectos

El escenario escolar en América Latina muestra un conjunto de logros producto de las políticas públicas implementadas sostenidamente después de la segunda mitad del siglo anterior. De 1960 a 1970 la gran preocupación escolar estuvo en la agenda del desarrollismo. Esta se caracterizaría por la incorporación de conceptos como capital humano, desarrollo, independencia. Esto se tradujo en un conjunto de medidas públicas para hacer de la educación el motor del desarrollo de los países. La década siguiente mostraría un retroceso considerable en materia educativa producto de las medidas neoliberales implementadas por los Estados de la región. Esta década recibiría, de parte de los expertos, el calificativo de *"década perdida"*. Después de la consolidación del modelo neoliberal en los países de la región y cuya característica principal fue la apertura de mercados en el marco de la globalización, los sistemas educativos escolares centraron sus esfuerzos en la educación de base. La cobertura universal tendría como eje a la calidad y la inclusión. Hacia el final del siglo XX, los gobiernos de la región ya habían consolidado un conjunto de políticas públicas las cuales correspondían con los discursos de la globalización y la sociedad de la información. En

esta década conceptos como eficiencia, eficacia, flexibilidad, vigilancia, control, vendrían a regular el conjunto de políticas públicas adoptadas en materia de educación.

En el horizonte de las reformas educativas, muchos son los expertos que, intentando periodizarlas, trazan una cronología no siempre concordante aunque los calificativos muestran sus principales características. Para Martinic, dichas reformas son de primera, segunda y tercera generación. La primera tuvo lugar en la década de los años 1980 cuya característica principal es la ampliación de cobertura de la enseñanza y se define como "reforma hacia afuera", pues hay cambios estructurales en la forma de entregar los servicios sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación sea administrada y gestionada por las comunas, provincias o bien por sectores privados". Esta reforma tendría como característica el repliegue del Estado y la disminución del gasto público en la materia. La segunda generación de reformas son la calidad y equidad. En los años 1990 se habla de reformas hacia adentro. "Hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estas reformas han tenido como centro a la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realizan mayor inversión en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, el currículum y sistemas de evaluación"⁷. La tercera reforma que se estaría dando en la actualidad tendría como correlato la autonomía de las escuelas y en la descentralización pedagógica promovida desde el centralismo gubernamental⁸.

El escenario nacional de la formación docente

Desde el siglo XIX tres han sido las normas fundamentales expedidas para organizar el sistema educativo. En 1870 se expidió el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, norma suprema del federalismo. En siglo siguiente se expidieron la Ley Orgánica de Educación (1903) promulgada durante el gobierno de José Manuel Marroquín y la Ley General de Educación (115 de 1994). La génesis de estas leyes fue, según Alvarez, "el resultado del triunfo de un proyecto político en el poder. Se proyectó social-

mente a través de una ley general para realizar un ideal de hombre y de nación que ideológicamente se había presentado; en esa medida cada ley general fue el espejo y telescopio de una época: reflejaron el triunfo militar y político de una fracción y se proyectaron hacia el futuro moldeando la sociedad que soñaban con las herramientas de la ley"⁹. La historia del magisterio colombiano ha estado atravesada por múltiples y dolorosos momentos. La precariedad en sus inicios, la lucha por alcanzar una voz y el silencioso presente de control. En general, el sujeto maestro expresa los vaivenes de las políticas adoptadas pero también las contradicciones de la educación. "confesional o laica, privada o pública; con una orientación científica o atrasada; con una autonomía del profesor la enseñanza, controlada por la Iglesia o el Estado; con un profesorado respetado, capacitado y bien pago, o despreciado, deficientemente instruido y en condiciones laborales deficientes, una educación para la élite, o una a la que tenga acceso la población de menos recursos; una educación en que se formen con igual currículo y condiciones los estudiantes sin distinción de clase social, o una educación para formar élites en las clases pudientes y otra educación para "civilizar" a los sectores populares"¹⁰.

Si bien es cierto que después de la *década perdida* ha existido en nuestro país una relativa preocupación por la formación de los docentes esta no siempre ha sido el resultado de una política de educación para la transformación de la sociedad. Casi se podría afirmar que lo adoptado en materia de legislación es producto de las tendencias internacionales, las recomendaciones de organismos internacionales, los procesos de transformación en la economía global y los cambios en la política externa. La influencia de las políticas externas ha jugado un rol importante pero también las luchas y reivindicaciones del magisterio¹¹. "El Movimiento Pedagógico sería un antecedente importante de algunas de las concepciones que inspirarían la Ley General de Educación de 1994, que fue el correlato educativo de la Constitución de 1991"¹². Más reciente aún, en la última década del siglo anterior, se emprendió la Expedición Pedagógica, movimiento cuyo objetivo ha permitido la movilización y reconocimiento de los maestros como actores sustanciales del cambio en la educación. Estos dos movimientos pueden considerarse dos grandes expresiones de resistencia del magisterio colombiano. La resistencia ha nacido del coraje del magisterio y de ellas se han obtenidos grandes logros. Incluso, se podría desprender de allí un ideal de maestro que contrasta con el agenciado en las normas vigentes.

7 Martinic, S. (2001) Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina, Revista Iberoamericana de Educación, n° 27, Pág.17-33.

8 García-Huidrobro, J.E. y Cox, C. (1999) La reforma educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto en J.E García Huidrobro (editor) La reforma Educacional Chilena, Madrid, Popular, Pág. 7-46.

9 Alvarez, Alejandro, (1991) Leyes generales de educación en la historia de Colombia, Revista Educación y Cultura, N° 25, diciembre, Bogotá, Pág. 52.

10 Bocanegra Acosta, Henry. (2008) Políticas educativas, condición social del Magisterio Colombiano y su constitución como organización sindical y actor político, Revista Diálogo de Saberes, Enero-Junio, Pág. 118.

11 Suárez, Hernán (Comp.) (2002) Veinte años del Movimiento Pedagógico: 1982-2002. Entre mitos y realidades. Bogotá, Magisterio.

12 Calvo, Gloria, (2004) "La formación docente en Colombia: estudio diagnóstico", IELSAC/UPN, Bogotá, Pág. 24.

• **TEMA CENTRAL** - Educación, maestros y estatuto docente •

Concomitante con los procesos de reforma educativa en América Latina¹³, la formación docente aparece en la agenda nacional con mayor acento en la década de 1990. Después de promulgada la Ley General de Educación entrarían en escena de la agenda política educativa dos conceptos rectores: *capacitación* y *formación* docente. El primero se regiría por el Decreto 709 de 1996: el segundo por la ley General de Educación (115 de 1994). La capacitación apunta a conferir habilidades y destrezas pedagógicas, investigativas o de gestión a quienes se desempañan como profesores. La formación, por su parte, alude al proceso general que en el marco de una profesión, disciplina, saber, un sujeto emprende y desemboca en la obtención de un título universitario. Ella es inicial o continua y se enmarca en la prolongación de los estudios básicos. Así, se hablará de formación inicial para delimitar el paso de los estudios básico a los superiores; continua la que se rige por los estudios posgraduales. Una diferencia entre estos dos conceptos es la temporalidad (corta o larga), los saberes, competencias, habilidades y destrezas promovidas. Una mirada más crítica sobre estos dos conceptos podría conducirnos a afirmar que en el espíritu de ellos se ventila un tipo de profesor para una sociedad del nuevo control. Mejor aún, el ideal verdadero de formación del docente no es visible y se oculta en un conjunto de conceptos propios de la administración y la gestión.

La participación de agremiaciones e instituciones sería clave en la puesta en marcha del sistema; ii. La base de la demanda de capacitación provenía de las escuelas; iii. El permanente vínculo entre las escuelas y las universidades en concordancia con la demanda de capacitación y necesidades. En síntesis, después de la *década perdida* las normas que rigen el campo educativo colombiano fijan los criterios públicos de los sujetos docentes aunque no en la condición deseable de los maestros como *intelectuales de la cultura*.

Políticas públicas de formación de docentes como sistema de control

Las políticas públicas en la historia más reciente de Colombia organizan a los sujetos, instituciones y saberes. La infancia, la escuela, los directivos, el profesorado, las disciplinas escolares, las instituciones de formación y se integra un sistema sofisticado de vigilancia y control. La pedagogía, investigación y disciplinas devienen los ejes articuladores de la formación e incluso la energía de los debates contemporáneos. No hay congreso, simposio o seminario donde estos temas no estén presentes. Curiosamente, en países como Chile, Argentina, México y Brasil se adoptó una Ley General de Educación para la educación Básica y para la Educación Superior. Esto tuvo lugar en los primeros años de la penúltima década del siglo anterior. ¿A qué obedece tal similitud? ¿A qué lógicas económicas o políticas responde la adopción de normas generales sobre la educación? En cualquier caso, este hecho es revelador de los férreos movimientos neoliberales de la década de 1980 y de su materialización en la década siguiente. La política en materia de formación de maestros tiene, por lo general, sus raíces en los discursos internacionales. La traducción al escenario nacional se materializa a través de la adopción de normas las cuales terminan *“produciendo una forma de el oficio de enseñar, el sujeto de enseñanza y el saber pedagógico; es decir, una cierta técnica que homogeniza el ser, el saber y la práctica”*¹⁶.

La legislación sobre la función docente divide a los maestros en dos grupos. Los que se rigen por el Decreto 2277 de 1979 y aquellos sujetos al Decreto 1278 de 2002. Esta lógica segrega, excluye y genera fuertes tensiones en las instituciones y entre sujetos. Esta última marca un viraje decisivo en la concepción social sobre el maestro pues introduce la figura del profesional – cualquier profesional- habilitado para enseñar. Los debates sobre este aspecto han prendido las alarmas pues con ello se ha reducido, deslegitimado, excluido una tradición de luchas e ideales de formación de profesores. A la vez, dicho decreto reduce el potencial de la pedagogía cuando la comunidad académica en educación había logrado sedimentar un gran discurso sobre la

50

El tema de la descentralización administrativa será clave en la capacitación docente¹⁴. Los Entes Territoriales serían los encargados de promover tal dispositivo por medio de la alianza con las Universidades, Sindicatos, Escuelas Normales. Resalta en esta nueva distribución de funciones territoriales la *certificación*. En efecto, en el marco de esta Ley los entes Territoriales entraron en un proceso de certificación lo que les permitía atender autónomamente el proceso de capacitación docente. La *certificación* es uno de los dispositivos de la política de nueva organización de la educación y responde a las líneas trazadas en el marco de políticas internacionales en materia de educación. Lo financiero está en el corazón de la política educativa. En el marco del contexto de descentralización, se implementaría en el Distrito Capital un plan piloto de capacitación docente conocido como Programa Permanente de Capacitación Docente. Se inspiraba dicho programa de *“un plan de gestión e instancias para su realización, mecanismos de planeamiento, implementación y financiamiento y la definición de nuevos oferentes”*¹⁵. Tres fueron los pilares retenidos para el diseño de la política de capacitación docente. i. profundización del proceso de descentralización, diseñando un sistema de capacitación descentralizado a cargo de los Entes Territoriales.

13 PREAL, Informe, “El Futuro está en Juego” (1998) proponía, entre las cuatro medidas para mejorar los indicadores de calidad y equidad en la educación, el fortalecimiento de la formación docente mediante el incremento de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores antes las comunidades escolares. En el informe (2001) *Quedándonos atrás ponía el acento en los deficientes logros sobre la formación docente.*

14 Ley 60 de 1993.

15 Perazza, Roxana, (2007) *La política de capacitación docente en Colombia: estudio de caso*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, Pág. 18.

16 Rodríguez Gómez, Hilda. Mar (2010) *Políticas Públicas: entre preguntas tontas y respuestas mudas*, Revista Educación y Pedagogía, N°58, Vol. 22, Pág. 7.

pedagogía y el saber pedagógico en la formación docente. Con la aprobación de este decreto se abriría una compuerta para el gran mercado universitario e incluso una oportunidad de financiamiento para las Escuelas Normales. Muchos programas de formación posgradual en las universidades comenzarían a suplir el déficit pedagógico de los nuevos profesionales de la educación. En este mercado, la pedagogía como saber fundamental del saber del maestro devendría un instrumento para suplir las habilidades y destrezas de las cuales carecen los profesionales no docentes. En otras palabras, la pedagogía pierde su poder de saber y queda plegada al interés más técnico, reducida a la operatividad de los instrumentos. Del mismo modo, los debates nacionales sobre la materia, algunas veces impulsado por las Universidades, FECODE o las Escuelas Normales y Agremiaciones, dejarán al descubierto el malestar social sobre el nuevo maestro. Este decreto promueve efectos negativos respecto de los logros alcanzados en materia de formación docente. La imposición de las reglas del mercado sobre la educación terminaría minando un saber pedagógico acumulado. No es difícil advertir las consecuencias que esto tiene en el futuro inmediato, pues con la promulgación de este Decreto se materializaría el ideal de una sociedad educadora de oficios antes que una sociedad educadora de pensamiento. Este sólo hecho da pie para pensar si en verdad la lógica de formación que inspira el discurso contemporáneo sobre la formación docente no tiene su arraigo en lo más refinado de la racionalidad instrumental y si, a través de ella, no se estaría acentuando una vieja malquerencia entre el poder ejecutivo y el magisterio colombiano. En cualquier caso, este hecho es la expresión de un síntoma cuyas raíces tienen lugar en el emprendimiento de las reformas escolares de la década de 1990. Pareciera, igualmente, que se hubiera instalado un desprecio profundo por la pedagogía y una admiración sin límites por los métodos y el instrumento. Este discurso encierra muchas verdades pero también un ideal extremadamente técnico sin que nos hayamos dado cuenta sobre la necesidad de develar la impostura para emprender la lucha de otro modo. Para una sociedad de mercados, donde imperan los objetos sobre las personas, la adopción del decreto y los objetivos que promueve, concuerda con el proyecto político de una sociedad de consumidores, técnicos y aplicadores.

El Decreto 1278 de 2002 deja al descubierto la adopción de las tendencias internacionales en materia docente y reflejan la realidad de las políticas públicas en materia de formación. En particular, ella narra lo que es un docente para nuestra sociedad. Por otro lado, el Sistema de Formación Docente es producto de las transformaciones que tuvieron lugar en la década de 1990. Hacia finales de esta década tuvo lugar un Seminario muy importante en La Mesa (Cundinamarca) convocado por ASONEN. El objeto de este encuentro giró en torno a la formación de los docentes. Inspirado en el Decreto 272 de 1998, se presentó

un gran debate sobre la *educabilidad* y la *enseñabilidad*. Las Facultades de Educación fueron las primeras instancias objeto del sistema de control –acreditación y vigilancia– que impulsaría el gobierno de turno. Luego fue perfeccionado el instrumento y puesto a funcionar en todos los programas de formación universitaria. El Decreto 3012 de 1997 reglamentaría la formación docente en las Escuelas Normales del país. Integrados estos dos decretos en 1998, se sientan las bases del Sistema Nacional de Formación Docente y cuyos principios están consignados en la *Educación encierra un tesoro*¹⁷. Aquí encontramos aplicado el ejercicio de la adopción de principios internacionales los cuales terminan orientando las políticas públicas y la racionalidad de la educación y, en particular, la formación de los docentes.

Otro ejemplo de las discusiones sobre la formación docente lo encontramos registrado en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación realizado en Bogotá en el año 2000. El apoyo de FO-DESEP permitió que ASCOFADE y la UPN realizaran este importante evento del cual saldría una publicación¹⁸ clave para la reflexión sobre la formación docente. Los dos tomos muestran las grandes temáticas de discusión. Entre ellas encontramos: los desafíos de la formación docente, la formación inicial, desarrollos cognitivos, la relación entre teoría y práctica, educación, cultura y sociedad, gestión y política educativa, las perspectivas y transformaciones de las Facultades de Educación, el lugar de la investigación en la formación docente. Dos congresos internacionales tendrían lugar en nuestro país: el congreso internacional, VIII seminario Nacional Investigación en Educación, pedagogía y formación docente (Medellín, 2009) y 1er Seminario Internacional y VI Nacional sobre Investigación pedagógica y formación docente. (Bogotá, 2007). Las temáticas abordadas dejaban al descubierto las mismas categorías de otros eventos nacionales o internacionales: el maestro investigador, las políticas adoptadas, los usos de la pedagogía, el papel de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación, la enseñanza aprendizaje, etc. Pues bien, pudiéramos pensar que los ejes de la formación docente en nuestro medio se rigen por la pedagogía como un dispositivo de aplicación, los presupuestos de la sociedad de aprendizaje, la inclusión de las Tecnologías de la Información, los sistemas de evaluación, etc. En estos ejes se asienta un tipo de docente y las discusiones que tienen lugar en los colectivos, redes o eventos apuntan a su incorporación antes que a su cuestionamiento. Lo visible ordena, cifra, agencia; lo invisible narra. Develar el sentido que subyace en lo invisible del discurso es un ejercicio fundamental de comprensión hermenéutica.

Una política de control y vigilancia y la formación docente

Con la implementación de las normas y una política inspirada en el control y la vigilancia, la formación docente ha sido objeto de intensos debates no siempre en el horizonte de develar lo

17 Los principios rectores del SNFE son: *Aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser.*

18 Sandoval Osorio, Sandra, (2001) *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios, 2 tomos, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.*

• TEMA CENTRAL - Educación, maestros y estatuto docente •

instituido e interrogar lo instituyente. En dichos debates se aceptar lo evidente y se pone a funcionar la lógica del control y la vigilancia. El verdadero espíritu crítico escasea en las contiendas intelectuales pero también en las confrontaciones entre intelectuales orgánicos. Casi que podríamos aventurarnos a pensar que todo lo que se ha discutido en materia docente le confieren grado de verdad a ciertas modalidades discursivas de aplicación. Es muy escaso o tímido el interrogante por el ser que se forma. La exigencia de un cuestionamiento en este orden es necesaria y urgente. Esto porque el ejercicio intelectual en la materia debe orientarse a develar lo que las normas encierran; hacer visible lo invisible. En coherencia con el discurso de la sociedad de control, las políticas públicas agencian la formación de funcionarios para la enseñanza antes que la formación de *intelectual de la educación*. La diferencia entre la una y la otra es grande. En síntesis, rastrear lo invisible del discurso sobre la formación docente devela la política del nuevo control sobre los sujetos. Esto permite avanzar hacia una comprensión del discurso pedagógico agenciado en la invisibilidad de las políticas educativas y su correlación con el discurso didáctico. Esto porque pedagogía y didáctica están en el corazón de la formación docente. ¿Qué tipo de profesor se está formado? ¿Qué racionalidad formativa ocultan las políticas en la materia? ¿Qué racionalidad encierran las políticas públicas en educación después de la apertura económica? ¿Cómo afectan ellas a las tradiciones formadoras de los docentes? ¿Qué tipo de sujeto de saber se forma en una racionalidad que administra, gestiona y planifica hasta las formas de relación con el saber?

