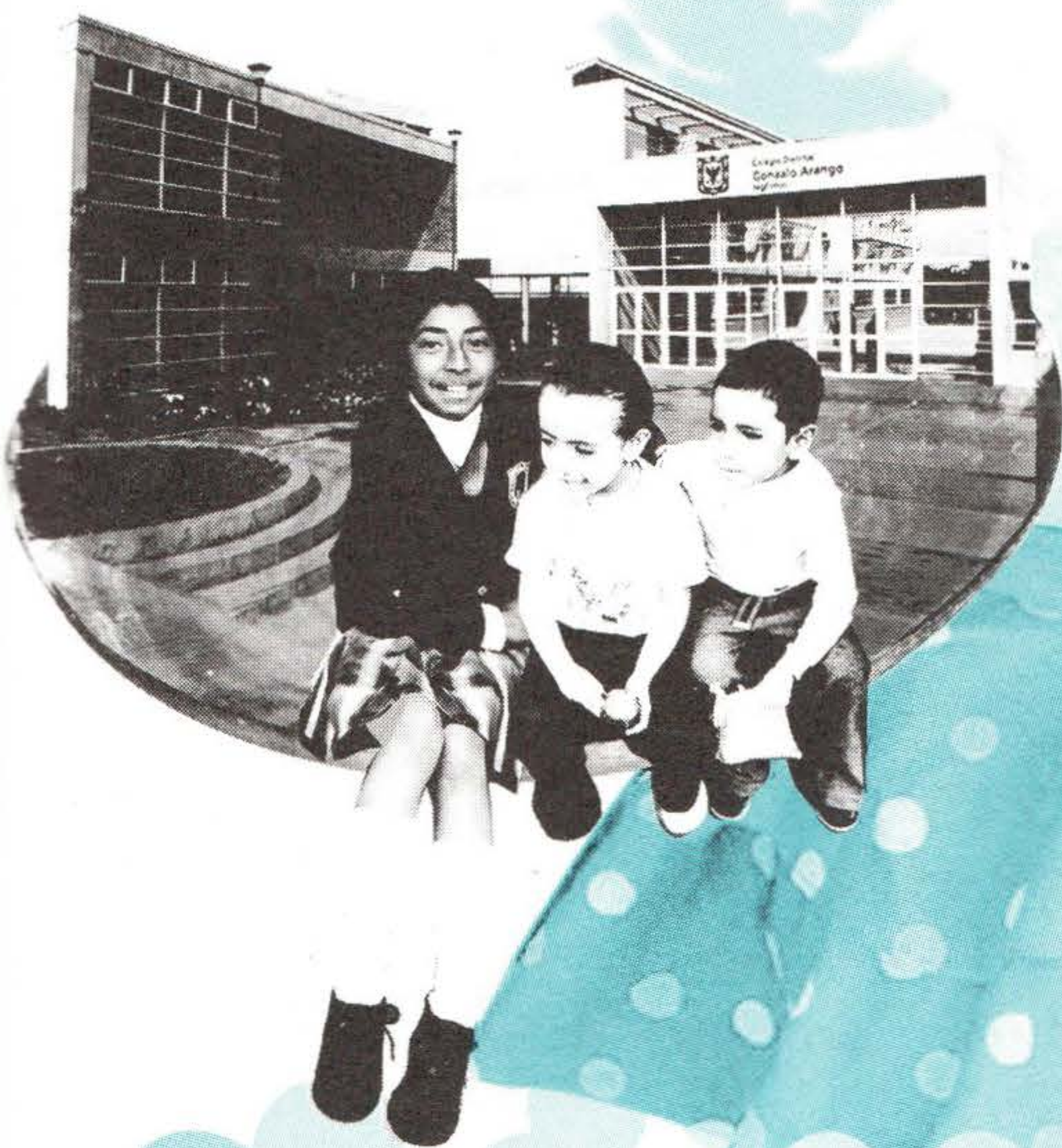


Calidad educativa, justicia y bienestar



Imelda Arana Sáenz

Imelda Arana Sáenz es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Master en estudios de las Mujeres de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente y directiva docente en instituciones de educación básica y media del sector público. Consultora en temas de educación, género y cultura. Correo electrónico: imearana@gmail.com

Resumen

La calidad de la educación se torna relevante en el momento actual en que nos encontramos a mitad de camino de la fecha meta del Marco de Acción de DAKAR y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM, que han fijado el año 2015 para el logro de la universalización del acceso a la escolaridad básica de la población infantil del mundo, logrado lo cual se podría pasar a establecer metas relacionadas con la calidad educativa.

En el ámbito colombiano, país donde según las estadísticas oficiales estamos cerca del cumplimiento de tales metas, las políticas públicas, tanto del orden nacional como de la ciudad capital, han postulado como programas para los años siguientes, el logro de la calidad educativa. Lo cual se proyecta también en un país que cuenta con una legislación avanzada que da espacios a la formulación y aplicación de transformaciones pedagógicas para el logro de esa calidad. La ciudad capital donde el postulado de la calidad se conjuga con principios como la inclusión social y el respeto de los derechos, da pie a que la población se entusiasme con la propuesta y se sume a la proyección de iniciativas hacia la calidad educativa para vivir mejor en la ciudad, entusiasmo que ha estimulado la escritura de este artículo.

Palabras clave: **Calidad educativa, inclusión social, equidad, justicia, calidad de vida, bienestar**

Abstract

The quality of the education, becomes an important issue at the present moment, since we are half way of the goal date given by *the Marco de Acción of Dakar* as the *Objectives of Development of Millenium – ODM*; they have fixed the year 2015 in order to reach the goal of the universal access to the basic schooling for the infant population worldwide. If this goal was reached we could establish more specific goals concerning the quality of education. According to government statistics Colombia is close to the fulfillment of such goals; public policy from the National Ministry of Education as much as that one of the capital city of Bogotá has designed programs in order to reach the quality of the educational system during the years to come. The country currently accounts with legislation that supports the formulation and application of pedagogical transformations that guarantee such quality. The government of the capital city of Bogotá postulates the quality of education altogether with principles such as the social inclusion and respect for the rights; this policy motivates the population to get enthusiastic with this proposal and supports initiatives towards the quality of education in order to live in a better city.