La impostura del discurso de la calidad -como código de control- muestra que todo aquel que detente un saber específico -disciplinar- puede ser docente. Esta lógica rompe con el legado histórico y discursivo según el cual para ser docente no sólo se requiere de un saber disciplinar, también es necesario recorrer la extensa historia de las doctrinas pedagógicas, el patrimonio de los pedagogos más influyentes, las corrientes pedagógicas, las teorías sobre el aprendizaje y las diversas prácticas de enseñanza, el poder filosófico de la otredad, el riguroso saber de la sociología de la educación, las dimensiones de la economía de la educación, las tendencias teóricas de la formación, el sentido de la experiencia y de la práctica como de la formación y la cultura. La formación de un docente es un asunto muy preciado para una sociedad que se quiera así misma como para dejarlo en manos de quienes aún desconocen la gran virtud de ser pedagogo. De otro lado, la impostura de la sociedad de control consiste, en materia de formación docente, en hacerle creer a los ciudadanos que sus hijos estarán mejor formados por quienes detentan un saber disciplinar específico. Así mismo, tal impostura consiste en hacer ver la fuerza de un saber puramente técnico respecto del saber exquisitamente pedagógico.

Si bien, estas y otras imposturas son reales pues gobiernan al mejor de los espíritus, también es cierto que nuestra concepción clásica sobre la formación de los docentes se resque-

braja. El mundo, que lo queramos o no, ha cambiado. En este mundo las disciplinas no gobiernan pues el poder de sí está en los saberes. Compartir nuestras experiencias de formación es una decisión política al mismo tiempo que ética. Más aún, un pedagogo es quien comparte con los otros sus experiencias de saber. En el corazón del Nuevo Estatuto docente debería quedar registrado este gran principio: todo pedagogo es un filósofo del sufrimiento de aprender!

• Bibliografía

- Álvarez, Alejandro, (1991) *Leyes generales de educación en la historia de Colombia*, Revista Educación y Cultura, N° 25, diciembre Bogotá.
- Bocanegra Acosta, Henry. (2008) *Políticas educativas, condición social del Magisterio Colombiano y su constitución como organización sindical y actor político*, Revista Diálogo de Saberes, Enero-Junio.
- Calvo, Gloria. (2008) "La formación docente en Colombia: estudio diagnóstico, IELSAC/UPN, Bogotá, D.C.
- Castells, Manuel. (2006) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Tomo I, Buenos Aires, Siglo XX
- García-Huidrobo, J.E. y Cox, C, *La reforma educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto* en García Huidrobo, J.E (editor) *La reforma Educacional Chilena*, Madrid, Popular, 7-46, 1999
- Hardt, Michel y Negri, Antoni, Imperio, Buenos Aires, Paidós. Ley 60 de 1993
- Martinic, S. (2001) *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, n° 27, 2001, Pág. 17-33.
- Perazza, Roxana, (2007) *La política de capacitación docente en Colombia: estudio de caso*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires.
- PREAL, Informe, (1998) "El Futuro está en Juego".
- Rodríguez Gómez, Hilda Mar (2010) *Políticas Públicas: entre preguntas tontas y respuestas mudas*, Revista Educación y Pedagogía, N°58, Vol. 22.
- Sandoval Osorio, Sandra, (2001) *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*, 2 tomos, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Suárez, Hernán (Comp.) (2002) *Veinte años del Movimiento Pedagógico: 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá, Magisterio.
- Virilio, Paul. (1993) *L'insécurité du territoire*, París, Galilée;
- Virilio, Paul. (1996) *Bunkher archéologie*, París, Galilée.
- Virilio, Paul. (1996) *La vitesse de Libération*, París, Galilée;
- Zambrano Leal, Armando. *El concepto de velocidad en el pensamiento de Paul Virilio* (2008). Santiago de Cali, Maestría en Educación superior, Policopiado, inédito.

Docencia: hablar de Carrera Profesional es referirse a las condiciones de enseñanza que la sociedad ofrece a niños y jóvenes

Guillermo Scherping V.¹

El que hoy día en Chile diversos sectores hablen de la necesidad de una carrera profesional docente es un gran triunfo del Colegio de Profesores, de su Movimiento Pedagógico y del mundo académico comprometido con la calidad educativa integral, calidad muy distinta de aquella preconizada por la industria educacional.



El Congreso Nacional de Educación de 1997 ya daba cuenta de su necesidad y en el año 2001 se concordó con el gobierno de turno construir un sistema nacional de evaluación profesional docente y la carrera profesional correspondiente. Como sabemos, la carrera quedó durmiendo el sueño de los justos.

El año 2005 se impuso, por parte del gobierno, sin acuerdo con el Colegio de Profesores modalidades de estímulos salariales individuales de carácter competitivo. Teniendo como referencia el resultado de la evaluación profesional, los docentes son sometidos además a pruebas cuya construcción, confiabilidad, validez y corrección nadie conoce, sólo los resultados. Es decir, se impuso por la vía salarial una concepción de carrera centrada en algunos aspectos del desarrollo profesional, aquellos factibles de ser medidos en pruebas y cuyo impacto en la calidad de la docencia es dudoso, a lo menos, desde el porcentaje de docentes que acceden a sus beneficios, comparados con el total.

Luego, y sin mediar debate serio y fundado, el actual Gobierno de derecha y su Ministro Joaquín Lavín cambian para su actual propuesta de Ley la escala de rúbricas de la evaluación profesional docente y establecen que aquellos profesores de dos de las cuatro rúbricas – de la tercera que clasifica como “básico” y de la cuarta, “insatisfactorio”– pueden quedar a disposición de los empleadores, pudiendo, sin

embargo, ser despedido anualmente hasta un 5% de ellos. De este modo, del 1,2% de docentes en esta situación (que eran los clasificados como “insatisfactorios”) se aumenta, por secretaría, al 47% al sumarle a los profesores evaluados “básicos”, quienes, sin embargo, según la propia evaluación, están en plenas condiciones de ejercer la docencia. Como se ve, otra vez lo central es, por un lado, los ajustes económicos, realizados bajo el supuesto de que la flexibilización laboral y la competencia entre docentes por dinero es lo que motiva su perfeccionamiento profesional y, por otro, la intención de terminar con el reconocimiento de la experiencia vía pago de bienes.

Este preámbulo es indispensable para entender que no todos hablan de una misma carrera profesional y que muchos la vinculan más bien con flexibilidad laboral y ajustes presupuestarios. Cabe hacer notar que allí donde existe flexibilización y precariedad en el ejercicio docente y donde se está a disposición permanente del despido por parte de los empleadores, es decir el sector privado financiado por el estado, la calidad de la educación chilena no es mejor, aun cuando seleccionen a sus alumnos y descreman a los mejores de la educación pública.

Al hablar de Carrera Profesional muchos parten del error de suponer que son los privilegios de los cuales gozarán los docentes o bien la asimilan a un capítulo de un código laboral.

¹ Ejecutivo “Revista Docencia” Colegio de Profesores de Chile A.G. Dirigente Nacional de la Central Unitaria de Trabajadores, CUT Coordinador de la Secretaría de Educación del Mercosur, Coordinadora Centrales Sindicales. Tomado de: http://www.plumaypincel.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=866:docencia-hablar-de-carrera-profesional-es-hablar-de-las-condiciones-de-ensenanza-que-la-sociedad-ofrece-a-ninos-y-jovenes-guillermo-scherping-v&catid=39:debate. Consultado Julio 26 de 2012 6 p.m.

• INTERNACIONAL •

Una Carrera Profesional Docente es la base de las condiciones de enseñanza que la sociedad y el Estado chileno ofrecen para la educación de nuestros niños y jóvenes, quienes, junto a la recuperación de la educación pública para Chile, son el centro de este debate y de nuestra preocupación.

En primer lugar, una Carrera Profesional Docente que pretenda vincularse con la calidad integral del sistema nacional de educación, debe abarcar al conjunto del sistema (público y privado) financiado por el Estado, ya que resulta inconcebible que frente a un mismo derecho a la educación de niños y jóvenes existan condiciones de enseñanza distintas y que además sea el Estado quien financie dicha discriminación.

En segundo lugar, el ingreso a la Carrera debe considerar un riguroso y exigente concurso (antecedentes, pruebas, entrevistas, entre otros), con criterios definidos nacionalmente. Se deben desestimar absolutamente las pruebas de habilitación, puesto que es éticamente impresentable que el Estado le diga a las familias chilenas y a los jóvenes que pagan durante cinco años una carrera que, dada su incapacidad, la del propio Estado, de asegurar la calidad de la formación inicial docente, se les tomará una prueba que determinará si el título que poseen es útil o no. Además, dicha prueba si bien puede poner en evidencia la formación disciplinar recibida —que por cierto debe ser la mejor, está lejos de ser predictiva del ejercicio docente y un reflejo de la integralidad de las capacidades que se requieren para el desarrollo de la docencia. Por el contrario, el Concurso que proponemos sitúa como eje central las necesidades educativas de los Centros de Enseñanza y la inserción profesional en el cuerpo de docentes de la escuela y/o liceo.

Respecto del aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente las carreras no acreditadas en dos oportunidades y aquellas que lo hagan por dos años consecutivamente deben ser cerradas. Asegurando, sin embargo, el derecho a la educación de sus estudiantes. Se debe evaluar la acreditación sólo vía agencias privadas (el Colegio de Profesores nunca las compartió) y estudiar una Comisión Nacional de Acreditación, descentralizada en oficinas norte, centro y sur del país, que permitan que las carreras de pedagogía puedan, al igual que las de la salud, (ellas hoy lo pueden hacer por Ley) acceder a ser acreditadas por la Comisión Nacional si así lo determinan.

En tercer lugar, se debe poner en el centro de la construcción de la Carrera la consideración y el desarrollo tanto de aspectos disciplinares como de saberes pedagógicos.

Asimismo, se debe considerar como eslabón fundamental en su promoción la evaluación profesional corregida y las responsabilidades educativo-pedagógicas, tales como las de Profesor Jefe, Orientador, Coordinador de Departamento, Coordinador de Ciclo, Asesor del Centro de Alumnos, Asesor del Centro de Padres y Apoderados, y Coordinador Extra Escolar, entre otros.

Debe considerar además ponderaciones porcentuales o de puntaje de diversos factores para la promoción. Un elemento fundamental en el desarrollo profesional lo constituye el perfeccionamiento y aprendizaje en el propio ejercicio docente. Ello es reconocido por Unesco y la evidencia de la investigación docente lo demuestra, por lo mismo la experiencia (contemplada en primera instancia vía bienios) es un factor fundamental a considerar.

En cuarto lugar, se debe considerar la incorporación voluntaria a la carrera de los docentes en ejercicio, mientras que la salida debe establecerse con estímulos especiales que permitan ejercer el beneficio de la Jubilación en condiciones de dignidad, esto último en atención al actual sistema previsional privado que otorga en promedio pensiones inferiores al 40% de la tasa de reemplazo salarial. Sin este aspecto no hay ingreso a la carrera, y se niega la virtuosa movilidad entre lo nuevo y la experiencia.

Por último, considerando que la Carrera Profesional es inseparable de la redistribución de los tiempos para el ejercicio de la docencia, puesto que un docente sin tiempo para el desarrollo y ejercicio de las actividades propias de su profesión no es tal y corre el riesgo de ser reducido a un mero instructor, se debe considerar en una primera etapa que un 60% del tiempo de contrato se destine a clases efectivas de aula y un 40% esté destinado al trabajo de preparación, evaluación, reflexión profesional entre pares al interior de los departamentos de asignatura y ciclos, así como en consejos pedagógicos de profesores. Al mismo tiempo, dada la crisis educativa y la necesidad de condiciones especiales para recuperar calidad educativa integralmente, es que se debe establecer 30 alumnos por aula como máximo y calcular el financiamiento en base a ello.

Una concepción de Carrera Profesional Docente de la naturaleza descrita requiere de una política que ponga en el centro el derecho a una educación integral de calidad, inclusiva, integradora socialmente, donde el componente público sea referente de calidad del conjunto del sistema y el privado colabore en asegurar el derecho a la educación, el cual es obligación preferente del Estado

Denuncia pública nacional sobre el caos normativo en educación a la primera infancia

Comité Directivo de ANDEP Asociación Nacional de Educación Preescolar

Martha Lucia Valencia de La Roche
Presidenta Nacional de ANDEP¹

La siguiente es la denuncia pública que aparece en el portal de ANDEP y que nos sirve de base para insistir en un Proyecto de Acto Legislativo que, a través de una política de Estado, garantice la Educación Inicial Integral a nuestros niños y niñas de 0 a 5 años de edad (6 no cumplidos). La normatividad, aplicación y práctica docente de la educación a niños y niñas menores de 6 años se encuentra no solo en un limbo jurídico sino en un verdadero caos normativo que no permite definir lineamientos técnicos, curriculares, o de práctica pedagógica, que definan claramente como formar a nuestra primera infancia.



Comenzando con la norma suprema, o norma de normas, la Constitución Nacional, encontramos que en relación al Derecho a la educación (art. 67) la población menor de 5 años no es visible: no existe.

Al último intento del Proyecto de Acto Legislativo 013 de 2009 Senado, 353 de 2009 Cámara, por medio del cual se modificaría el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que pretendía, entre otros objetivos, establecer un preescolar de tres años como parte del sistema educativo y a elevar a *fundamental* el Derecho a la educación, le faltó tiempo para su aprobación faltándole los dos últimos debates en la Cámara de Representantes.

La Ley general de educación, 115/94, intentó reglamentar aumentando 2 grados, Pre jardín y Jardín, al grado obligatorio denominado 0 o Transición. En este mismo sentido se pronuncian los reglamentarios de esta Ley, Decreto 1860 y Decreto 2247. O sea, los denominados graditos formales de Jardín y Pre jardín no son constitucionales y a todas luces excluyentes con gran parte de la población infantil menor a cinco años. Sin embargo el artículo 44 de la Constitución Nacional indica en su primera parte: *Son derechos fundamen-*

*tales de los niños *:* la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (*En cuanto a distinción de género: Ley de Infancia, art.12, nuestra propia posición y la sentencia de la H. Corte Constitucional C-804 que señala desde la perspectiva y equidad de género hacer la distinción entre niño y niña).

En reglamentación parcial, el artículo 29 de la Ley 1098/06, de Infancia y Adolescencia, permite el marco legal para la Educación Integral a niños y niñas menores de 6 años, que da aplicabilidad al Acuerdo 138 del Concejo de Bogotá, al programa nacional AIPI –Atención Integral a la Primera Infancia- en conjunción con el Programa Presidencial de 0 a Siempre.

La prestación del servicio AIPI por parte del Estado, convenio MEN-ICBF, para niños y niñas menores de 6 años, asegura la articulación con la básica primaria (1er grado) en los colegios estatales, al igual que debe ser en todos los municipios nacionales certificados. De ahí que dentro del contexto constitucional la educación participa de la naturaleza de derecho

¹ www.jardinesinfantilescolumbia.com. www.jardinesinfantiles.com.co. www.jardinesinfantiles.co. Asociación Nacional de Preescolar ANDEP Avenida 19 n° 148 - 59 T. 6271882 7537420 fax 7577758 Bogotá, Colombia. Consultado junio 15 de 2012.

• ACTUALIDAD •



56

fundamental propio de la esencia del hombre y de su dignidad humana, amparado no solamente por la Constitución Política de Colombia sino también por la reiteración de la H. Corte Constitucional y por los Tratados Internacionales a la mayoría de los cuales Colombia se ha suscrito.

En el Distrito Capital, Bogotá, los lineamientos y estándares técnicos para la prestación del servicio fueron diseñados por expertos que en principio delinearon la Educación Inicial (de Primera Infancia) para niños y niñas de 0 a 5 años (6 no cumplidos) en escala de edades de 0 hasta Pre jardín y Jardín, como un servicio de calidad integral, incluido el componente pedagógico, dentro de modernas tendencias universales aplicables a nuestras realidades. En la misma dirección, el programa Buen Comienzo de Medellín.

Actualmente la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, instancia delegada para la inspección, vigilancia y control de Jardines Infantiles oficiales y privados, con los sucesivos cambios en la Administración, ha instituido un total mutismo burocrático para con la sociedad civil organizada afectada. Tal vez la opulencia presupuestaria obnubila la misión que esta tiene con los administrados; adicionalmente, algunos contrastistas de la SDIS y funcionarios de la SED intentan legislar a título personal, con las consecuencias legales en que estos podrían incurrir. El servicio público con funciones sociales prestado por particulares, esto es, la educación privada a la primera infancia, a través de ANDEP, propenderá en forma permanente ante las ramas competentes para:

- ❧ Presentar la iniciativa gubernamental del Proyecto de Acto Legislativo que incluya la Primera Infancia, 0 a 5 años, en el artículo 67 de la constitución Nacional como el Grado Inicial, o Educación Inicial, obligatorio formal (obligatoria la prestación por parte del Estado).
- ❧ Hacer de la educación a la Primera Infancia un Derecho fundamental y una Política de Estado inclusiva, que se implemente en el marco de las Dimensiones del Desarrollo Humano y su consecuente desarrollo de habilidades, destrezas, valores, conocimientos y actitudes necesarios para la formación de un nuevo ciudadano. La implementación de la educación como política de Estado es de vital importancia, dada la relación directa que tiene con todos los demás derechos en los diversos ámbitos de la vida social, afectiva y económica del país.
- ❧ Definir lineamientos y estándares técnicos nacionales diferentes a los de la escuela tradicional, priorizando El Juego, El Arte, La Literatura, La Exploración del Medio, como preparación para la vida, incluida la futura vida escolar.
- ❧ Definir instancias de Inspección, vigilancia y control mediante funcionarios de experticia en el sistema educativo formal, a la Primera Infancia o Educación Inicial.
- ❧ Abrir espacios de participación de la sociedad civil organizada, acorde a nuestra Magna Carta.