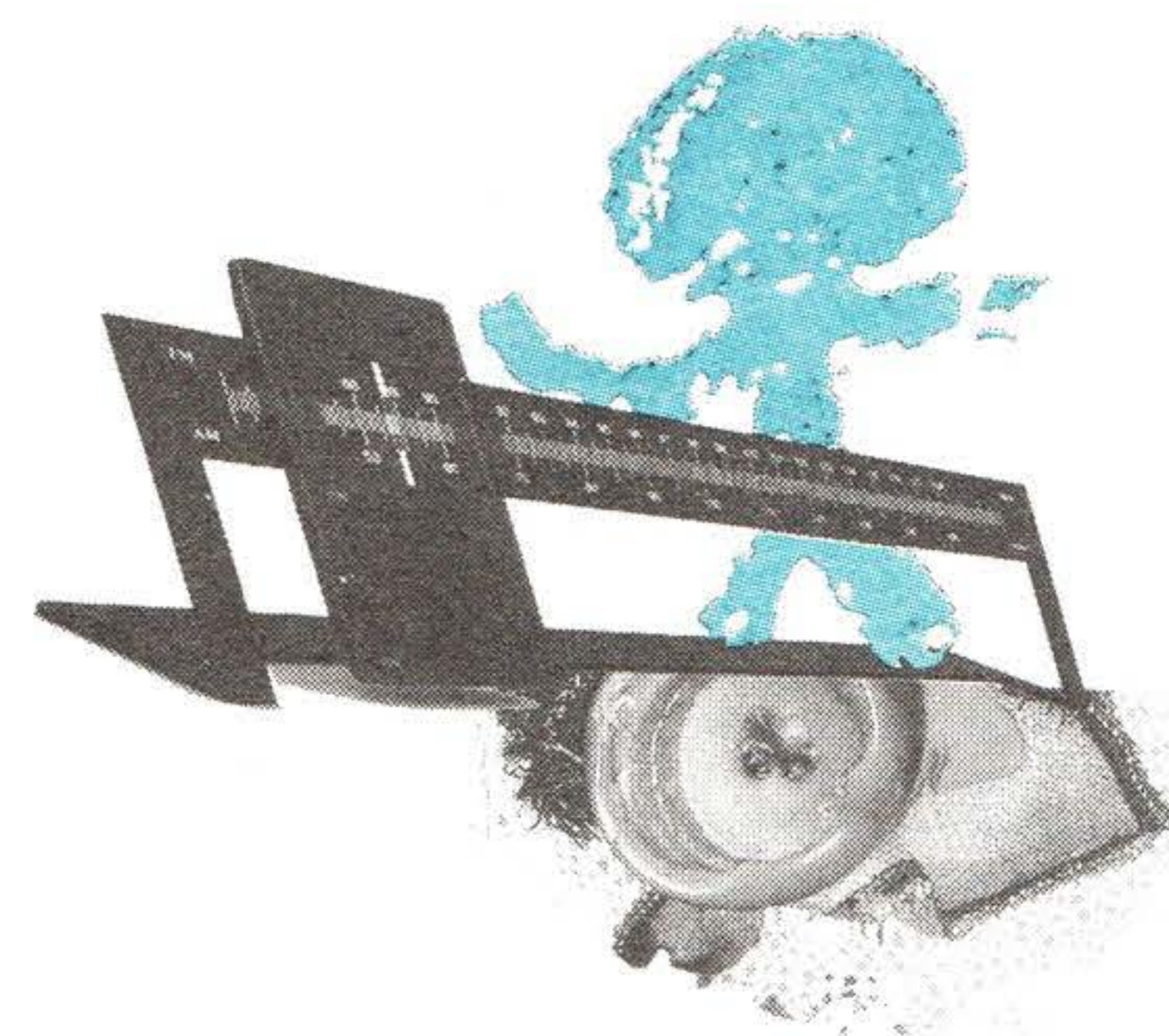
Key words: **Quality of education, social inclusion, equity, justice, quality of life, welfare**

Introducción

El tema de este número de la revista *Educación y Ciudad* es sin duda significativo para la capital del país en el momento actual en que se encuentra en proceso de construcción el Plan Sectorial de Educación, que habrá de poner en marcha el programa 6¹ del objetivo estructurante N°1: Ciudad de derechos, del Plan de desarrollo *Bogotá Positiva: para vivir mejor 2008-2012*.

El concepto de la calidad será seguramente el tema del cuatrienio en materia educativa en la ciudad, no solo porque la política pública de la presente administración se orienta en ese ámbito de acción, sino porque también es observable cierta madurez de la ciudadanía en cuanto a la percepción que tiene de los beneficios que las políticas públicas les debe brindar para el logro del estado de bienestar esperado. La población no solo exige acceso a los bienes y servicios, pide también calidad de los mismos y oportunidad en el disfrute. Las demandas en salud, educación, empleo y seguridad expresadas en las reuniones de los encuentros locales de los primeros meses del año, así lo dejan ver.

La educación como derecho universal y por lo tanto inalienable, se torna en derecho por excelencia clave para el ejercicio de los derechos sociales, económicos, políticos y culturales; la ciudadanía de todos los estratos sociales participa más cada día, pero no todas tienen la misma opción de que su participación incida de igual manera en las decisiones, y, los niveles y la calidad de la educación recibida marcan la diferencia. El derecho a la educación para ser universal debe ser accesible a todos, en igualdad de oportunidades, y equitativo en la distribución de ofertas y posibilidades de logro; lo cual implica reconocer las diferencias preexistentes al inicio de cada una de las etapas formativas, diversificar las estrategias pedagógicas y adaptar los estándares de desempeño y de éxito. Una educación de calidad podrá mejorar aún más, a medida que extienda su estirpe a más niños, niñas, jóvenes y personas adultas.



1 Este programa se enuncia así: *Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor. Garantizar a las niñas, niños y jóvenes el derecho a una educación que responda a las expectativas individuales y colectivas, a la diversidad, a la interculturalidad y a los desafíos de una Bogotá global y en constante crecimiento.*

Contexto actual del derecho a la educación

Desde varios círculos académicos y políticos se ha caracterizado a la sociedad de comienzos del siglo XXI, como sociedad del conocimiento y sociedad global; expresiones con las cuales se sintetiza el valor que adquieren tanto el conocimiento como expresión de poder y riqueza universal, como la globalización, medida de universalización de un modo de vida propio del *mundo moderno y desarrollado*,² que domina y abraza todo lo existente y fuera del cual no hay salvación.

Independientemente del sesgo ideológico y político de tales expresiones, con las cuales se fortalece un modelo de existencia impuesto a todos los pueblos y habitantes del mundo, el poder de ese modelo de vida es prácticamente ineludible y, por ello, negarse a la posibilidad de construir un orden mundial que democratice los beneficios del mismo, es desdeñar oportunidades para la construcción de ese otro mundo posible, con el que sueña el movimiento social de intelectuales y líderes sociales que ven en la llamada sociedad global una posibilidad más que una amenaza. Lo amenazante no es el contenido de la denominada sociedad del conocimiento o sociedad global, sino la concentración de todos los macro-poderes (económico, militar, científico, tecnológico, informativo, político y de recursos naturales) que esa sociedad ostenta, en los países que lideran el modelo, haciendo inviable otras opciones y otros estilos de vida humana sobre la tierra.



No obstante lo anterior, en materia de educación las expectativas internacionales no son halagüeñas, ambientando la profundización de la brecha cultural existente entre pobres y ricos y entre pueblos regiones del primer y tercer mundo. El Marco de Acción de Dakar², proyecta que para el 2015 se llegue a la universalización de la educación básica primaria entre la población infantil del mundo y se aumenten, para el año 2015, los niveles de alfabetización de los adultos alcanzarán cincuenta por ciento(50%); aspiración que además de limitada no logrará ser alcanzada, dado el estado actual de voluntad política de la comunidad de naciones para ello; pero además, los Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM, suscritos por 191 jefes de estado en la Cumbre del Milenio del año 2000, proponen para la educación: *asegurarse que todos los niños y todas las niñas completen la escuela primaria para el 2015*, ratificando la intención de esforzarse solo para ese mínimo de acceso educativo, para la mayor parte de la población escolar mundial.

2 Marco de Acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Pg. 26-28 de abril de 2000.

En un ámbito en el cual la mayor parte de la población infantil del mundo que sufre de exclusión escolar es femenina, tanto el Marco de Acción de Dakar como los ODM, han postulado *suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 (cobertura) y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación (cambio cultural)*; sin embargo para estos compromisos, ni los Estados y países, ni la sociedad de las naciones firmantes, han tomado medidas para emprenderlas, de suerte que hoy no se cuenta con avances en la materia.

En el caso colombiano, el nuevo siglo fue precedido en materia educativa por una legislación trascendental para los cambios en la percepción, organización y gestión de la educación, aun cuando, varios desequilibrios en cuanto a los campos de acción educativa pervivieron, pues, significativamente, la mayor fuerza se puso en la educación básica, dejando un poco descuidadas, la educación preescolar o inicial, la educación media y superior que brinda el sector oficial, la educación

de personas adultas (formal, informal y no formal) que prácticamente desapareció de los programas gubernamentales, y, la educación privada sobre la cual se crearon muy pocos controles.

La política pública en educación vivió en el país la implementación de normas de contenido democratizador, como resultado del cambio institucional creado por la Carta Constitucional de 1991; a partir de la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios³ se impulsaron no pocas remociones en las estructuras y en las mentalidades del aparato educativo responsable de los niveles de la educación básica y media formal, con fuerte énfasis en la administrada por el sector público. Lamentablemente las bondades de esa normatividad no han logrado concretarse a plenitud, pues fuerzas oponentes y juegos de poder, tanto locales como nacionales, han presionado por su no aplicación o su reversión hacia estadios pretéritos, creando confusión y desilusión ante una normatividad legal que, si bien adolece de algunas incoherencias e inconsistencias, ha mostrado también ser sólida y sostenible en aspectos fundamentales. Principios como la responsabilidad, la autonomía, la democracia, la protección de derechos, representan temas recurrentes de discusión y confrontación en las escuelas, entre docentes, entre las comunidades educativas y entre autoridades y especialistas de la educación como producto de esa normatividad.