La etnoeducación y las dimensiones político-pedagógicas de la diversidad cultural en las propuestas curriculares de Brasil y Colombia

Claudia Miranda (UNIRIO)¹

Fanny Milena Quiñonez Riascos (UPN)²

Jhon Henry Arboleda (Universidad de Cauca)³

Las nuevas orientaciones de la lucha por la concretización de una política y una práctica intercultural en Colombia frente al problema de la apuesta en la "ciudadanía universal", posibilitaron nuevos lugares de enunciación para análisis futuros sobre las intersecciones posibles entre afrobrasilidad y afrocolombianidad. Las formas de resistencia frente a los cambios profundos en los currículos practicados, son fenómenos comunes entre Brasil y Colombia. El dispositivo de la blancura, la eficacia de su invisibilidad, operó frenando también las políticas de integración sobre la base de las africanías. Cambiar el enfoque de interpretación del mundo, producir nuevos argumentos sobre las condiciones de reducción de las desigualdades, formular políticas sociales, entre otras tantas demandas, son agendas que dependen de un debate aún en proceso de consolidación y que, sobre todo, debe recoger los intereses de los diferentes sectores sociales.



La investigación reciente nos hace suponer que la pobreza extrema en los Quilombos y en los Palenques, en las favelas de Brasil y Colombia, es uno de los rasgos en común. La lucha por la representación y un mayor acceso a la educación escolarizada, también son puntos importantes de convergencia. El *habitus colonial*⁴ sería, por tanto, la intersección que justifica el estudio comparativo sobre las respectivas políticas diferencialistas adoptadas en el campo de la educación.

El intercambio de experiencias para comprender los usos de los conceptos de interculturalidad y etnoeducación, nos acercó a una literatura y a un grupo de activistas de diferentes países de América Latina - especialmente en Colombia y en México. Los canales de comunicación generados por los intelectuales y expertos académicos con los que nos asociamos en Colombia y en Brasil, jugaron un papel decisivo en la ampliación de estos presupuestos. Como consecuencia de ello, ampliamos

nuestras propuestas sobre la base de la crítica pos-colonial y partimos del diálogo con los autores situados en este campo de estudio. A lo largo de nuestras investigaciones, aumentamos nuestras referencias para privilegiar investigaciones sobre otras racionalidades, como las desarrolladas por Walsh⁵, García (2005), Quiñones Riascos (2010), Castro-Gómez (2009, 2010) y Mignolo (2005 y 2007) y compartimos argumentos irrefutables sobre las invenciones y las formas de pertenencia de los sujetos de las llamadas "periferias de la colonización." Y por lo tanto, reconocemos la importancia de los estudios actuales sobre los nuevos lugares discursivos para los diferentes sujetos coloniales o, si se quiere, el "yo" y el "otro" coloniales.

Para comprender las dinámicas que guardan semejanzas en la forma de diferenciar por medio de la racialización y la no-racialización, nos basamos en las categorías de análisis "etnoeducación" e "interculturalidad", reconociendo su impor-

1 Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Escuela de Educación – UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: miranda1112@globocom.com.
 2 Magister en Educación. Profesora expedicionaria de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo electrónico: riascos.milena@yahoo.es.
 3 Historiador. Realiza estudios en la Maestría en Estudios de la Cultura, mención en Políticas Culturales de la UASB (Quito-Ecuador). Correo electrónico: jhaq78@yahoo.com.
 4 Castro Gómez, 2010.
 5 Walsh, Catherine. *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región Andina*. Quito: Universidad Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. 2003; *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*. In: Amya Villa & Bonilla Grueso. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2008; *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. En: Castro-Gómez & Grosfogel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá de capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos- Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

tancia central para las formulaciones de los desafíos planteados por la alteridad. En palabras de Kabenguele Munanga⁶, la invención del ser negro es parte de un esfuerzo por justificar la racionalidad universal, cuando “los filósofos ilustrados, diversos teóricos pusieron en marcha una explotación pretendidamente científica de los pueblos no-europeos incluyendo entre ellos a los africanos de piel oscura”. Las fricciones que caracterizan las relaciones entre los movimientos sociales y la administración pública imponen estudios más fecundos en la elaboración de propuestas que valorizan la diversidad de la reivindicación de sociedades plurales. En el año 2003, la Ley No. 10.639 modificó la Ley N° 9.394⁷ (1996), la cual establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Educación la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afro-Brasileña”. A partir de ahí, el contenido programático incluye el “estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de las personas negras en Brasil, la cultura de la gente negra brasileña y al hombre y a la mujer negra en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en los ámbitos social, económico y políticos relacionados con la Historia de Brasil”. En esta iniciativa, “el gobierno brasileño asume el compromiso histórico de romper las barreras históricas que impiden el pleno desarrollo de la población negra brasileña”⁸. Las “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y africanas” (2004) y las “Orientaciones y Acciones para la Educación de las Directrices Étnico-raciales” (2006), son documentos reguladores para apoyar las alternativas pedagógicas buscando desarrollar los enfoques *otros* en la construcción del conocimiento escolar.

En la Colombia de hoy, se discute la conveniencia de un currículo nacional frente a un proyecto de “sociedad homogénea”. La Ley 70 de 1993, estableció la adopción de mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras como grupo étnico que tienen por objetivo organizar las condiciones reales de igualdad de oportunidades. De acuerdo con el artículo 35, “El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras para crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente”. La Ley General de Educación (1998), a su vez, estableció la obligatoriedad de un contenido adicional que debe incorporarse en los planes de estudio, convirtiéndose en un elemento transversal

con el fin de plantear la historia de los afrocolombianos. Por lo tanto, la sistematización de los parámetros se estableció como requisito para la aplicación de esta política culminando en la organización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001). Sus directrices – “Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) - fueron elaboradas por la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, en un foro que contó con la participación colectiva de docentes y activistas de los diferentes niveles de la educación escolarizada y no escolarizada.

Al igual que en Brasil, los afrocolombianos enfrentan factores que dificultan la aplicación de estas propuestas en las instituciones educativas del país. Según la Enciclopedia Contemporánea de América Latina y el Caribe (2006), la composición de Colombia se distribuye entre el 58% de las personas de la mezcla entre blancos, amerindios, negros; 20% de blancos; 14% de las personas de mestizos entre blancos y negros; 4% de negros; 3% de la mezcla de blancos y amerindios, y 1% de amerindios. En otras fuentes no oficiales que presentan datos paralelos sobre la controversia étnica colombiana, los afrocolombianos pueden alcanzar el 34%, sin incluir, por ejemplo, al grupo étnico *raizal*⁹, *distinguido como no-negro aunque mantienen fenotipos africanos*.

En este trabajo, se define la diversidad cultural a partir de los principios enunciados en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y africanas¹⁰. La perspectiva en la cual apoyamos nuestros argumentos nos lleva a la suposición de que

[...] La importancia del estudio de los temas derivados de la historia y cultura afrobrasileña y africana no se limita a la población negra, por el contrario, se refiere a todos los brasileños, ya que deben educarse como ciudadanos activos en el seno de una sociedad multicultural y pluriétnica, capaces de construir una nación democrática [...].

La etnoeducación y la educación intercultural son orientaciones que han resultado de las luchas y de la movilización fomentadas por las instituciones de los movimientos negros y por instituciones y grupos de intelectuales aliados (negros y no negros). En otras palabras, reconocemos la importancia del *enfoque etnoeducativo* en el desarrollo de la teorización sobre las dimensiones político-pedagógicas de la diversidad

6 2002, Pág.10.

7 Brasil, Ministerio da Educação. *Ley de Directrices y Bases de la Educación*.

8 Brasil, 2004, Pág. 6.

9 *Los raizales son caracterizados como un grupo étnico de fenotipo africano que habla criollo, un idioma que utiliza expresiones básicas de gramática inglés y de idiomas africanos y que se considere ya posee. Sin embargo, no se ven como afrocolombianos y reclaman una identidad distinta de los demás. Se ubican principalmente en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.*

10 Op. Cit. Pág.16.

cultural en las propuestas analizadas. Partiendo de estas premisas, el objetivo de este estudio fue tejer consideraciones sobre los impactos de la adopción de la diversidad cultural como un principio rector de las políticas curriculares diferencialistas en Brasil y en Colombia, destacando el *cambio discursivo* implícito en sus respectivos textos. En nuestra opinión, la etnoeducación es capaz de traducir los efectos de la adopción de la diversidad cultural, ya que es un eje que tiene múltiples facetas. Por lo tanto, también situamos su desarrollo como un tema con una profunda penetración en relación con la movilización de los afrocolombianos y afrobrasileños. En la gramática social, se hace imperativo que elijamos la *afrobrasilidad* como una categoría política capaz de dialogar con la *afrocolombianidad* teniendo en cuenta la multi-dimensionalidad etnoeducativa. De esta manera, las experiencias de otras organizaciones responsables de la difusión de otras metodologías, que favorecen la producción de materiales didácticos y promueven encuentros para la reflexión y la valoración de las africanías, se convierten en subsidios interculturales.

Considerando la multiculturalidad como una de los rasgos más importantes de la sociedad brasileña y de la sociedad colombiana, se puede asumir que ambos países abren oportunidades para el debate más amplio sobre la alteridad, sobre presuntos cambios de *status* de segmentos sociales antes invisibles - en este caso, los afro-brasileños y los afro-colombianos. Privilegiamos, por lo tanto, las dimensiones "cultural", "política" y "pedagógica" presentes en el discurso en defensa de un currículo menos eurocentrado. La dimensión política emerge de las fisuras causadas por las luchas de los movimientos sociales. Las investigaciones sobre los impactos de la aplicación de la Ley 10.639 que nos llevó a una definición que caracteriza a la agenda político-pedagógica, proponiendo a la vez un *enfoque etnoeducativo*. Los estudiosos de las relaciones raciales y los educadores involucrados con la formación de profesores y con la concepción de currículos menos jerárquicos, comparten la expectativa de la re-significación de los materiales didácticos y, en cierta medida, las distorsiones y equívocos sobre la historia de los afrodescendientes.

Más que un concepto, *la etnoeducación pasa a ser examinada como consecuencia de la dimensión político-pedagógica de la diversidad cultural y como una respuesta de los ideólogos de los movimientos sociales e intelectuales comprometidos con las políticas anti-racistas*. En este sentido, *etnoeducadores son los actores sociales comprometidos con políticas públicas que faciliten revisiones conceptuales con el fin de garantizar experiencias de humanización de los segmentos afrodescendientes*. Nosotros argumentamos que *la diversidad como principio rector impulsa la utopía de una*

praxis intercultural con impactos significativos en el sistema educativo y, en función del objeto examinado aquí, nos lleva a un enfoque comprometido con pedagogías alternativas que, a su vez, asumen el compromiso político-pedagógico impuesto por la etnoeducación. Esto se debe a que el movimiento social negro en los dos países, han contribuido con propuestas de diálogo entre el "yo" y el "otro" coloniales, pensando no sólo otras formas de asegurar la participación del segmento "afro", sino más bien las oportunidades de nuevos lugares de enunciación entre los grupos establecidos y los grupos insurgentes.

Afrodescendencia y educación en la agenda política en Brasil y Colombia

El texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en Brasil¹¹ destaca algunos datos sobre las desigualdades raciales, a saber:

[...] Al analizar los datos que señalan las desigualdades entre blancos y negros en la educación, se constata la necesidad de políticas específicas para revertir el cuadro actual. [...] las personas negras tienen menor número de años de estudio que las personas blancas (4,2 años para los negros y 6,2 años para los blancos); en el rango entre los 14 y 15 años, el índice de personas negras analfabetas negro no alfabetizadas es 12%, más grande que la de las personas blancas en la misma situación; cerca del 15% de los niños blancos entre 10 y 14 años están en el mercado laboral, mientras que el 40,5% de los niños negros de la misma edad, viven esa situación.

El esfuerzo presente en estos discursos es admitir la densidad de la omisión en la perpetuación del racismo brasileño y sus consecuencias para los segmentos sociales *racializados* como es el caso de los afro-brasileños. Además, según el texto, a lo largo de su historia, el país ha establecido un modelo de desarrollo excluyente, impidiendo que millones de brasileños tuvieran acceso a la escuela o permanecieran en ella. Un paso importante en el proceso desarrollado en Brasil fue la creación de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD) por el Ministerio de Educación con el fin de hacer frente a la injusticia en los sistemas educativos. Según el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (Ídem),

Por primera vez, se reúnen los programas de alfabetización para jóvenes y adultos, las coordinaciones de educación indígena, diversidad e inclusión educacional, educación rural y educación ambiental. Esta estructura permite la articulación de los programas de lucha contra la discriminación racial

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

y sexual con proyectos de valorización de la diversidad étnica. Uno de sus objetivos es volver la multiplicidad de experiencias pedagógicas de esas áreas en modos de renovación en las prácticas educativas.

La colaboración entre el Ministerio de Educación y la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial, se materializó en la sistematización de este documento el cual presenta informaciones, así como los marcos legales de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana.

En términos propositivos, las diferentes agendas de las organizaciones afro-brasileñas y afro-colombianas sobre el currículo oficial, reflejan la consistencia del choque con relación a la pluralidad étnica, al mismo tiempo que tropiezan con el desafío del *dispositivo de la blancura*¹² y en la misma medida, con las tensiones inherentes a los procesos de descolonización. Al parecer, lo que está en juego es la garantía de la aplicación de políticas que reconozcan a los afro-colombianos y a los afro-brasileños como grupos sociales culturalmente diferenciados ya que las políticas públicas, en términos generales, pueden caracterizarse por su carácter incompleto cuando se examina a la luz de la diversidad cultural. Para Quiñones Riascos, miembro de la Comisión Pedagógica Nacional y etnoeducadora, el sistema integrador y homogeneizante ofrecido por el Estado colombiano implicó esfuerzos unificadores con costos sociales y culturales muy grandes. En su opinión, “las herencias discursivas del siglo XIX y parte del XX actúan como disposición discursiva que adecuan y condicionan la producción que se hace sobre y desde la misma realidad, de alguna forma se convierten en obstáculos que no permiten ver más allá”¹³.

De acuerdo con García (2005), fue en los años 40 que en diferentes países de la región - América Latina - muchos de los afrodescendientes comenzaron a reflexionar sobre su situación de exclusión, el racismo y la discriminación. La década de 1970, a su vez, marcó el proceso de auto-reconocimiento que empezó a ganar terreno en favor de esta agenda. Un aspecto señalado por Said¹⁴ y corriendo atraviesa nuestro análisis es que el mundo todavía se divide entre mejores e inferiores. Por lo tanto, “la experiencia de ser colonizado significó mucho para las regiones y pueblos del mundo, cuya experiencia como dependientes, subalternos y subordinados de Occidente no terminó [...] cuando el último policía blanco partió

y bajó la última bandera europea”. Agrega que “alrededor del colonizado se ha acumulado un vocabulario de expresiones, cada una refuerza, a su manera, la posición secundaria de las personas”. Su análisis pone de relieve las patologías del poder y sus consecuencias en los distintos ámbitos sociales.

Castro-Gómez¹⁵ advierte: no tiene sentido hablar de un “desencuentro radical” con la modernidad en América Latina, ya que modernidad y colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo, sino simultáneos en el espacio. Yendo más allá de las palabras del vocabulario mencionado, el *dispositivo de blancura* revela cuan ingenuo se volvió creer en fechas conmemorativas de la liberación y la emancipación en este contexto colonial.

Según Walsh¹⁶, “las historias (trans) locales y las acciones de estos movimientos confrontan los legados y las relaciones del colonialismo interno”. La autora comparte las orientaciones sobre interculturalidad enraizadas en los movimientos sociales desarrolladas en las discusiones y puesto en escena por estos agentes. Walsh defiende la producción intelectual desarrollada por los movimientos sociales y critica el pensamiento construido en las universidades, ya que el conocimiento es guiado por la matriz colonial. Podemos suponer que Brasil y Colombia, entre otros países de América Latina, comenzaron a establecer una agenda en consonancia con las disputas por el espacio de representación, ya muy avanzadas en otros contextos, y en cierto modo, impuestas por las agencias y los organismos de fomento internacionales.

La Ruta Afrocolombiana, un desarrollo temático de la Expedición Pedagógica Nacional¹⁷, parte de una movilización de carácter pedagógico y profundamente cultural y se puede entender como una iniciativa de los investigadores que trabajan en el espacio universitario con el propósito de garantizar alternativas pedagógicas/curriculares para el desarrollo de una práctica intercultural en los modos de etnografiar la multidimensionalidad de su pertenencia “otra”. Funcionando en red y localizados en los espacios de las principales universidades de Colombia, su lucha política y la defensa por una identidad colectiva -etnoeducadores- consiste en defender una mayor demanda de representación para los educadores e intelectuales afrocolombianos. La Corporación Red de Maestras y Maestros Investigadores es, a su vez, un agente, una instancia representativa, alimentada por un contra-discurso denunciando las omisiones de la gramá-

12 Castro-Gómez. *La hybris del punto cero*. 2010.

13 Riascos, 2010, Pág. 66.

14 2003, Pág.115-116.