El Movimiento Pedagógico organizado y promovido por la Federación Colombiana de Educadores FECODE en el año 1985 se convirtió en centro importante de

3 Ver entre ellos: Decreto 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, Decreto 3011 de 1997, entre otras normas.

la discusión y estudios sobre los temas educativos y alcanzó gran incidencia en el diseño y promulgación de la Ley 115 de 1994 y de otras normas y disposiciones progresivas en materia educativa. Lamentablemente el ímpetu inicial del movimiento y su papel en el debate académico declinaron con el tiempo, dándole mayor prioridad al enfoque de los temas reivindicatorios del gremio docente que a otros aspectos de la vida escolar, del sistema y de las políticas educativas.

En éste contexto, el recorte presupuestal en educación y demás áreas sociales, producto de las políticas internacionales de ajuste estructural de los años noventa, junto al enfoque de política pública nacional de las administraciones del siglo XXI, determinaron el sometimiento de las políticas nacionales en educación, al modelo impuesto por el orden económico mundial a los países pobres y de desarrollo medio, de priorizar el control del gasto público y el desmonte de servicios a cargo del Estado, imponiendo como medida de calidad y eficiencia el menor gasto económico y bajando sus expectativas de desarrollo educativo a los Objetivo de Desarrollo del Milenio.

La escasa voluntad política de los gobernantes para buscar la satisfacción de las necesidades básicas de la población, han conducido a un deterioro de calidad de educativa, y de otras áreas; ello deviene como efecto la violación del derecho fundamental a la educación para un sector amplio de la población en situación de pobreza, exclusión y marginación (niñas y mujeres; población afrodescendiente, indígena y rom; grupos desplazados; personas con discapacidad...) Los costos educativos, así como la falta de vivienda, recursos para ropa, material educativo y alimentación nutritiva, despoja a un vasto sector de jóvenes, que, si logran terminar la educación básica y media, no pueden acceder a ninguna opción de educación superior, convirtiéndose en presa fácil de estados emocionales que pueden dañar sus vidas, las de sus familiares y personas cercanos; algunos llegando a comportamientos antisociales o cayendo en la desesperanza total y la indigencia.



Dos son los efectos nefastos de políticas públicas en educación centradas en el control del gasto y en el control jerárquico de resultados medidos en datos cuantitativos, como es el énfasis de la política actual: a) el deterioro de la calidad de vida de la población; b) el atraso cultural individual y colectivo de la nación. Aspectos que juntos no crean más que mayor desmoralización y negativismo para toda empresa o proyecto.

El estancamiento educativo, cultural, científico tecnológico, en países como el nuestro, no ha sido mayor, debido a la existencia de grupos de presión que exigen otros modelos de desarrollo y otro orden mundial, pero también debido a la existencia de oportunidades, como las que han dejado la descentralización administrativa y los espacios de participación y control social creados por la Constitución de 1991; no obstante que la implementación de esa descentralización ha conllevado al desmonte de la responsabilidad política estatal en cuanto al deber de brindar bienestar, protección social y oportunidades de realización a la población.

La falta de oportunidades de realización es evidente de manera grave y penosa en el caso del gremio docente. La profesión docente en los niveles de la educación inicial, básica y media se encuentra en un estado de desvalorización, desmotivación y desgano, nunca antes visto. Existe una corresponsabilidad en la creación de este estado de cosas, lo cual debe ameritar una discusión seria y reflexiva, especialmente entre pares profesionales; pero también con centros de formación profesional de docentes, con autoridades, con madres y padres de

familia, con comunidades educativas y con estudiantes. La ciudad capital, el país y el mundo esperan más de sus docentes, más de lo que lo que ellos les están dando, pero también han de facilitarles mejores condiciones para su selección, formación, promoción, ejercicio profesional, remuneración, seguridad y bienestar. El trato que el Estado, la sociedad y las familias dan a estos profesionales, dista mucho de la calidad del servicio que deben brindar, y se les debe exigir; la calidad de la educación mejorará en la medida en que las maestras y los maestros cuenten con una calidad de vida y de ejercicio profesional propio de su condición.

Se requiere entonces una redefinición del docente y su campo de acción. Esa redefinición deberá conducir a que los docentes se consideren y sean considerados como profesionales de la pedagogía, mas que como un gremio laboral; deberá promover la constitución de comunidades académicas pedagógicas; deberá establecer incentivos a la producción académica y pedagógica en investigación e innovación; deberá actualizar su régimen laboral y hacerlo equiparable al que tienen estos profesionales en los países con mejores desempeños educativos.



De otro lado, el campo de acción de los profesionales de la pedagogía deberá ser delimitado. El deterioro general de la calidad de vida de la población y el cambio en los estilos de vida humana, junto a la supresión de otros servicios profesionales en las escuelas y colegios, entre otras causas, han originado que al docente de los planteles de educación básica y media, le sean asignadas funciones para las cuales no se ha preparado ni forman parte de su responsabilidad profesional, entre ellas: brindar cuidado en salud (enfermería, psiquiatría, medicina); alimentación y nutrición; psicología y psicoterapia, terapia (respiratoria, ocupacional, del lenguaje); servicios generales (aseo, mantenimiento de espacios físicos, electrónica); bibliotecología; trabajo social; consejería familiar; en el preescolar y la primaria, docencia en artes, educación física, informática e idiomas⁴.

Pero además, a las instituciones educativas se les ha asignado el mandato de únicos responsables de la educación en sexualidad, democracia y cívica, derechos humanos; ecología y medio ambiente, competencias laborales. En síntesis, toda la formación, en todas las áreas y ámbitos, ha recaído sobre la escuela y sus docentes, a cambio de nada, mientras los medios de comunicación, des-educan con programas de mal gusto, de laxa moral y poco edificantes; las familias se desentienden del asunto; unas, porque sus progenitores son muy importantes y no tienen tiempo para asuntos de poca trascendencia; otras, porque viven en el rebusque de la subsistencia; a las autoridades locales todo lo que se les ocurre es imponer veda y toque de queda a infantes y adolescentes para protegerles. En síntesis una educación de calidad requiere de otros estilos de vida en la ciudad y de otra calidad de vida en general.

⁴ La investigación *Las practicas pedagógicas de Maestras y Maestros del Distrito Capital*, desarrollada con apoyo del IDEP, por Imelda Arana Sáenz, Judith Jiménez Rangel, Ana Mercedes Díaz y Luz Stella Marcelo, de la Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE durante 1995-1996 en el Distrito, devela este aspecto como una característica de la labor cotidiana que las maestras y los maestros, especialmente las primeras deben afrontar en su vida profesional.

El contexto de la ciudad capital

A partir de la caracterización de la sociedad actual como sociedad global y del conocimiento, todo lo relacionado con el desarrollo humano, es decir con las necesidades humanas, tendrá como indicadores de medida la accesibilidad y disfrute de bienes culturales y del desarrollo tecnológico y científico. Razón por la cual el objetivo estructurante N° 3 del Plan Bogotá Positiva: *Ciudad Global*, enuncia que

“Construiremos una ciudad confiable, atractiva, con visión de futuro y competitiva, capaz de poner el crecimiento económico al servicio del desarrollo humano, sobre la base del respeto, la recuperación y preservación del ambiente y la diversidad sexual, cultural, religiosa y étnica, y la acción corresponsable entre lo público y lo privado. Una ciudad cuyo desarrollo esté basado en la capacidad de los sujetos, en la producción de conocimiento, en la generación y distribución de la riqueza y en el afianzamiento del capital social. Una ciudad con la capacidad de pensar y actuar tanto en lo global como en lo local” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008)

También se enuncia el programa 3 de ese capítulo: *Bogotá sociedad del conocimiento*, en términos de:

Consolidar una sociedad del conocimiento en la que las capacidades científicas, el avance tecnológico, la investigación y la innovación contribuyan al desarrollo social y económico del territorio, con criterios de inclusión y equidad

En ese contexto, el papel de la educación para el logro del desarrollo social e individual, integral y sostenible, se hace fundamental como base de esos postulados para la ciudad capital. De ahí que nuevas necesidades humanas para la población infantil, juvenil y adulta y anciana han de ser satisfechas, pero además, deberán obtener dicha satisfacción no solo capas privilegiadas o afortunadas de la población sino, al menos, la mayoría de ellas, considerando que también existe la opción de quienes buscan una vida simple, sin ambiciones de saber o de trascender.