15 Op. Cit.p.18.

16 Walsh. 2007, Pág.48-49.

17 Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

tica social más allá de la visión monolítica de los currículos. Propone alternativas partiendo del diálogo con Ministerios y consejos universitarios. Enfrentando adversidades cotidianamente, elabora proyectos educativos conjuntos como la experiencia con trabajos expedicionarios. Hace parte de las acciones de la Expedición Pedagógica Nacional explorar, reconocer y potencializar la riqueza y la diversidad de los modos de hacer escuela y de ser profesor. En el Primer Foro Nacional Etnoeducación Afrocolombiana¹⁸ las organizaciones de comunidades declararon:

Que se hace necesario articular discurso y práctica para dar aplicación a la política de etnoeducación afrocolombiana y cumplimiento a la normatividad establecida. Que es necesario que las instituciones formadoras de docentes reformulen sus currículos, teniendo en cuenta los lineamientos de la política etnoeducativa afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en procura de reconocer, de manera efectiva en la sociedad colombiana, los aportes de esta cultura al país y a la humanidad, promocionar su conocimiento e informar a la actual y nuevas generaciones. Este fragmento del manifiesto señala el estadio de la lucha al inicio de la década de 2000. Podemos suponer que la idea de su "integración" adoptada en el discurso oficial está marcada por disyuntivas si tenemos en cuenta el manifiesto presente en el fragmento anterior. Como afirma Quiñones Riascos¹⁹:

[...] La integración de los afrocolombianos se convierte en una salida más sutil que el exterminio, la negación, la exclusión y la propia negación del ser, para acabar con las identidades propias, esta vez bajo la pretensión de construir una sola identidad nacional, que pusiera de manifiesto los valores de la cultura blanca.

Por otro lado, se vislumbran posibilidades de recomposición de las distintas subjetividades a través de las políticas educativas. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) reconoce la diversidad y promueve relaciones de alteridad en las aulas, las que cada día pueden ser más heterogéneas, especialmente en los contextos urbanos debido a las migraciones, en donde es relevante reconocer la diferencia en el otro, lo que permite el diálogo intercultural, promoviendo la convivencia democrática, pacífica y armoniosa. De este modo, los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afro-

colombianos (2001) responden a las normas existentes en el campo, por lo que el objetivo de las políticas públicas en materia de educación responde a las necesidades de las comunidades afrocolombianas. Nos ha parecido indispensable situar el caso de Brasil buscando con ello entender las multidimensionalidad identitaria que nos define como brasileños. Según Carneiro (2000, p. 311),

O mito da democracia racial brasileira, além de estabelecer uma falsa consciência sobre as relações raciais no Brasil, impediu por quase um século que as práticas de discriminação racial fossem criminalizadas [...] A Constituição de 1988 consagrou os esforços de uma década de luta dos movimentos negros brasileiros ao reconhecer a prática do racismo em nossa sociedade e instituí-lo como um crime inafiançável e imprescindível [...].

También en Brasil, fue imprescindible adoptar un discurso que asumiera el racismo estructural responsable de la formación de las fronteras entre los racializados y los no-racializados, o si se quiere, entre el "yo" y el "otro" coloniales. A partir de éste, la cuestión racial está inscrita en su agenda propositiva. Oracy Nogueira²⁰, interesado en entender las relaciones entre los grupos sociales se inclinó por los Estudios de Comunidad para producir un marco en las investigaciones antropológicas. En su libro *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*, Nogueira²¹ afirma que:

O preconceito racial, como parte integrante do sistema ideológico do grupo branco, contribui para a manutenção do status quo, nas relações entre os elementos brancos e de cor da população, pela sua dupla atuação: 1. Sobre o conceito e a utilidade dos primeiros em relação aos últimos; e 2. sobre a autoconcepção e o nível de aspiração destes últimos.

Entre grupos definidos como *pretos*, mulatos, morenos, *marrons*, la claridad de la piel se convierte en una moneda, especialmente en el campo afectivo. Este ejemplo sirve como ilustración para comprender los modos de identificación a partir de una ideología brasileña de las relaciones inter-raciales. Gana actualidad la observación de Oracy Nogueira cuando reitera: "En la vida social, en general, los caracteres negroides implican rechazo de su portador cuando participa en una competencia, en igualdad de otras condiciones, con individuos blancos o de apariencia menos negroide".²²

18 2002, Pág. 1.

19 2010, Pág. 60.

20 De acuerdo con María Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (1998), Oracy Nogueira era un hombre blanco que ingresó a la Escuela Libre de Sociología y Política (ELSP) en 1940. Fue a partir de la inspiración favorecida en el contacto con Donald Pierson, Radcliffe-Brown, entre otros, que Nogueira se interesó por los estudios de las relaciones raciales. Debido a los estudios realizados a partir de la observación participante, el legado de Nogueira deja como principal aspecto el concepto del "prejuicio de marca" (1954).

21 [Prejuicio de Marca, en español]. 1998, Pág. 197.

22 Op. Cit. 1998, Pág.200.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

En Brasil, con la diferencia de que estamos respondiendo al proceso colonial organizado por el modo portugués, la esclavitud era el medio a través del cual se jerarquizó a la sociedad entre racializados y no-racializados así como ocurrió en Colombia.

Después de destacar la producción teórica sobre Relaciones Raciales y la Educación, podemos afirmar que hubo un aumento no sólo numérico de las investigaciones, sino sobre todo en la calidad de la hipótesis. Para Gomes²³ “el inicio del tercer milenio se ha caracterizado por las nuevas iniciativas en el campo de la investigación y producción teórica sobre el negro”. En los debates educativos pasó a tener *status* de objeto y ganó fuerza en los proyectos de investigación. Los investigadores negros y blancos se preocuparon con la reproducción de las desigualdades raciales e introdujeron el debate de las acciones afirmativas en el campo de la investigación educativa. En cierto sentido, estos estudios dieron lugar a cuestionamientos y reacciones en gran parte debido a su dimensión político-pedagógica y, en este sentido, el énfasis dado a los principios de la diversidad cultural presentes en las propuestas etnoeducativas, reflejan la producción de un conocimiento crítico construido en medio de las adversidades del activismo del movimiento negro.

García destaca que “la experiencia de los años noventa del movimiento de afrodescendientes en América Latina [...] ubica el proceso de reivindicación de unos actores cada vez más protagónicos en la lucha por la equidad”²⁴. Jiménez, en su trabajo “Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, considera que “los últimos gobiernos han sido cómplices de la discriminación racial en la cual también se manifiesta el sector privado, donde la persona afrocolombiana es completamente invisible”²⁵.

Desde el punto de vista de la crítica pos-colonial, América Latina ha contribuido a su historiografía y a la ampliación de los presupuestos de la teoría social por concebir un pensamiento sobre sí misma más crítico y menos eurocentrado. Por consiguiente, se convierte en un imperativo establecer *diálogos interculturales*²⁶ comprometidos con racionalidades emergentes. Podemos suponer que la interculturalidad es, ante todo, un proyecto educativo comprometido con el diálogo entre nuestras expresiones

culturales y con la re-inscripción curricular. En el artículo “Interculturalidad crítica: Pedagogía De-colonial”²⁷ Walsh define la pedagogía de-colonial como una posibilidad de poner en escena el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada, así como vislumbrar caminos y prácticas dirigidas a la transformación. Presenta las implicaciones de la interculturalidad vista como un proyecto social, político, ético y epistemológico, y a la de-colonialidad como estrategia, acción y requisito. Al considerar tales presupuestos como racionalidades insurgentes, pensar pedagogías de-coloniales significa pensar pedagogías “otras”. En el sentido utilizado por Walsh, el poder sobrevive, toma nuevas formas y asume estrategias, inclusive en sociedades multiétnicas y culturalmente diversas.

Pensando un poco con Mignolo²⁸ sobre la historiografía, “es cierto que los autores reconocen que hay un mundo y unos pueblos y a los continentes en que habitan como ‘objetos’, no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la historia. Dicho de otra forma, se trata de sujetos cuyas perspectivas no cuentan”. También en Colombia, las diferencias culturales existen y entre ellas las divergencias a cerca de lo que es importante, lo que es válido, lo que merece ser investigado. Hacemos hincapié en las formulaciones teóricas de Castro-Gómez sobre la conformación social colombiana y las teorías que apoyaron a las representaciones internas sobre el país. Su argumento sobre el capitalismo, para la formación de la sociedad, y las subjetividades producidas, tienen el objetivo de proponer una genealogía de los dispositivos que han contribuido a esta producción: [...] “interesa investigar cómo hacia la década del veinte empieza a implementarse en Colombia un imaginario social centrado en la velocidad y la aceleración permanente de la vida”²⁹. Para tener éxito en el proceso industrial, es necesaria una nueva relación de las personas con el movimiento y con la aparición de algunas subjetividades cinéticas y sus cuerpos debían asumir una nueva velocidad. Este punto de vista histórico-filosófico nos lleva a percibir la dimensión y la centralidad del debate sobre las identidades y las invenciones sobre América Latina así como la fragilidad de sus democracias. Nos permite re-colocar esas narrativas en un sentido más amplio y, bajo esa orientación, se convierten en imprescindibles estudios que puedan distinguir nuevas consideraciones de otros casos particulares existentes en los diferentes países sometidos por el imperio colonial.

23 Gomes. 2004, Pág.16.

24 García, Jesús “Chucho”. 2005, Pág. 375.

25 Jiménez, 2001, P.g.39.

26 Mato, 2005.

27 Walsh, 2008, Pág.45.

28 Mignolo, Walter. 2007, Pág. 17.

29 Castro-Gómez, 2009, Pág.12.

El plan de estudios se ha convertido en un imperativo para la comprensión de los mecanismos engendrados que refuerzan las posiciones a partir de la diferenciación entre los segmentos sociales. Hemos examinado los aspectos pedagógicos teniendo en cuenta la multidimensionalidad del tema y la fuerza del debate político para obtener mejores resultados en nuestra investigación. Nosotros sostenemos que es necesario para concebir el currículo como una esfera de disputas, pero también de los diálogos interculturales.

Currículos etnoeducativos

Admitiendo que no se pueden resolver todos los problemas de la educación, el texto introductorio de los Parámetros Curriculares Nacionales³⁰ señala:

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, [...] Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira [...].

Los estudios curriculares en Brasil han mostrado preocupaciones y conexiones presentes en el fragmento anterior, como en Canen (2005), Lopes (2006) y Macedo (1999). Como resultado de las relaciones de inspiración colonial - que todavía existen en el mundo - los países establecidos por la subalternidad como rehenes de los modelos de educación euro-dirigidos. Para la realización de un proyecto de descolonización del currículo es necesario admitir, en primer lugar, las limitaciones de los sujetos representados en los lados opuestos: el "yo" y el "otro" coloniales. Destacamos, a continuación, algunos temas nuevos de nuestro análisis sobre las aproximaciones consideradas irrefutables en la intersección Colombia-Brasil: a) ambos países están en franca expansión en lo que se refiere a la adopción del eje diversidad cultural en la política curricular justificada por la urgencia de la promoción de la igualdad de oportunidades para los afrodescendientes; b) establecen sus agendas en defensa del compromiso con resultados más justos para las diferentes demandas dirigidas a la creación de redes que se retro-alimenten a partir de la identificación derivada de sus movimientos sociales; sobre el enfrentamiento impuesto por diversidad cultural a través del sistema educativo.

La idea de la interculturalidad como diálogo entre culturas³¹ es uno de los resultados teóricos que constituyen la base conceptual que defendemos en esta investigación. En la política curricular no es suficiente considerar el multiculturalismo como un aspecto social dado. Es necesario deconstruir su naturalización con experiencias que desestabilicen las identidades forjadas por las diferentes pedagogías empleadas. Las dificultades encontradas en Brasil para la concretización de la etnoeducación también son promovidas por el *dispositivo de la blancura*, como nos enseña Castro-Gómez (2010) y, para las sociedades que se dividen sobre la base de un *continuum* de color, la re-inscripción del continente africano en sus historias, es la justificación necesaria para la inclusión de otras interpretaciones a cerca de la pertenencia forjada, inicialmente, en la aventura colonial.

Consideramos que allí hay un cambio en las formas de reconocimiento de los afrodescendientes como grupos culturalmente diferenciados, siendo este fenómeno resultado de los foros sociales a nivel internacional. Para este estudio, han tenido importancia los procesos iniciados en Brasil y Colombia, teniendo en cuenta la visibilidad de los datos sobre la Diáspora Africana y el caso específico de América Latina.

Seguimos los pasos de Walsh (2008) cuando concibe la interculturalidad como práctica anti-hegemónica centrada en la inversión de la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relación de otros, especialmente aquellos relacionados a la naturaleza, al territorio, a la ancestralidad, al espacio local de saberes. Entendemos la elaboración de políticas para la diversidad, en estos contextos, como un proceso contra-hegemónico de apertura de *espacios disciplinares* (Macedo, 1999) más flexibles en los currículos oficiales. Y de esta manera, las propuestas hacen parte del avance de la lucha por el cambio de lugar y de los procesos coloniales de la transgresión colonial. La propia idea de disciplinariedad nos desafía a pensar en los viejos problemas del currículo prescrito y el currículo en acción.

Como propuestas, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) y las Directrices Curriculares Nacionales (Brasil, 2004) no son en sí mismas, garantía de la aplicación de los principios contenidos en el ideario etnoeducativo. En el inciso "Acciones educativas e de combate al racismo y la discriminación"³², se afirma, entre otras cosas, la oferta de educación básica en las áreas de remanentes de quilombos, condiciones humanas,

30 1997, Pág.10.

31 Mato, 2003, 2005.

32 Brasil, 2004, Pág.18-24.

33 2001, Pág.31.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

materiales y financieras para la ejecución de proyectos, identificación de fuentes de conocimiento de origen africano y la recopilación de informaciones sobre la población negra. Sin embargo, el *enfoque integrador* que parece ser una marca significativa en la legislación educativa de Colombia y Brasil. Hacemos hincapié en los presupuestos de la etnoeducación con base en las orientaciones de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³³ - "una propuesta de amplio espectro para que sea incluida no sólo por el plan de estudios, pero sobre todo, por el proyecto educativo institucional y por todas las actividades extracurriculares impregnando toda la vida escolar". Podemos suponer que, tal como percibimos la perspectiva intercultural defendida por Walsh (2008) como consecuencia de la adopción de la diversidad, esta es, por otro lado, la posibilidad de ampliar las propuestas de los movimientos anti-racistas. Inicialmente, los lineamientos curriculares presentan argumentos político-pedagógicos para la ejecución de las propuestas de colaboración para el reconocimiento de las africanidades. Esto es así porque de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales³⁴,

Reconocimiento implica la justicia social y la igualdad de derechos, civiles, culturales y económicos, así como la valorización de la diversidad así como de aquello que distingue a los negros de otros grupos que componen la población brasileña. Y esto requiere un cambio en los discursos, en los juicios, lógicas, gestos, posturas, forma de tratar a las personas negras.

Consideraciones finales

Presentamos un esbozo panorámico sobre nuestras primeras impresiones de lectura para la comprensión del lugar del discurso de la etnoeducación en las respectivas propuestas curriculares que entendemos, dialogan desde un enfoque intercultural y proponen pedagogías de-coloniales. Podemos suponer que se trata de hacer propuestas alternativas para cambios en el *status* de los afrodescendientes a partir de un *enfoque etnoeducativo*. Para la preparación de nuestro cuadro de comparación examinamos los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) en lo que se refiere a la interculturalidad, al reconocimiento y al respeto de la diversidad. Las intersecciones se basaban en los presupuestos de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana (2004).

Teniendo en cuenta los descriptores "educación" y "relaciones raciales", percibimos los factores determinantes que definen el lugar de importancia del Brasil de hoy en el con-

texto latinoamericano a través de los avances ya logrados. Por otro lado, las nuevas orientaciones de la lucha por la concretización de una política y una práctica intercultural en Colombia frente al problema de la apuesta en la "ciudadanía universal", posibilitaron nuevos lugares de enunciación para análisis futuros sobre las intersecciones posibles entre *afrobrasilidad* y *afrocolombianidad*. Las formas de resistencia frente a los cambios profundos en los currículos practicados, son fenómenos comunes entre Brasil y Colombia. El *dispositivo de la blancura*, la eficacia de su invisibilidad, operó frenando también las políticas de integración sobre la base de las africanías. Cambiar el enfoque de interpretación del mundo, producir nuevos argumentos sobre las condiciones de reducción de las desigualdades, formular políticas sociales, entre otras tantas demandas, son agendas que dependen de un debate aún en proceso de consolidación y que, sobre todo, debe recoger los intereses de los diferentes sectores sociales. Finalmente, podríamos partir de nuevos deseos restantes que servirían como un puente para la comprensión de la agenda de los movimientos sociales que son de interés universal, no sólo de afro-colombianos y afro-brasileños. Reconocemos la necesidad de mayores esfuerzos para ampliar este estudio, sin perder de vista la dimensión espacial y temporal para el logro de los resultados. Asimismo, reconocemos los límites y las potencialidades de este análisis. Nuestro análisis indica que un proyecto-colonial del currículo dependerá del enfrentamiento de los sujetos directamente implicados en la transposición de los saberes escogidos para ser enseñados.

• Bibliografía

Brasil, Ministério da Educação. (2004) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília.

_____ (2003) Lei 10639 de 9 de janeiro.

_____ (2006) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC; SECAD.

Canen, Ana, Alberto G. (2005) Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez.