También nuevas interrelaciones e interacciones han de establecerse y consolidarse, pues una educación y un sistema educativo correspondientes, implican la flexibilización de los escenarios de aprendizaje y la enseñanza, incluyendo en el ámbito de los escenarios un esfuerzo por la consideración y la inclusión de la diversidad de seres humanos sujetos de los procesos educativos. Estudios emblemáticos en estilos cognitivos⁵ o estilos de aprendizaje concluyen que no existen métodos ni didácticas buenas para todos y en todas las circunstancias, como panaceas para ser instaurados como modelos pedagógicos a replicar y reproducir; en el mismo sentido los estudios de mujer y género develan que las supuestas habilidades innatas y diferenciales entre mujeres y hombres, para el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades cognitivas son construcciones culturales producto de una escuela homogenizada para

5 Ver Hederich M. Christian y Camargo Ángela. *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1998.

un patrón masculino de escolares, que fue el patrón sobre el cual se montó el esquema institucionalizado de educación formal y que sostiene la división sexual del conocimiento⁶ y el sexismo vigente aún en el sistema educativo.

Aportes desde una perspectiva etnoeducativa también muestran que los desfases y rezagos que muestran chicos y chicas provenientes de ambientes culturales segregados por consideraciones de grupos étnicos al ser ingresados al sistema formal, se deben más al esquema de las prácticas pedagógicas estandarizadas que a limitaciones de las poblaciones mencionadas; experiencias de trabajo cuidadoso y sistemático con personas en situación de discapacidad dan fe de logros inesperados en el desarrollo conceptual y en habilidades prácticas por parte de estas personas⁷.

Otras experiencias en procesos de enseñanza para grupos escolares extra-edad y en programas de formación de personas jóvenes y adultas develan que la madurez alcanzada por estas poblaciones, en actividades laborales, familiares o de acción comunitaria, les permite adquirir en menor tiempo mayores destrezas para ciertos aprendizajes, que la población infantil y juvenil escolarizada formalmente no alcanzan⁸. En fin, son varias las experiencias en ámbitos de formación

básica que indican que la estandarización de procesos, métodos y prácticas de enseñanza y formación están siendo superadas por propuestas creativas menos rígidas. La afirmación de que se aprende en contexto, adquiere una vigencia relevante que no se puede seguir eludiendo, y por ello, el postulado de la educación a lo largo de toda la vida pregonado por los grupos activistas del derecho a la educación para todos toma cada vez más vigencia.

La ciudad ha logrado cambios en la fisonomía y la cultura ciudadana mediante los procesos de transformación política y administrativa de la dos últimas décadas de siglo XX y con el impulso renovador de las administraciones distritales del presente siglo; influyendo cada vez más sobre la cultura escolar y sobre los procesos educativos. Se siente que a los habitantes de la ciudad les interesa lo que suceda con su ciudad y, la madurez como asumen los procesos electorales, tanto de las autoridades distritales como de las locales es cada vez mayor, así como lo es la presencia en los encuentros ciudadanos y el forcejeo para la conformación de los Consejos de Desarrollo Locales y Distrital.

6 Ver Arana Sáenz Imelda. Ciencia y espacio para las mujeres, en: *Revista Colombiana de Educación* N° 40-41, año 2000. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2000.

García Suárez, Carlos Iván. *EDUGÉNERO, Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de Género en la institución escolar*. Bogotá, D. C.: Universidad Central - Departamento de investigaciones, 2002.