- Carneiro, Suely. (2000) Estratégias legais para promover a justiça social. In: GUIMARAES, Antônio Sergio Alfredo & HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTRO-GOMES, Santiago. (2009) Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica em Bogotá (1910-1930) Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana,
- _____ (2010) La Hybris del Punto Cero: ciência, raza e ilustración em La Nueva Granada. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar. .
- García, Jesús "Chucho". (2005) Encuentro y desencuentros de los "saberes" en torno a la africanía "latinoamericana". In: MATO, Daniel. Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Gomes, Nilma L. (2004) Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras. In: MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco L. de, DI PIERRO, Maria C. (orgs.). Bibliografia básica. Rio de Janeiro: DP&A.
- Reales Jiménez, Leonardo. (2005) Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los objetivos de desarrollo Del Milenio. Informe alternativo de Colombia.
- Lopes, Alice C. (2006) Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras* v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez.
- Lopes, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (2005) O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez.
- Macedo, Elizabeth. (1999) Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus.
- Mignolo, Walter. (2005) Histórias Locales, Diseños globales. Madrid: Akal.
- _____ (2007) La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona; Gedisa Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2001) Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares. Bogotá: Maya.
- _____ Decreto 1122 de 1998.
- _____ Lei 115 ou Lei Geral da Educação, fevereiro de 1994.
- _____ (1993) Ley 70 de las comunidades negras. América Negra. n. 6 diciembre.
- Mato, Daniel. (2005) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas em cultura y poder. En.: Cultura, Política y Sociedad: perspectivas latinoamericanas. CLACSO.
- Nogueira, Oracy. (1998) Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Quiñonez Riascos, Fanny Milena. (2010) Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. Bogotá. Revista Educación y Cultura. CEID. n. 86. marzo.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003) Expedición Pedagógica Nacional: Al encuentro con nuestra cultura afrocolombiana. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Red de Maestros "Tras los Hilos de Ananse" (2006) Educar para el Reencuentro: por los hilos de la interculturalidad tejiendo desde la memoria. Documentos inéditos. Bogotá.
- Walsh, Catherine. (2003) Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región Andina. Quito: Universidad Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.
- _____ (2008) Interculturalidad crítica. Pedagogia decolonial. In: AMYA VILLA & BONILLA GRUESO. Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2007) Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ & GROSFOGEL. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Desigualdad en las condiciones de calidad de la educación de la primera infancia

Gloria Viviana Barinas Prieto¹

A continuación se hace una reflexión sobre la desigualdad en las condiciones de calidad de la educación de la primera infancia. Se da cuenta de diversas problemáticas a las que se ven expuestos los niños colombianos y se realiza un análisis comparativo de documentos institucionales y evaluaciones de establecimientos de educación formal (jardines privados) y no formal (Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF). Esta comparación se realizó a través de la adaptación de las condiciones propuestas por Schmelkes, S (2005), que abordan la equidad en la calidad en la educación.



“Donde hay educación, no hay distinción de clases”

Confucio

Un breve panorama

66

Las vertiginosas transformaciones de las actuales sociedades que se están constituyendo a partir de las políticas neoliberales, en especial las de tercer mundo; han gestado y acentuado cambios socioeconómicos y culturales que propician y perpetúan problemáticas sociales tales como la pobreza, la violencia, la exclusión, la injusticia social, la desigualdad, la ausencia de lazos afectivos colectivos y el aislamiento individual, influyendo directamente sobre el bienestar integral de las familias. La pobreza es considerada el punto más álgido de esta problemática, ya que esta situación se ha convertido en un factor dinámico, que oscila de acuerdo al grado de satisfacción de necesidades esencialmente al acceso a: educación, salud, vivienda, agua potable y nivel de ingresos de los hogares. Ortega, F, (2003) entre otros investigadores, indican que la pobreza en Colombia se ha incrementado en las últimas décadas, como consecuencia de la recesión económica que se extendió hasta finales de 1999 y en gran proporción por las medidas gubernamentales desiguales que se han generado para ajustar los efectos de esta crisis.

Si bien, en el 2010 las tasas de pobreza en Colombia sufrieron un leve descenso en sus indicadores en relación con las de los años anteriores; como resultado de la aplicación

de nuevas metodologías para la medición de este aspecto planteadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística y Acción Social-DANE, el Departamento Nacional de Planeación- DPN, y organismos internacionales. Los nuevos indicadores del 2011, también preocupantes, pues de acuerdo a datos emitidos por la Oficina de Acción Social de la Presidencia de la República, se reporta una cifra de un 16% de colombianos que se encuentran en situación en “pobreza extrema” y de 45 % que son pobres, porcentajes que recogen más de la mitad de la población nacional. Estos altos índices de desigualdad sobresalen en relación con los de países Latinoamericanos. En coherencia con los reportes del DANE; Colombia presenta “un grupo elite - el 15% ó 20% de la población -, que tiene acceso a las mejores oportunidades, a los mejores colegios, al crédito, y que tiene mayores oportunidades de beneficio económico; aspectos negados para el otro 80% de la población”, (Pabón, C et al, 2011). Los economistas mencionados sustentan que mientras la desigualdad disminuye en todos los países de Latinoamérica, en Colombia aumenta, como secuela de la ineficiente relación entre funcionamiento de la educación, el poder político y el mercado laboral, afectado por el incremento del empleo informal, los trabajadores no calificados y el detrimento de los salarios.

Estas circunstancias golpean a las familias Colombianas y por ende a sus hijos; debido a que se generan situaciones carenciales de recursos físicos y económicos. Lo cual limita la satisfacción de las necesidades físico-biológicas, cognitivas, emocionales y disminuye el afianzamiento y fortalecimiento

¹ Licenciada en Biología. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN. Becaria del programa “Jóvenes investigadores e innovadores” COLCIENCIAS. Integrante del grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física del CIUP de la UPN. Correo electrónico: vivibarinas2004@gmail.com.

de vínculos afectivos en el seno familiar, restringiendo la protección, atención y formación de los menores. Estas premisas se evidencian en diferentes estudios desarrollados por organismos de carácter nacional como el ICBF y el DANE; e

internacionales como el UNICEF y la CEPAL; que dan cuenta de los impactos en las condiciones de bienestar y desarrollo integral de la primera infancia, -niños de 0 a 6 años-; como se demuestra a continuación. (Tabla No. 1).

Tabla No. 1 Problemas que afectan las condiciones de bienestar y desarrollo integral de la primera infancia.

Problemática	Descripción
ELEVADA TASA DE MORTALIDAD EN MENORES DE CINCO AÑOS EN COLOMBIA	Para el año 2010 fue de 25 decesos x 1,000 niños nacidos vivos (UNICEF, 2010, p.8); mientras que en Cuba que fue de 7 x 1,000 (CEPAL y UNICEF, p.5). Esta tasa es producto de factores como la pobreza y su trascendencia intergeneracional, la desigualdad y las crisis económicas y políticas del país.
ALTO PORCENTAJE DE DESNUTRICIÓN EN LOS INFANTES	Con un 6,7% (UNICEF, 2010, p.17) en Colombia; en comparación con Chile que reporto un 0,8%. Esta problemática incrementa en relación a las situaciones de pobreza y desigualdad en los contextos donde los niños se desvuelven y su impactos repercute en el incremento de índices de morbimortalidad y los bajos desempeños escolares y por ende en la futura productividad de estos sujetos en la sociedad
AUMENTO DEL EMPLEO INFORMAL	De acuerdo con el reporte de DANE (2011), durante el trimestre abril - junio de 2011 del total de colombianos ocupados el 51,3% tenía un empleo informal, correspondiendo el 51,1% a hombres y el 48,9% a mujeres. De este total el 46,0% son jefes de hogar. Cifras que son un factor de riesgo que limitan las garantías de seguridad social y someten a las familias a un inestable flujo de ingresos.
ANALFABETISMO EN MUJERES EN EDAD FÉRTIL (Más de 15 años)	En Colombia esta tasa correspondió al 6.56 %. (DANE, 2008), constituyéndose en otro factor de riesgo que involucra a los niños, ya que hay la posibilidad de generar el desinterés por la educación. Teniendo en cuenta que parte de la personalidad futura del niño obedece a la dinámica familiar en que la vivió. Así mismo, la falta de formación de los padres limita la posibilidad de devengar ingresos que garanticen el bienestar de la familia
JEFATURA FEMENINA	La Encuesta de Calidad de Vida realizada en el 2010 por el DANE señala que el 32,7% de los hogares tiene jefatura femenina. Situación que genera doble responsabilidad a la madres, ya que tienen que encargarse de la crianza y manutención de los niños; restringiendo la energía y la dedicación de tiempo de calidad y para la atención y formación de los menores. Además tiene que apoyarse de cuidadores externos, como abuelos, hermanos mayores, tíos y terceras personas.

Si bien, son innegables los progresos del último tiempo en relación a la creciente visibilidad de la infancia y cuya materialización se refleja en políticas, planes, programas y proyectos que buscan disminuir en la población infantil los efectos negativos que emergen de las dinámicas sociales; todavía son muy dicientes y desalentadoras las cifras y más la realidad que les aflige, ya que son los más afectados por las inequidades sociales, el abuso, la explotación y las catástrofes del mundo.

¿Qué sucede con la educación en primera infancia?

En los últimos años a nivel mundial se ha venido presentando un creciente interés político sobre la primera infancia, debido que en múltiples investigaciones se ha comprobado que en esta etapa se vive un activo desarrollo cognitivo, psico-social y físico, que incide significativamente sobre el aprendizaje y la relación con los otros sujetos, durante la vida

de cada individuo. Transformando esta población como un eslabón esencial para el desarrollo social, cultural y económico de un país, debido que su atención e inversión permite lograr el progreso del capital humano y económico. Se hacen visibles los espacios que propician la construcción de políticas públicas, programas y proyectos, que buscan garantizar los derechos de los niños para mejorar su calidad de vida desde el reconocimiento y atención de necesidades sociales, económicas e individuales.

Colombia en coherencia con esta movilización global, ha buscado contextualizar y cimentar políticas que respondan a fines relacionados a factores científicos, legales, políticos, económicos, sociales, culturales, institucionales y programáticos que cobijen la atención integral y formación de los niños en esta etapa inicial, tal como se refieren en documentos como el Plan Nacional de Desarrollo- PND-2010-2014, el Plan Decenal Educación –PDE-, el CONPES de 2007- 2009, entre otros.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

En las acciones que se desarrollan para los fines referidos anteriormente, se da cuenta de indicadores de calidad, cobertura, equidad, eficiencia y eficacia, esencialmente de la educación, la salud, la recreación y la protección social; aunque el progreso de estos, aún parecen ser incipientes, en cuanto a la atención de problemas de desarrollo social en los que intervienen. Siendo la educación considerada un eje transversal que puede propiciar la transformación social, ya que desde su hacer contribuye en la “generación de sociedades más equitativas, sistemas más productivos y democráticos, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad de superar la transmisión intergeneracional de la pobreza” (Ortega, F 2003 p.123).

Ahora bien, si la educación por sí misma no resulta ser suficiente para desarraigar problemas sociales que se han venido fortaleciendo en el transcurso del tiempo; una educación que garantice el acceso, la equidad, la justicia social y la calidad, puede trascender y sobreponerse a las insidiosas desigualdades e ir reconstruyendo una sociedad justa e incluyente que socava y sofoca la polarización del sistema educativo.

Han sido múltiples las estrategias que instituciones gubernamentales se han planteado desde el contexto educativo, para el logro de una atención integral de los niños y logro de condiciones pertinentes, oportunas y de calidad de estos procesos; tales como: acceso de la población vulnerable a oferta educativa, construcción de centros de atención integral para la primera infancia, formación de agentes educativos responsables, fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial y el lograr el sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial (Guía N° 10 del MEN); pero aún son amplias las brechas entre los discursos y una realidad plausible.

En virtud a que la educación se la fragmenta en razón a la calidad, ya que esta última varía principalmente en correspondencia con el carácter público o privado, lo urbano y lo rural, lo formal y lo no formal de las instituciones que la promueven, en razón a que estos factores inciden en las circunstancias que establecen las características académicas, administrativas, financieras del establecimiento, y así mismo apuntan en forma intencional o no, a la configuración de los perfiles sociales y por ende en la promoción de la segmentación social.



Al desarrollar la comparación de algunas de las condiciones de calidad, -planteadas por Silvia Schmelkes, S (2005)-, (Tabla No. 2), de entidades de educación formal y no formal como Jardines Infantiles² y los Hogares Comunitarios Familiares de Bienestar-HOBIS³, respectivamente, a partir del análisis documentos institucionales de la Secretaria de Educación Distrital- SED-, la Secretaria Distrital de Integración- SDIS y el Instituto colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. (Tabla No. 3).

2 *El jardín infantil “es el establecimiento cuyos fines son específicamente educativos, los cuales apuntan hacia el desarrollo intelectual, psicomotor, psicosocial y moral del niño. Su función principal es preparar al niño para su ingreso a la escuela”. Cerda, H (2003, p 54). En este estudio solo se tuvo en cuenta las instituciones que cumplieran con la mayoría de los estándares técnicos de calidad en los servicios de educación inicial, establecidos por la Secretaria de Educación Distrital y Secretaria Distrital de Integración y del Distrito Capital.*

3 *Los Hogares Comunitarios de Bienestar, de acuerdo con el ICBF (2011)son “una modalidad de atención a la primera infancia... para que en responsabilidad con la sociedad y el Estado, y utilizando un alto porcentaje de recursos locales, se atiendan las necesidades básicas de afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial de los niños y niñas en la primera infancia...Focaliza su atención en la población de mayor vulnerabilidad”*

Tabla No. 2. Condiciones de la calidad en la educación, adaptadas a las propuestas por Schmelkes, S (2005).

Estas dieron cuenta de la desigualdad en la calidad de la educación primaria en México

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA EQUIDAD EN LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN		
Condición	Variables/Subvariables	
1. NIVEL SOCIOECONÓMICO COMO DETERMINANTE DEL ACCESO Y LA PERMANENCIA	Estrato socioeconómico de la población que accede a los servicios Costo de la mensualidad cancelada por los padres de familia	
2. CAPITAL CULTURAL DE LA FAMILIA DEL ESTUDIANTE	Nivel de formación de los padres o tutores.	
3. OFERTA EDUCATIVA	Relevancia del aprendizaje ofrecido por la institución	
	Prácticas pedagógicas	
	Calidad de la institución en términos de infraestructura y medios educativos	Disponibilidad y calidad de la infraestructura y material didáctico
		Gasto por alumno
		Idoneidad del docente en relación a su formación académica
	Tiempo efectivo de dedicación a la enseñanza	
	Interacción entre la oferta y la demanda	

69

Tabla No. 3. Condiciones de las instituciones de educación formal y no formal

DOCUMENTOS SOBRE CONDICIONES DE CALIDAD DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL	
Instituciones de educación formal (Jardines Infantiles)	Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad en los Servicios de educación Inicial en el Distrito de la Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Distrital de Integración- SDIS del 2009
	Reglamentación Conjunta de la SED-, y la SDIS-(s.f.), sobre las Instituciones que presten simultáneamente el Servicio de Educación Inicial desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia – AIPi y Educación Preescolar en el Distrito Capital; establecido mediante Resolución 3241 de 2010
	Recopilación y análisis de información de la oferta educativa privada de mayor calidad, excelencia académica y prestigio desarrollada por Ciprés de Colombia S.A.S (2012)- que reposa en la URL www.losmejoresjardinesdecolombia.com
	Evaluación reportada por la Secretaria Distrital de Integración Social, a través del Sistema de Información y Registro de Servicios Sociales; en la URL http://serviciosociales.integracionsocial.gov.co/SIRSS/portal/index.jsp
Instituciones de educación no formal (Hogares Comunitarios de Bienestar)	“Lineamiento Técnico Administrativo, Modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en todas sus Formas (Fami, Familiares, Grupales, Múltiples, Múltiples Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a niños hasta los cinco (5) años de edad” del ICBF (2011)
	Documento del CEDE “Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF” del año 2007 de Bernal, R., et al. (2009), como parte del equipo de la Universidad de los Andes y PROFAMILIA. Solo se tuvo en cuenta la información señalada para zonas urbanas

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Condición 1.

NIVEL SOCIOECONÓMICO COMO DETERMINANTE DEL ACCESO Y LA PERMANENCIA

Variable 1 y 2. **Estrato Socioeconómico de la Población que Accede a los Servicios, y Costo de la Mensualidad Cancelada por los Padres de Familia**

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* Los jardines que cumplen en su mayoría con los Componentes y respectivos Estándares acuerdo con la Reglamentación Conjunta de la SED & SDIS (s.f. p.3); su ubicación geográfica corresponde a sectores de estratos 4, 5 y 6. Por tanto, se asume que la mayoría de los menores que acceden, pertenecen a estos niveles socioeconómicos, además, en correspondencia con las presentaciones publicadas en las páginas web institucionales e información adicional emitida por Ciprés, (2012); se pudo estimar que el valor de los costos de pensión mensual oscilan entre \$300.000 y más de \$1.000.000, por niño vinculado
- ❖ *Instituciones de educación no formal.* Como refiere Bernal, R., et al. (2009), los HOBI en su mayoría, se encuentran ubicados en sectores de estratos uno, dos y tres, en tanto el grado de acceso corresponde a la población más pobre. En los Lineamientos del ICBF (2011), precisa que “los padres usuarios, pagarán la cuota de participación, acorde con el acto administrativo emitido por la Dirección General del ICBF, en concordancia con lo establecido en el Decreto 1490 de 2008” (p.19). De acuerdo a la entidad administradora del Hogar y en correspondencia con estos parámetros, en promedio para este año se asigna una cuota mensual de \$35.000, por niño vinculado.

Bajo estos presupuestos cabe mencionar que la Ley 1295 de 2009, artículo 2, profiere que “*los derechos de los niños comienzan desde la gestación, precisamente para que al nacer se garantice su integridad física y mental. Los niños de Colombia de la primera infancia, de los niveles 1, 2 Y 3 del SISBEN, requieren la atención prioritaria del Estado para que vivan y se formen en condiciones dignas de protección*”, además el “*Estado les garantizará a los menores, de los cero a los seis años, en forma prioritaria, los derechos consagrados en la constitución nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos*”. De igual manera la Ley 1098 de 2006 Art. 41 numeral 17, indica que es obligación del Estado “*garantizar las condiciones para que los niños y las niñas desde su nacimiento, que tengan acceso a una educación idónea y de calidad, bien sea en instituciones educativas cercanas a su vivienda...*”.

Si bien, existe una reglamentación que hace evidente y exige una educación sin desigualdades; la realidad expresa un matiz diferente, en vista que la condición socioeconómica y cultural

de las familias restringe o permite el acceso que tenga el niño a una educación de calidad. Su vinculación se limita no solo a los recursos, sino también a las pretensiones de sus encargados, y a las oportunidades que le ofrezca su contexto próximo;- instituciones carentes para los pobres; instituciones favorecidas para los favorecidos-.

Este conjunto de condiciones implica aunar acciones que garanticen principalmente la calidad de vida y bienestar de las familias, y se materialice el presupuesto de una educación inicial de acuerdo a lo planteado en la Guía N° 5 y N° 10 del MEN, cuando indican que esta debe cumplir funciones inclusivas, equitativas y solidarias, que tenga en cuenta la diversidad étnica, cultural-social, las características geográficas-socioeconómicas y las necesidades educativas de los niños. Que se considere que todos los niños independientemente del contexto sociocultural en el que crecen, tienen las mismas capacidades para desarrollar sus competencias, si encuentran un ambiente enriquecido que satisfaga sus necesidades de afecto, cuidado y alimentación.

Condición 2.

CAPITAL CULTURAL DE LA FAMILIA DEL ESTUDIANTE

Variable 1. **Nivel de formación de los padres o tutores.**

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* Aún no se hace evidente para dar cuenta como lo indica Schmelkes, (2005), que el capital cultural de la familia es un determinante del logro educativo.
- ❖ *Instituciones de educación no formal.* En el reporte de evaluación presentado por Bernal, R., et al. (2009), expresan que los niños usuarios del HOBI, muestran mayor probabilidad de pertenecer a familias monoparentales; donde comúnmente están a cargo de madres jóvenes que se dedican a oficios del hogar.

La educación inicial demanda la participación de distintos actores comprometidos tales como adultos, padres, madres, cuidadores y profesionales, los cuales deben propender por la potencialización del desarrollo, socialización y aprendizaje de los niños. Esto implica que las personas encargadas de los niños, para que realmente contribuyan a su capital cultural, deben ser sujetos idóneos y preparados para establecer entornos que velen por la formación afectiva, física, social y cognitiva; ya que su andamiaje familiar y social, establece un sistema básico de formación que puede fortalecer o dirimir su desarrollo individual y colectivo. Por tanto, las nuevas formas de atención de los niños, exigen un fortalecimiento de los vínculos paternos y de las redes de apoyo familiar y comunitario, para reducir los factores que afectan el desarrollo infantil, CONPES (2007, p.5).

Condición 3. OFERTA EDUCATIVA

Variable 1. **Relevancia del aprendizaje ofrecido por la institución**

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* Los jardines que cumplen a satisfacción con los requerimientos del Estándar de Procesos Pedagógicos establecidos en la Reglamentación Conjunta del SED&SDIS (s.f.), dan cuenta de un proyecto pedagógico institucional coherente, pertinente, progresivo y transdisciplinario, que tiene en cuenta las dimensiones cognitiva, socio afectiva, comunicativa, ética y corporal de los niños para su desarrollo armónico e integral. Además promueven metodologías, estrategias y acciones pedagógicas que potencializan las habilidades y capacidades de los preescolares en todas sus dimensiones de desarrollo, así mismo abordan aspectos relacionados con el lenguaje, la lingüística, la lógica matemática, las ciencias naturales, el arte, entre otras.
- ❖ *Instituciones de educación no formal.* Bernal, R., et al. (2009, p.3), exponen que el HOBI prestan servicios relacionados con el "cuidado infantil, un complemento alimentario que cumple con un 50% a 70% de los requerimientos diarios de calorías y nutrientes, vigilancia del estado nutricional, actividades de desarrollo psicosocial, fomento y promoción de la salud y prevención de enfermedades".

En este marco, en el estudio desarrollado por Bernal, R., et al. (2009), se evalúa el impacto del Programa HOBIS del ICBF; analizando cuatro dimensiones del desarrollo infantil entre estos el cognitivo y psicosocial. Además, como parte de los resultados del primer aspecto- desarrollo cognitivo-, se considera que este depende de las características del Hogar en términos de infraestructura y dotación de recursos y de cuán capacitada sobre desarrollo infantil este la Madre Comunitaria. Para el segundo aspecto, en este estudio se precisa, que el HOBI, presentan un enfoque pedagógico comunitario⁴ que a través del juego buscan esencialmente fortalecer: "la relación del niño con los demás, la relación del niño consigo mismo y la relación del niño con el mundo que lo rodea" (Bernal, R., et al. 2009, p.19; ICBF, 2011, p.30).

Variable 2. **Prácticas pedagógicas**

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* Las propuestas pedagógicas evidenciadas en la información que estas instituciones presentan en sus páginas web, indican que son

modelos activos que se sustentan en una didáctica que promueve el desarrollo del pensamiento, la creatividad, los valores, la afectividad, la convivencia, entre otras. En esta perspectiva presentan metodologías que incentivan ambientes preparados y materiales especializados que guían los procesos de aprendizaje, en tanto demandan personal cualificado e infraestructura idónea. Por otra parte se denota, el marcado componente lúdico de los programas y el desarrollo de proyectos que promueven espacios democráticos, creativos y participativos; además del manejo del inglés como segunda lengua.

- ❖ *Instituciones de educación no formal.* El ICBF en sus Lineamientos (2011), estipula el desarrollo de una propuesta de "Planeación de Actividades" que se apoya en la metodología "Aprender a Enseñar". El objeto de la Planeación se concentra en el logro del "desarrollo de los niños y las niñas conforme al ideal de ciudadanos felices, participativos, respetuosos, amorosos y solidarios, con buena autoestima y autónomos" (ICBF, 2011, p.37). Esta propuesta gira en torno a los Ejes aprender a ser, a conocer y a hacer; y a vivir juntos, para los cuales se presentan los respectivos contenidos a desarrollar. Empero, Bernal, R., et al. (2009, p 7), indica que en el HOBI "las actividades pedagógicas y las rutinas de cuidado están relativamente más orientadas a actividades básicas y de cuidado físico del niño y menos orientadas a actividades formales de aprendizaje.". Situación que restringe la adquisición de competencias y habilidades que promuevan su desempeño cognitivo, actitudinal, afectivo, social y cultural.

En el Documento N° 10 del MEN, se establece que la educación infantil es un proceso de interacción e interrelación de los niños con su medio, con sus homólogos y formadores.

En tanto cualquier estrategia educativa y de formación que movilice el desarrollo emocional, social, afectivo y cognitivo, debe garantizar los procesos de socialización y desarrollo de competencias. Si bien, los objetivos, metas y propósitos de formación de las instituciones referidas anteriormente propenden por el desarrollo del niño; se evidencia en las instituciones formales que desde sus lineamientos deben constituirse en un "Proyecto o Cubo Pedagógico", el cual comprenda y apropie de forma compleja las dimensiones del desarrollo del niño, -comunicativo, lúdico, personal social y desarrollo corporal; desde estrategias que reconozcan su naturaleza e identidad y vinculen y fortalezcan los roles de la familia (SDIS,2009, p. 16)

⁴ Los principios pedagógicos del enfoque pedagógico comunitario son la vida familiar, el juego de roles y la vida en grupo (SDIS. 2009. p. 11). Este se fundamenta en la concepción de niño como ser social, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones que su familia, otros niños y otros adultos le proporcionen. Incorpora lo social, lo artístico, lo lúdico y lo ético en relación con la cotidianidad y se encuentra basado en el reconocimiento del otro" (ICBF, 2011, p.31). Además "el eje conceptual que articula el ordenamiento del desarrollo es el sistema de relaciones que el niño establece con Los Demás, Consigo Mismo y con el Medio que lo rodea"(p.31)

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Cabe mencionar, la atención a los niños independientemente de su condición, debe presentar una orientación pedagógica que favorezca los aprendizajes y la formación de sujetos.

Variable 3. **Calidad de la institución en términos de infraestructura y medios educativos.** Esta variable presenta las siguientes condiciones:

● Disponibilidad y calidad de la infraestructura y material didáctico:

❖ *Instituciones de Educación formal.* A través del Sistema de Información y Registro de Servicios Sociales, y la información compilada por Ciprés, (2012); se puede evidenciar plantas físicas novedosas, adecuadas, seguras y adaptadas a las necesidades de los niños. Muchos de estos jardines disponen de instalaciones deportivas, parques privados, gimnasios, zonas verdes, ludotecas, salas de cómputo y audiovisuales, salones de arte y música, enfermería, granjas, aulas amplias, baterías sanitarias para niños, tableros inteligentes, material de estimulación psicomotriz, cámaras de seguimiento para uso de los padres de familia, etc.

72 ❖ *Instituciones de educación no formal.* Los HOBIS, son en su mayoría las mismas residencias de las Madres Comunitarias. Las Instalaciones corresponden por lo general, a “una habitación o espacio abierto, la cocina y un baño” (Bernal, R., et al. 2009, p. 3), en tanto cuenta con una infraestructura limitada al espacio habitacional de la encargada. Estas en un gran porcentaje “indican limitaciones severas en espacio y muebles para el cuidado infantil frente a unos estándares deseados” (p. 6). Este mismo autor especifica que el material didáctico corresponde a una dotación anual del ICBF equivalente a \$98.000 por año.

● Gasto por alumno.

❖ *Instituciones de Educación formal.* Este aspecto no es explícito en la documentación analizada, pero es importante tener en cuenta lo que refieren Iregui A.M., et al (2006, p.198), -en el estudio sobre el comportamiento de los indicadores sectoriales en relación con la educación en Colombia- ; que “la dispersión en el gasto por alumno es consecuencia del costo de la nómina en los diferentes departamentos y distritos”; en tanto, “los costos por alumno están asociados directamente con la relación alumno-docente y con la clasificación de los maestros en los diferentes grados del escalafón”. (p.200). Como también, están correlacionados con los recursos de inversión y funcionamiento, en relación a la demanda estudiantil real o potencial.

❖ *Instituciones de educación no formal.* En la documentación revisada, tal como los Lineamientos del ICBF (2011, p. 17), se precisa y caracteriza en el capítulo de financiación, los fines y los rubros asignados para: **a)** la dotación inicial del Hogar Comunitario; **b)** la adquisición, preparación y suministro de las raciones de alimentos para los niños usuarios; **c)** el material didáctico de consumo; **d)** el material didáctico duradero; **e)** el aseo y combustible, y **f)** la bonificación de la madre o padre comunitario.

En el documento del Ministerio de Hacienda (2011), en el capítulo III; da cuenta de la Clasificación Funcional del Presupuesto; refiere que los recursos del ICBF para ese año correspondieron a “\$661 mm para la atención a la familia, la niñez y la adolescencia” (p. 4); de los cuales “\$2,9 billones, se destinarán principalmente a Hogares Infantiles, Jardines Comunitarios y Atención al Escolar.”(p.5).

Iregui A.M., et al (2006, p.199) en su análisis precisan que de acuerdo con el comportamiento del gasto público en educación sobre los recursos nacionales transferidos directa o indirectamente a municipios entre el 2000 y 2004; se reportó para Bogotá, que el gasto por alumno correspondió a \$ 1.259. 490; empero no se logró especificar el gasto por niño usuario de los servicios del Hogar Comunitario.

Es claro que en los Lineamientos del ICBF como de la SDIS, explicitan como requerimiento básico el garantizar la infraestructura y medios educativos adecuados en las instituciones educativas. Ya que estos inciden directamente en los entornos del aprendizaje y desarrollo infantil, lo cual conlleva que “para potenciar los efectos del programa sobre el desarrollo cognitivo se encuentran la disponibilidad de recursos pedagógicos, la disponibilidad de un área recreativa de buen tamaño” (Bernal, 2009, p.28). Al presentarse discrepancias entre las condiciones,- de construcción; infraestructura sanitaria y de seguridad- de los ambientes de las instituciones, también se generan las diferencias de la labor del agente educativo, en actividades de aprendizaje e interrelación del niño con sus pares; situación que conlleva acentuar la desigualdad en el bienestar de los actores educativos, y de modificar los propósitos e intereses de formación- acentuando la asistencia de necesidades primordiales y las acciones remediales-.

● Idoneidad del docente. Esta condición aborda:

– Formación académica del personal docente

❖ *Instituciones de Educación formal.* Las docentes que laboran en los jardines infantiles cuentan con formación profesional. De acuerdo con el Sistema de Información y Registro de Servicios Sociales y la Reglamentación Conjunta de la SED y la SDIS (s.f.), el personal académico es un equipo interdisciplinario con formación en educación preescolar,

psicopedagogía, fonoaudiología, nutrición, trabajo social, enfermería etc.; y cuyos perfiles son idóneos para la atención de los niños.

- ❖ *Instituciones de educación no formal.* Los niños están a cargo de una “madre escogida por los miembros de la comunidad y ratificada por el ICBF” (Bernal, 2009, p.3), cuya formación académica en la mayoría, corresponde a la básica secundaria y algunas cuentan con capacitaciones del SENA en atención y cuidado a la niñez (Bernal, et al 2009; ICBF, 2011).

– **Tiempo efectivo de dedicación de los maestros a la enseñanza**

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* La profesional se encarga aproximadamente de 12 a 14 niños de un rango de edad establecido de acuerdo al nivel - párvulos, pre-jardín, jardín y transición. Tiene dedicación de tiempo completo a la promoción y desarrollo de las labores académicas y lúdico-recreativas que desarrollen los preescolares. En algunos casos, se ofrece el servicio de educación semi-personalizada, lo cual evoca la dedicación total al niño vinculado.
- ❖ *Instituciones de educación no formal.* De acuerdo con Bernal, (2009), en promedio cada hogar comunitario atiende entre 12 y 14 niños de diferentes edades cuyo rango de edad oscila entre cero a cinco años; además está abierto a prestar servicio a menores con discapacidad leve (ICBF, 2011). La Madre Comunitaria dedica un tiempo limitado al desarrollo de las actividades propuestas en la planeación, debido que consagra la mayor parte de la jornada a la atención asistencial (satisfacción de necesidades primarias de los menores). En consecuencia, como argumenta Zamora (2001) los HOBIS tienen un “impacto limitado en el bienestar de los niños expresado en términos de estado nutricional, desarrollo psicosocial y condiciones de salud”.

En el marco de la Ley 115 de 1994, en el artículo 109, se indica que la finalidad de la formación de docente debe estar orientada a la calidad científica y ética, cuyos desarrollos teóricos y práctica pedagógica constituyan a un profesional idóneo especializado en el campo a enseñar. En la Guía 35 del MEN, refiere que los agentes educativos deben propiciar procesos educativos con una intencionalidad definida, pertinente y oportuna, que resulta del reconocimiento de sus intereses, características y capacidades, del acompañamiento intencionado y de su participación activa, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias (saber, saber hacer y hacer).

En plenitud a estos postulados, se hace necesario que la población infantil indistintamente sea atendida por un profesional, que contribuya como sujeto crítico y transformador a la satisfac-

ción de las necesidades pedagógicas de los niños. Además que sus fines, objetivos de formación permitan la constitución de un tejido social, que dé cuenta de individuos, creativos, sensibles, tolerantes, ciudadanos socialmente responsables, capaces de resolver problemas. (Giroux, H. A. 1997).

Variable 4. **Interacción entre la Oferta y la Demanda**

Cabe precisar, que según las proyecciones del DANE de acuerdo con el PND 2010-2014, en el país existen 5.132.760 niños menores de seis años de los cuales pertenecen el 56% a niveles de SISBEN 1,2, y 3 (p.237).

- ❖ *Instituciones de Educación formal.* En los informes de “Diagnóstico Local con Participación Social” de las 20 localidades, dan cuenta en su mayoría de la oferta de servicios de atención al preescolar. Específicamente para este análisis se tuvo en cuenta los informes de las localidades de Usaqué, Suba, Chapinero y Barrios Unidos.

En este sentido, se precisa que en los jardines infantiles atienden un porcentaje menor de niños de cero a cinco años, en relación con los HOBIS; esto debido a la menor proporción de jardines no oficiales; tal como se indica en el documento “Diagnóstico Local con Participación Social” de la localidad Chapinero; que relaciona un jardín privado por cada 14 HOBIS, (2010, p.275), así mismo en localidad de Barrios Unidos hay presencia de 48 jardines privados y 65 Hogares Comunitarios (s.f. p.110).

Además, otro factor que determina la oferta y la demanda, son los costos académicos de los jardines privados, ya que restringen el acceso a toda la población que demanda este tipo de educación.

- ❖ *Instituciones de educación no formal.* De acuerdo con el Informe del Ministerio de Hacienda (2011, p.5), los HOBIS “prestan servicio y apoyo como función socializadora a 1.318.504 niños entre la edad de 0 a 5 años, atendidos por 78.920 madres comunitarias”. Empero, la oferta no es correlacional con la demanda existente, ya que como se refiere en el documento “Diagnóstico Local con Participación Social” (2003, p.165) de la localidad de Suba: “se considera que hay un déficit de cupos en los hogares de bienestar y de jardines oficiales para el cuidado de los menores de 7 años”.

Algunas apreciaciones

Cabe valorar que se han aunado esfuerzos que han permitido una nueva concepción de desarrollo y formación de los niños menores de cinco años, incidiendo en la formulación de renova-

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

das políticas públicas para la Primera Infancia, la materialización de cientos de guarderías y jardines infantiles en todo el país, una legislación que propicia la evaluación sobre sus programas y sistemas administrativos y la demanda de docentes cualificados. Si bien, de acuerdo con el PND 2010-2014, se precisa que el aseguramiento de una atención total e integral a la primera infancia favorece el logro de la calidad y la permanencia en el proceso educativo; por tanto se hace necesario mejorar las condiciones de programas existentes - en forma especial los programas no formales, teniendo en cuenta el amplio impacto en la cobertura que estos tienen a nivel local y nacional-, y promover más programas que den cuenta y respondan a las necesidades, demandas, intereses y contextos en las que se forman los niños.

Se requiere una revisión de proyectos educativos institucionales, estructuras curriculares, estrategias pedagógicas y didácticas; y evaluación de los programas formales y no formales que se encargan de la primera infancia; para vislumbrar si se responde a cambios relacionados con necesidades educativas actuales, problemáticas específicas de los contextos socio-culturales y las expectativas del desarrollo humano y económico; vinculadas con la formación de los niños. Esto de acuerdo a estándares y competencias relacionadas con la salud, educación, medio ambiente, bienestar social y espacios de convivencia. Ya que como lo refiere McCormick, R & James, M (2008), en los contextos escolares actuales en la gestación de estos procesos se presentan incoherencias y poca interrelación entre lo que se formula, lo que se ejecuta y lo que se evalúa.

Hace falta una mayor materialización de las acciones relacionadas con el aprendizaje, la formación de actitudes y valores y la calidad en la asistencia y cuidado de los niños, en las instituciones de educación no formal del ICBF. A los niños sin importar su origen, sexo, etnia, condición económica deberían garantizarles todos sus derechos en especial la igualdad de oportunidades. La calidad educativa debe dar cuenta de la formación del niño desde lo cognitivo, pedagógico, psico-biológico, socio-afectivo, lúdico, artístico, estético y ético; reconociendo sus particularidades, construcciones culturales y simbólicas propias del contexto en el que se desarrolla. De acuerdo con Schmelkes, S (2005) "tratar las desiguales como si fueran iguales significa perpetuar la desigualdad o empeorarla". El PDE 2006-2016, del MEN (2006), se refiere la necesidad de atención integral universal de los niños menores de 5 años, y la cual demanda que se le garantice el acceso, la permanencia y la cobertura de la educación en condiciones de igualdad, gratuidad y equidad, por parte del Estado. En este marco, se deben concentrar los esfuerzos a nivel interinstitucionales e intersectoriales para responderle a la población infantil- en especial a los usuarios de HOBIS- con una educación que contribuya en la mitigación de las diferencias sociales y económicas y mengüe las desventajas en las que se forman los niños en contextos de pobreza.

Se debe hacer más evidente la priorización de la inversión económica nacional, regional y local de Colombia para la educación inicial; ya que esta genera mayores tasas de retorno al capital humano, que las posteriores inversiones compensatorias en etapas futuras de la vida de los sujetos, de acuerdo con el Lineamiento Técnico para la Garantía del Derecho al Desarrollo Integral en la Primera Infancia. Es a todas luces necesario promover la formación profesional de las Madres Comunitarias para que desde la idoneidad incidan de una forma más acertada en los procesos de educación inicial y atención integral de los niños; promoviendo la gestión y transformación socioeducativa. Así mismo, para que se cumpla con los requerimientos de los perfiles de los docentes que prestan el servicio a la atención de la Primera Infancia, de acuerdo con lo referido en la Guía No. 35 del MEN.

• Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria Distrital de Integración (2009). Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad en los Servicios de educación Inicial en el Distrito.
- Bernal, R., et al. (2009). Documentos CEDE: Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico- CEDE; Universidad de los Andes- Facultad de Economía. Ediciones Uniandes
- Cerda, H (2003) Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Cooperativa editorial Magisterio. Santafé de Bogotá.
- DANE (2011). Boletín de Prensa: Medición del Empleo Informal: Trimestre Abril - junio de 2011- Bogotá, D. C.
- Diagnóstico Local con Participación Social (2003). Localidad 11 Suba. Editorial Gente Nueva
- Diagnóstico Local con Participación Social (2010). Localidad de Chapinero. Alcaldía Mayor de Bogotá
- ICBF (2011). "Lineamiento Técnico Administrativo, Modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en Todas sus Formas (Fami, Familiares, Grupales, Múltiples, Múltiples Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad"
- Iregui A.M., et al (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. Revista de Economía del Rosario. 9 (2). p, 175-238

- Jiménez, M et al (2007). La reducción de la mortalidad infantil en América Latina y el Caribe: Avance dispar que requiere respuestas variadas. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio: Desafíos .CEPAL y UNICEF. Número 6.
- Ley 1098 (2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de la República. Colombia
- Ley 1295 (2009). Por la Cuál Se Reglamenta la Atención Integral de los Niños y las Niñas de la Primera Infancia de los Sectores Clasificados como 1, 2 Y 3 del Sisben. Congreso de la Republica. Colombia
- Martínez, R. & Fernández (2006). La situación de la desnutrición infantil y los objetivos de desarrollo del Milenio. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio -Desafíos: La reducción de la mortalidad infantil en América Latina y el Caribe: Avance dispar que requiere respuestas variadas. CEPAL y UNICEF. Número 6 /2007
- Mccormick, R & James, M (2008). Evaluación del currículo en los centros escolares. Ediciones Morata, S.L.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Decenal de la Educación 2006 – 2016. Pacto social por la educación.
- Ortega, F. (2003). La equidad en la Educación básica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos: Centro de Estudios Educativos. Vol. XXXII (002).119-134
- Plan Nacional de Desarrollo-PND- 2010-2014.: prosperidad para todos. República de Colombia
- Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Ediciones Morata
- Schmelkes, S (2005).La desigualdad en la calidad de la educación primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXIV (1 y 2). 13-38
- SDIS (2009). Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED & SDIS (s.f.). Reglamentación Conjunta Secretaria de Educación Distrital- SED-, y Secretaria Distrital de Integración- SDIS-, sobre las Instituciones que Presten Simultáneamente el Servicio de Educación Inicial desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia – AIFI y Educación Preescolar en el Distrito Capital.
- UNESCO & WCECCE (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia: Informe Regional América Latina Y El Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia
- Zamora, L (2001).Educación Para Todos – Evaluación en el Año 2.000: Protección Y Desarrollo de la Primera Infancia. Documento publicado originalmente en la Revista Perspectivas Universitarias, de la Fundación Universitaria Monserrate. Número 9 – 10. Bogotá. P 159-18

Portales en Internet

- CIPRES. (2012) Pagina web; Los mejores jardines de Colombia. Recuperado febrero/2012 en <http://losmejoresjardines.com/contenido/default.aspx>
- DANE (2008). Información estadística: Tasas de analfabetismo, promedio anual 2001-2008. Recuperado marzo/2012 en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles_260524_Destacado.pdf
- DANE (2010). Encuesta de Calidad de Vida. Recuperado marzo/2012 en <http://abc-economia.com/2011/03/18/en-el-2010-aumentaron-las-madres-cabeza-de-familia-en-colombia/>
- Ministerio de Hacienda (2011). Capítulo III. Clasificación Funcional del Presupuesto 2011. Recuperado febrero/2012 en: <http://www.minhacienda.gov.co/portal/page/portal/MinHacienda/haciendapublica/presupuesto/programacion/proyecto/ProyectoPresupuesto2011/3%20MP%202011%20Clasificaci%F3n%20funcional.pdf>
- Pabón, C. et al. (2011). Colombia es el campeón de la desigualdad en América Latina. Revista Dinero. Recuperado noviembre/2011 en <http://www.dinero.com/actualidad/economia/articulo/colombia-campeon-desigualdad-america-latina/120728>
- UNICEF (2010). La niñez Colombiana en cifras. Recuperado Noviembre/2011 en www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf.

El paisaje de Valencia de Jesús en las canciones de Calixto Ochoa

José Atuesta Mindiola¹



provocó la huida de gran parte de los habitantes de Valencia, contribuyendo además, al desmoronamiento de su economía, como también ocurrió con sus edificaciones”.

De los pocos habitantes raizales y los escasos que más tarde llegaron (criollos y mulatos) surge el mestizaje de una nueva población, que se dedica al trabajo agropecuario. En lo espiritual, la tradición católica, que viene desde del año 1700, cuando construyó la iglesia el señor cura y vicario español, don Domingo Antonio de Mier y Cortines. Hoy la iglesia es monumento nacional y epicentro de una de las celebraciones más tradicionales y reconocidas en toda la región y el país: la Semana Santa, que en este mes de abril cumple 252 años de celebraciones.

En la primera mitad del siglo XX, Valencia de Jesús parecía detenerse en el tiempo, los hombres dedicados a las faenas agropecuarias. De esas noches de luna y de silencios en los patios, aparecen dos valencianos, querubines de la música, los hermanos Rafael Arturo y Juan Ochoa Campo y con sus acordeones llenan de fiesta el corazón de sus paisanos, y detrás de ellos, el hermano menor, Calixto Antonio, quien en edad juvenil descubre su talento, escondido en los genes y en su alma, y empieza entonces a desarrollar su capacidad musical. Tal vez, iluminado por el precepto bíblico de que nadie es profeta en su tierra, decide viajar hacia las Sabanas de Córdoba (Sincelejo), emporio de música de bandas; y, sin olvidar sus raíces vallenatas, se nutre de estas influencias que fortalecen su capacidad artística hasta alcanzar la talla de maestro de la música popular.

Otra manera de describir las influencias de Sincelejo en el maestro, es a través de esta décima (de mi autoría):

*Siendo joven todavía
se va para Sincelejo,
como lluvia de gracejo
se desborda en melodías:
el Lirio rojo sería
su primera grabación,
y siguió la inspiración
con charanga y paseaños,
y vallenatos bonitos
que están en el corazón.*

76

Valencia de Jesús, en época prehispánica, era un paraje de indígenas Chimilas; estaba rodeada de fértiles llanuras, conocidas como Sabanas de Poponí, y en el centro de ellas, un cerro oteaba: al norte, los picos blancos de la Sierra-Madre (La Nevada) y el nacimiento del río Los Clavos; al este, la ruta de frondosos campanos en los caminos al Valle del Cacique Upar; al sur, kilómetros de verdes sinfonías de sabanas y el viaje de su río en busca de las aguas del Cezare; al occidente, bosques de palmas de corozos y sabanas detenidas en el sol de los venados.

Todo este paisaje virginal fue una tentación para la llegada de los españoles, que se inicia en 1590 con el capitán Antonio Flórez, quien bautiza el lugar con el nombre de Valencia de Jesús, y abre el camino a otros colonizadores. En el siglo XVIII, llegó a ser una villa reconocida por su numerosa población, algunas edificaciones semejantes a la típica arquitectura española, y populosos hatos de ganados mayores y menores que servían de sustento para proveer a la provincia de Cartagena. Pero en el siglo XIX, Valencia tuvo un notorio retroceso; el sociólogo Ariel Rincones (nativo de esa población), explica una de las causas posibles de esta decadencia: “el resultado de las luchas independentistas en la primera mitad del siglo XIX. La clase dirigente de Valencia de Jesús en ese entonces estaba conformada por españoles y sus descendientes, los cuales se opusieron y enfrentaron los procesos de liberación en la región. La derrota de la autoridad realista

¹ Correo electrónico: joseatu8@hotmail.com.



Calixto Antonio Ochoa Campo nace y vive para la música. Ha sido fiel a sus orígenes: su tierra natal, el paisaje de la infancia, su condición de hombre de campo, su apego a la gente de pueblo, su gratitud por la amistad y su fidelidad con la vida y el amor. Con su una extensa obra musical (1.123 canciones grabadas) ha hecho de su vida un esplendor, por eso brilla con luz propia. Para él no es válida esta sentencia religiosa: "El hombre es una lámpara apagada, toda su luz se la dará la muerte".

La fidelidad a sus orígenes, y a sus ancestros campesinos, se patentiza en los versos de sus canciones, que son una exaltación del entorno natural. Por eso se reafirma, que el paisaje de la infancia permanece indeleble en la memoria. ¿Qué hay en Lirio rojo?, su primera canción grabada?, una estela, esencialmente, romántica; un lamento por la pérdida de su amada, pero de alto contenido poético con matices paisajistas.

*Yo tenía mi lirio rojo bien adornado
con una rosita blanca bien aparente,
pero se metió el verano y lo ha marchitado
por eso vivo llorando la mala suerte...*

Es una evidencia al paisaje; en este caso, de Pueblo Bello, un poblado incrustado en las faldas de la Sierra Nevada, donde conoce a su primera esposa, Carmen Mestre. El verano es la metáfora de la ausencia, de la melancolía que produce la desolación. Hubo un corto noviazgo y un amor efímero. La calidad poética y la sutileza de la melodía son tan sublimes que hay que detenerse con oído atisbador para detectar las lágrimas del autor por el amor perdido. En ese mismo tenor poético se ubica la canción, Los sabanales, que es un canto que recuerda los pródigos momentos del amor y clama por revivirlos; pero también es una profunda añoranza de los sitios frondosos que pincelan los lienzos de la memoria juvenil.

*Cuando llegan las horas de la tarde
que me encuentro tan solo y muy lejos de ti,
me provoca volver a los guayabales
y aquellos sabanales donde te conocí...*

En su faceta costumbrista, canta a personajes campechanos, que, en cierta manera, es su vida de campesino frente al asombro de las cosas de la ciudad. El Compae Menejo, que al salir por primera vez, del monte para la Ciudad, se detiene de estupor al ver la luz eléctrica, y piensa que es un calabacito alumbrador. El pedagogo e investigador de la didáctica de las Ciencias Naturales, Rómulo Gallego Badillo, toma este ejemplo del Calabacito alumbrador para explicar lo que en pedagogía se considera un preconcepción, que no es más que ese saber popular que hay que desaprender para entrar al saber científico.

El canto vallenato es una escuela de la vida, una crónica de los sucesos humanos, una fiesta de la poesía popular y la música para celebrar la vida y alejar la muerte. Calixto es un músico completo: compone, canta y toca el acordeón. Es creador de letras románticas, narrativas, bucólicas y picarescas. Es un maestro en la composición e interpretación de los cuatro aires vallenatos (paseo, puya, merengue y son), que le dieron el aval para coronarse el tercer rey de la Leyenda Vallenata (1970). Además, ha grabado en los ritmos de porro, cumbia, charanga, tambora, chandé y es el padre del ritmo Paseaño; por eso es reconocido como el compositor de música popular más versátil del Caribe colombiano.

Y termino, con esta décima:

*Este músico querido
del folclor es patrimonio,
su nombre Calixto Antonio,
Ochoa Campo su apellido;
por todos muy conocido,
es un rey entre juglares,
son bonitos sus cantares
como lirio en madrigal;
de su pueblito natal
son famosos los altares.*

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Encuentro nacional: treinta años del Movimiento Pedagógico (1982-2012) Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

Bogotá, D.C. 6 y 7 de diciembre de 2012

Presentación

Con ocasión de los treinta años de la historia del Movimiento Pedagógico colombiano, FECODE insiste en su vigencia y en el imperativo de su lucha por la defensa de la educación pública. El balance sobre el acumulado histórico del Movimiento Pedagógico se encuentra en el presente con un reto colosal: confrontar y transformar la incidencia de las políticas de privatización y mercantilización de la educación que en las últimas décadas han agudizado la crisis del sistema educativo. En ese árido terreno se mantiene el sentido de las Tesis del Movimiento Pedagógico en su perspectiva de lucha contra la ofensiva desatada por la contrarreforma educativa, reivindicando la reconstitución del Movimiento y el protagonismo crítico y reflexivo del magisterio en aras de consolidar sus compromisos con la pedagogía, la enseñanza y la educación pública.

En el arduo trabajo por superar las vicisitudes que el Movimiento Pedagógico ha enfrentado históricamente, FECODE y el CEID, en la etapa actual y con el apoyo de sus filiales, ha trazado el reto de elaborar la propuesta del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA. Allí se han consolidado iniciativas por la proyección y realización del Movimiento Pedagógico a través de la constitución de los Círculos Pedagógicos y su trabajo de investigación acerca la realidad de la escuela; de hacer visibles las Experiencias Pedagógicas Alternativas; y, la reflexión y construcción intelectual de pensamiento político pedagógico en la perspectiva de la fundamentación de una Política Educativa Alternativa y de la acción pedagógica e intelectual, por una educación diferente al modelo único, uniforme, autoritario y estandarizado que la contrarreforma ha impuesto en el país.

Conmemorar incluye la decidida invitación a proyectar de manera continua, sistemática y permanente el accionar de los CEID alrededor del PEPA, la crítica a la política educativa, la investigación y la constante preocupación por la pedagogía, la enseñanza y la dignificación de la profesión docente. La vigencia del Movimiento Pedagógico se encuentra activa y dinámica y cobra intensa vida en el accionar de los Círculos Pedagógicos haciendo del trabajo por el PEPA, una lucha político-pedagógica en defensa de la educación pública, proyectada internacionalmente en el lanzamiento del 1er Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, realizado en diciembre de 2011 en Bogotá.

Objetivos:

- ❖ Conmemorar 30 años del Movimiento Pedagógico, su trayectoria, aportes, logros, conquistas y vicisitudes, valorando su acumulado histórico en defensa de la educa-

ción pública y el protagonismo intelectual y social de los maestros colombianos con la educación y la pedagogía.

- ❖ Analizar los nuevos retos educativos y pedagógicos necesarios para enfrentar las políticas de la contrarreforma educativa y su afán por consolidar la privatización y la mercantilización de la educación.
- ❖ Consolidar el PEPA y sus componentes (fundamentación, Política Educativa Alternativa, Círculos Pedagógicos, investigación de la realidad de la escuela y hacer visibles las Experiencias Pedagógicas Alternativas) como estrategias de lucha por la defensa político pedagógica de la educación pública.

Ejes temáticos:

- ❖ Tesis y perspectivas del Movimiento Pedagógico (balance, historia y propuestas para desarrollarlo y continuarlo).
- ❖ Construcción y desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA (propuestas, fundamentación, Círculos Pedagógicos, investigación y Experiencias Pedagógicas Alternativas).
- ❖ Política educativa: crítica y alternativas (derecho a la educación y defensa de la educación pública).

Actividades y Metodología: Conferencias, panel, presentación de Experiencias Pedagógicas Alternativas y mesas de discusión.

Participantes: Sindicatos regionales, CEID regionales, protagonistas del Movimiento Pedagógico, autoridades educativas, docentes y estudiantes, comunidad educativa e investigadores. En este evento-proceso se dará gran importancia al trabajo de los CEID regionales y sus dinámicas en los Círculos Pedagógicos, por lo tanto, se invita a las filiales de FECODE y CEID a que inscriban y envíen a los integrantes de sus equipos de trabajo comprometidos con avances y consolidación del PEPA y los tres componentes de los Círculos Pedagógicos: fundamentación del PEPA, investigación de la escuela, Experiencias Pedagógicas Alternativas.

Inscripciones: se realizarán a través de las filiales de FECODE, quienes enviarán al CEID FECODE los listados de sus participantes con sus datos completos (nombres, número de cédula, institución, rol en el CEID regional, correo electrónico, teléfono, celular). Mayores informes: ceid@fecode.edu.co www.fecode.edu.co

1er Encuentro Nacional Folclórico y Cultural de Docentes

(Sindicatos, Cooperativas y Asociaciones de Pensionados) Cartagena de Indias D.T.C. - Noviembre 6, 7, 8 y 9 - 2012



Objetivo

- ❖ Contribuir a la articulación y al intercambio de experiencias con los grupos culturales de sindicatos, cooperativas y asociaciones de pensionados, con la finalidad de fortalecer al magisterio colombiano desde esta área del conocimiento.
- ❖ Abrir un espacio académico de formación y actualización de los grupos culturales participantes, en la perspectiva de construir la política cultural de **FECODE, FENSECOOP** y las Asociaciones de Pensionados.
- ❖ Dar a conocer y hacer visibles las experiencias de los grupos de danzas y conjuntos musicales que vienen trabajando en los Sindicatos, Cooperativas y Asociaciones de Pensionados del Magisterio.

Reseña

Desde la Ley General de Educación, el Magisterio Colombiano asume el compromiso con la Cultura Nacional definido en las finalidades de nuestro sistema educativo. De igual manera el Código de Infancia y Adolescencia, hace énfasis en esta misma obligación a la escuela, lo cual no puede ser soslayado en la práctica pedagógica cotidiana, inscrita en los proyectos educativos institucionales.

Consecuente con lo anterior y reconociendo el valioso acumulado cultural que el magisterio ha venido desarrollando en las distintas expresiones artísticas, desde lo folclórico, dancístico,

co, musical, entre otros; enriqueciendo los escenarios festivos a lo largo y ancho del país, como muestra de nuestra identidad cultural, este *Primer Encuentro Nacional* propicia la reflexión colectiva que desde el seno de FECODE, FENSECOOP y de las Organizaciones de Pensionados, los educadores construyamos consensos hacia la definición de una política cultural que llene los espacios que el Estado niega, dándole paso a organizaciones de carácter privado para beneficio del sector privado en detrimento de una cultura popular, autónoma que coadyuve al desarrollo material y espiritual de Colombia.

Es urgente la integración de todos los procesos culturales que desarrollan los educadores de las distintas regiones en los procesos de revitalización de las tradiciones, íconos e imaginarios culturales, para ocupar el espacio que la escuela debe jugar en el ámbito social, ante las fuertes corrientes neoliberales y de globalización que hoy atentan contra nuestra identidad cultural. El énfasis de este encuentro será profundamente académico y propenderá por su trascendencia en los próximos encuentros que organizaremos en otras regiones.

Convocan

- ❖ FECODE, FENSECOOP, Asociaciones de Pensionados Docentes, Sindicatos Regionales de Educadores, Cooperativas Regionales de Docentes, Red Cultural de Educadores (CEID SUDEB), Alcaldía de Cartagena, El Instituto de Patrimonio y Cultura de Cartagena IPCC, Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes de Cartagena, Fondo Mixto de Promoción de Cultura de Bolívar, Movimiento Socio-Cultural "*Orgullosamente Getsemanicenses*".

Informes: Medardo Hernández Baldiris Secretario de Asuntos Intergremiales y cooperativos. E-mail: segundavicepresidencia@fecode.edu.co, Cel.: 3158916809 Tel.: 3381711 ext. 143. Bogotá, D.C. E Mail: meherbal1954@hotmail.es, Cel.: 3158916814 – 3153580652.

Néstor Gerardo González. Secretario General FENSECOOP E-Mail: nestorge56@hotmail.com, Cel.: 3207256858 .

Convocatoria - Encuentro Distrital y Nacional: estudios de carnaval en Colombia

Bogotá, Noviembre 2 y 3 de 2012

Lugar: Archivo General de la Nación Carrera 6a No 6-91. Bogotá

Contacto e informaciones

INTERCULTURA COLOMBIA - Sitio Web: www.interculturacolombia.com

Correo Electrónico: interculturacolombia@gmail.com

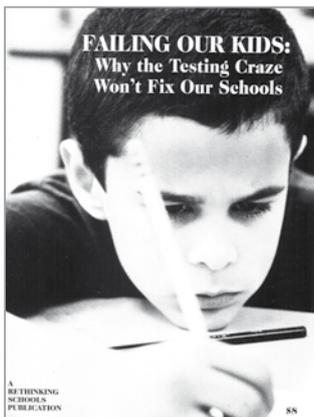
*Nota: Se incluirán las entidades que en el desarrollo de la convocatoria apoyen la realización del Encuentro



• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Porqué el furor por las pruebas no arregla nuestras escuelas

José Fernando Ocampo T.



“El mal uso de los test estandarizados puede llegar a falsear el aprendizaje, exacerbar las desigualdades y socavar el verdadero objetivo de las pruebas.” (Kathy Swope y Barbara Miner en la introducción al libro)

80

Este libro recoge cincuenta artículos de maestros estadounidenses sobre un punto de candente actualidad, el de las pruebas o exámenes estandarizados nacionales e internacionales. En Colombia son las pruebas Saber, pruebas TIMSS, exámenes ICFES, etc. En Estados Unidos el libro pone énfasis en las consecuencias de las pruebas para la población negra o de origen latino. Estas poblaciones tienen desventajas en el sistema de educación. Se podría aplicar a las diferencias entre la educación privada de alto nivel y la educación pública de nuestro país. Una con jornada completa—no jornada “extendida” en los parques... que en el gobierno de Petro de Bogotá le hace trampa a la jornada completa—y otra con doble jornada y jornada nocturna; una con siete u ocho horas de permanencia en la institución, otra con cinco o cinco horas y media. El libro se opone radicalmente a las pruebas estandarizadas aplicadas a todos los estudiantes.

Después de una introducción en la que de entrada se propone una alternativa a las pruebas estandarizadas y se rechaza un currículo igualmente estandarizado introducido lentamente por la presión de las pruebas, viene una entrevista a la editora de *Rethinking Schools*, cuya traducción se publicará en el próximo número de *Educación y Cultura*. En ella Kathy Swope plantea una profunda crítica a las pruebas estandarizadas. Además de señalar que estas pruebas castigan las perspectivas múltiples, evade preguntas inteligentes de respuestas bien pensadas, se hacen bajo la presión de tiempo limitado, siempre presenta preguntas engaño-

sas orientadas a clasificar arbitrariamente a los estudiantes, abriga una orientación memorística ajena al pensamiento y análisis crítico reflejo de altos niveles de aprendizaje. Swope señala que *“lo que nosotros queremos son estudiantes que aprendan hechos y procedimientos como producto de pensar a profundidad sobre los problemas, los sucesos y la gente, así como que sean capaces de hacer conexiones e integrar lo que aprenden.”*

Para saber si los estudiantes están aprendiendo, la profesora Swope señala, además, que no es indispensable ni conveniente ceñirse a los test, porque existen otras formas de conocer el aprovechamiento de los estudiantes como una evaluación dirigida hacia el rendimiento a lo largo de un período y no solamente sobre una pregunta. Y hace énfasis en que es necesario aprovechar el tiempo muy limitado de clase al máximo para la enseñanza y el aprendizaje. En Estados Unidos la educación de la población latina y negra enfrenta graves dificultades de financiación y rendimiento académico, sucede algo similar en Colombia con el carácter discriminatorio en que se convirtió la educación pública sometida a la doble jornada, a la escasez de recursos, a la falta de biblioteca, a la carencia de textos escolares, todo lo cual ha sido una realidad endémica de la educación pública colombiana.

El libro dedica un capítulo a las posiciones de padres de familia y estudiantes que se refieren a temas corrientes de la escuela y del aula de clase: por qué se rajan los estudiantes, razones principales de pérdida de grado, los derechos de los padres de familia, la presión indebida sobre los estudiantes. Enseguida profundiza sobre el desarrollo del aula de clase en una problemática detallada y amplia, mucho de lo cual tiene que ver con la enseñanza en sí misma y con las distintas formas de evaluación de los estudiantes. Los exámenes o pruebas plantean una problemática compleja, especialmente en una sociedad multicultural y multirracial como la estadounidense. Pero el capítulo más importante tiene que ver con la alternativa real a las pruebas estandarizadas. El análisis de esta problemática conduce a presentar una forma completamente distinta de evaluación de los estudiantes de las pruebas estandarizadas basadas en pregunta múltiple, en tiempo limitado, sobre la base de una presión indebida. El libro no rechaza la evaluación de los estudiantes. La considera indispensable. Pero rechaza la idea de que las pruebas estandarizadas son el método correcto de evaluación. Subyace en toda esta discusión el principio de que el proceso de evaluación académica de los estudiantes es acumulativa, en la que el trabajo de los estudiantes es acumulativo y permite seguir el desempeño de ellos en el tiempo, no en sólo en

un momento dado. Además, se plantea que la realimentación es un medio central de mejorar el rendimiento de los estudiantes y su autoestima en el proceso de aprendizaje.

La inquietud fundamental que el libro plantea se refiere al aprendizaje de los estudiantes. Aprendizaje que se refiere al conocimiento en todos sus aspectos, de la sociedad, de la naturaleza, de la técnica, de la ciencia, del arte, de la literatura, de la realidad toda. Interesante concluir de esta lectura que la educación básica que este grupo de profesores estadounidenses visualiza no es especializada, sino general, abierta, universal, que responde al término propio de "educación básica", es decir, que sirve de base para avanzar en el estudio y en la vida.

Para finalizar, el libro suministra un glosario de los términos más utilizados. Por ejemplo "test estandarizado" (standarized test): "Todo tipo de preguntas predeterminadas destinadas a

un grupo numeroso de estudiantes bajo condiciones iguales (tiempo limitado para las respuestas) y calificadas de la misma manera. Por lo general se refiere a test de escogencia múltiple presentados bien sea en un solo departamento o a nivel nacional. Los test estandarizados tienden a ser lo que se dice 'referenciados por una sola norma' con el propósito principal de comparar y clasificar a los estudiantes" (mi traducción). Y este otro término: "valoración de desempeño" (performance assessment): "Valoración distinta a las pruebas de escogencia múltiple o de respuesta corta utilizadas para determinar el progreso de un estudiante en un determinado objetivo. Las tareas se señalan para evaluar el desempeño en una actividad del mundo real. La valoración de desempeño incluye escribir un ensayo, hacer un experimento en ciencia, dar una presentación oral, explicar con palabras en que forma el estudiante llegó a la respuesta de una pregunta matemática, y así por el estilo. A esto también se le llama una valoración auténtica" (mi traducción).

Revista Educación y Cultura - Artículos sobre el Estatuto y la Profesión Docente (2005-2011)

Debate: *La profesión docente. Riesgos y desafíos*. La discusión apenas comienza. Participaron: Omer Calderón, Francisco Cajiao y CEID FECODE. Edición No. 68. Pág. 8. Palabras clave: Profesión docente; Decreto 2277 de 1979; Decreto 1278 de 2002.

Debate. *La autonomía escolar y la libertad de cátedra*. Participan: Secretaría de Educación SED; Sor Blanca Castro, Presidenta de la Confederación de Colegios Católicos de Colombia CONACED; Pedro Luis Espinosa Presidente de la Federación de Establecimientos educativos Privados FENADES PRIV, y CEID FECODE. Edición No. 72. Pág. 8. Autonomía escolar. Libertad de cátedra.

Debate. *El Gobierno renuncia a su responsabilidad social*. Participan Federación Colombiana de Municipios, (FCM) CEID FECODE. Edición No. 73, Pág. 10. Acto Legislativo 01 de 2001. Situado fiscal. Sistema General de Participaciones SGP.

Debate. El Plan Decenal de Educación 1996-2005, en deuda con la sociedad colombiana. Participan Corporación Viva la ciudadanía (Beatriz González), Secretaría Distrital de Educación (Abel Rodríguez) CEID FECODE. Ed. 74, Pág. 8. Plan Decenal 1996-2005. Plan Decenal 2006-2015.

Debate. *El Decreto 230 de 2002: la promoción automática y el fracaso de la escuela*. Participan ANDERCOP, Martha Janeth

Castillo; CEID FECODE. Edición No. 75, Pág. 9. Decreto 2390 de 2002. Promoción automática.

Debate. *La educación por competencias: formación para el empleo precario*. Participan Omer Calderón y Miguel Angel Maldonado. Edición No. 76, Pág. 8. Competencias. Competencias laborales.

Debate. *La promoción automática*. Participan Francisco Cajiao y CEID FECODE. Edición No. 80. Pág. 10. Promoción automática.

Debate La acreditación y certificación de las instituciones educativas: ¿Hacia la calidad, la autonomía y los aprendizajes? Ed. No. 82, Pág. 29. Acreditación y certificación instituciones educativas. Autonomía. Calidad de la educación. Estatutos docentes. Relaciones laborales. Bilateralidad. América Latina.

Julián Gindin *Contra los trabajadores, sin los trabajadores, con los trabajadores. Reformas laborales en el área educativa*. Ed. No. 88 Pág. 63. Correo electrónico: julian_gindin@hotmail.com.

Estatuto docente. Profesionalización. Evaluación. Cualificación docente. Alexis Pinilla *Ocho años de crisis para la docencia: los retos para el futuro* Ed. No. 89, Pág. 35. Correo electrónico: alexispinilla2003@yahoo.com.

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Profesión docente. Gadotti, Moacir. Amenazas en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina. Ed. No. 68. Pág. 15. gadotti@paulofreire.org Palabras clave: Neoliberalismo América Latina Profesión Docente

Profesión docente. González Soto, Beatriz. Profesionalización y dignificación docente. Ed. No. 79, Página 36. educación@viva.org.co. Palabras clave: Acción Mundial por el Derecho a la Educación Profesionalización y dignificación docente.

Profesión docente. Mejía, Marco Raúl La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta, Ed. No. 68, Pág. 29. Correo electrónico: mmejia@planetapaz.org. Palabras clave: Profesión docente, Desprofesionalización docente. Gestión pedagógica

Profesión docente. Rodríguez, José Gregorio. Educar y ser maestro: mucho más que enseñar, Ed. No. 68, Pág. 40. Correo electrónico: jgrodriiguez@unal.edu.co .Palabras clave: Profesión docente. Educación y escuela

Profesión Docente. Sánchez Murillo, William René. Una propuesta: hacia el estatuto docente único. Ed. No. 68, Pág. 20. wllire2003@yahoo.es. CEID FECODE Palabras Clave: Estatuto Docente Único. Régimen laboral

Profesión Docente. Tamayo V., Alfonso La profesión docente: entre banqueros y pedagogos. Alfonso Tamayo V. Ed. No. 68, Pág. 27. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com Palabras clave: Profesión docente. Banco Mundial. BID.

Profesión docente. Torres, Rosa María De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. Ed. No. 68, Pág. 35. Correo electrónico: rmtorres@fiber-tel.com.ar Palabras clave: América Latina. Reforma Educativa

Profesión docente. Vizcaíno, Jaime Rafael. Profesionalización y dignificación docente. Ed. No. 79, Página 36. jr_vizcaino1@yahoo.com. Palabras clave: Acción Mundial por el Derecho a la Educación Profesionalización y dignificación docente.

Profesión docente. Zambrano Leal, Armando, Una sociedad sin maestros: una sociedad sin futuro. Ed. No. 68, Pág. 23. armandoza@usc.edu.co Palabras clave: Profesión Docente. Docentes y sociedad

Profesión docente. Carrera docente. Evaluación y ascensos. *Debate*. La profesión y la carrera docente: evaluación y ascensos. Participaron: Luis Carlos Avellaneda, Jaime Augusto Naranjo, CEID FECODE. Ed. No. 88, Pág. 10.

Profesión docente. Colombia. Alfonso Tamayo Valencia y Senén Niño *Presente y futuro de la profesión docente en Colombia* Ed. No. 88, Pág. 41. Correo electrónico: tamayoalfonso@hotmail.com

Profesión docente. Colombia. Senén Niño y Alfonso Tamayo *Presente y futuro de la profesión docente en Colombia* Ed. No. 88, Pág. 41. Correo electrónico: presidencia@fecode.edu.co.

Profesionalización. Formación docente. Alberto Martínez *Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función?* Ed. No. 88, Pág. 27. Correo electrónico: almarboom@yahoo.com; aulamundo@yahoo.com.

Otras publicaciones

Niño Zafra, Libia Stella, La meta-evaluación de las políticas de evaluación docente. Revista Opciones Pedagógicas N°38 Pág. 16. Correo Electrónico: libistel@gmail.com.

_____ La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. Revista Opciones Pedagógicas 31 Pág.42. Correo Electrónico: libistel@gmail.com.

Díaz Borbón Rafael, Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. Revista Opciones Pedagógicas N° 29 y 30 Pág. 27.

_____ El llamado a cuentas a la evaluación docente. Revista Opciones Pedagógicas N°38 Pág. 180.

82

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

**AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO
<http://www.4-72.com.co>**

**POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN**

**MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA**

www.serviciospostalesnacionales.com

Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

Distribuidor Nacional



YSL MARKETING GROUP

Hernán Restrepo Isaza

Teléfonos: 8109437 - 3007752141

Cra. 29B N° 1A - 24 Barrio Santa Isabel (Bogotá)

email: yslmarketinggroup@hotmail.com

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

MEDELLÍN
ADIDA
Cll. 57 N. 42-70
Teléfono 094 2291000
094 2291030

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461

BOLIVAR

CARTAGENA
Rosalba Guerrero Jurado
Celular 315 3562358
SUDEB
Calle del cuartel 36-32

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martinez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA
Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YOPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231
Manuel Guzman Espitia
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista
Celular 314 5410085
Teléfonos 094 7835630
094 7865231

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862
Luis Fernando Abadia Tasama
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America
Celular 320 2736995
Teléfonos 091 2444155
091 2444174

Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GUAJIRA

RIOHACHA
ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEG
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

SANTA MARTA
EDUMAG
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PUTUMAYO

MOCOBA
ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUITEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCARAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUITEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

VAUPES

MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

Sindicalismo, arte, cultura, actualidad, tecnología, pedagogía, educación.

Las expresiones de vida con que se construye Colombia
tienen un punto semanal de



Todos los sábados de
7:00 a 7:30 a.m. por el
Canal Uno

Visite www.fecode.edu.co

Análisis Política Debate Opinión

Ahora, todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. vea



Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Noticias, entrevistas, debates...
Manténgase al tanto de la
información de interés para el
magisterio colombiano.

Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

En las frecuencias

Bogotá, Medellín y Pasto 1040 am;
Barranquilla 1430 am; Cali y
Cartagena 620 am; Cúcuta 660 am;



Visite www.fecode.edu.co