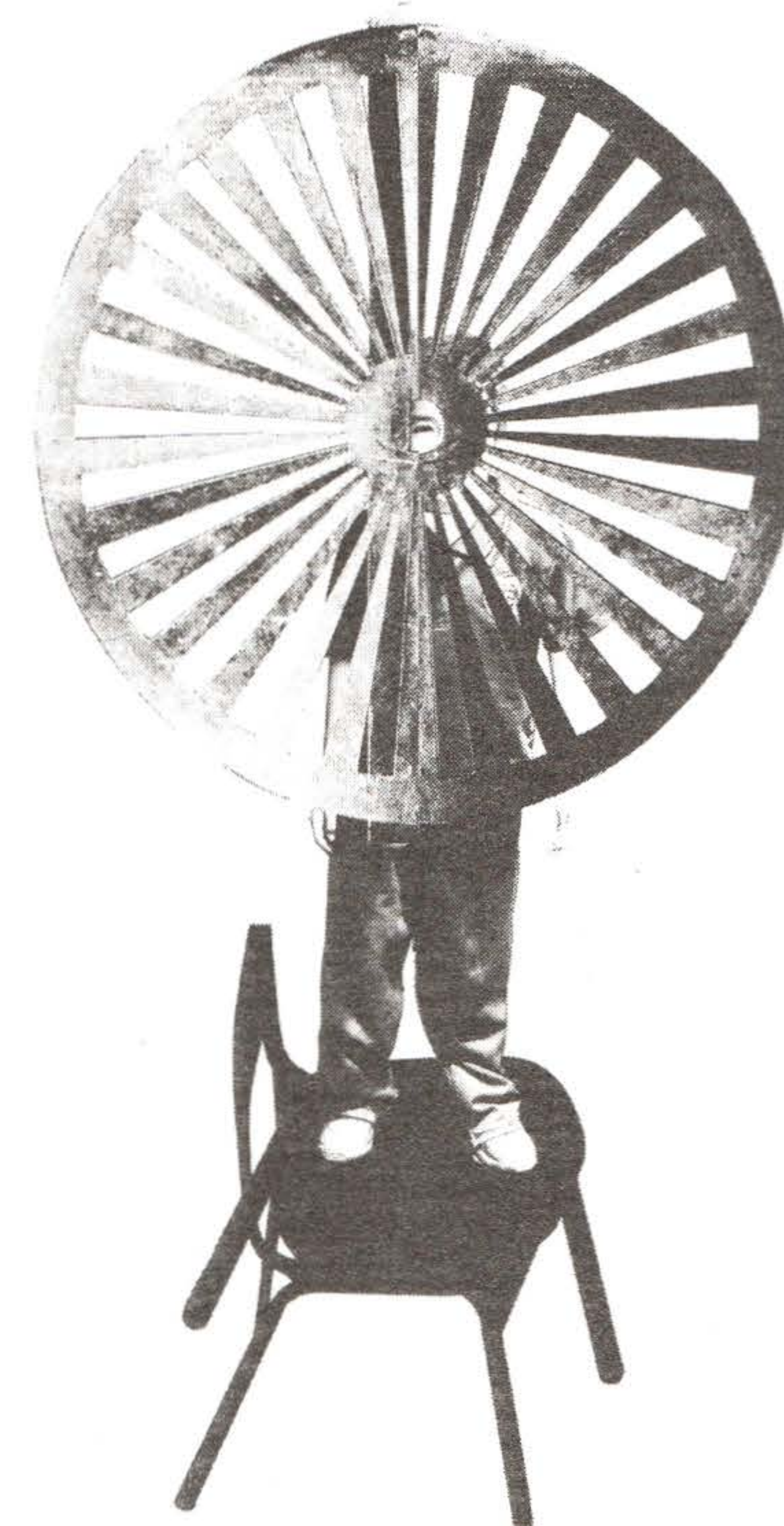
7 Ver el texto de Pérez de Lara Núria, "La feminización de la educación especial, la crítica de las instituciones y el cuestionamiento de las disciplinas". *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial*. Barcelona: Laertes, 1997.

8 El programa Escuela Unitaria implementado por la exministra de Educación Vicky Colvert, registró algunos de estos elementos como aspecto que hizo sostenible el programa. www.volvamosalagente.org

En esos encuentros el tema de la educación como derecho ha ganado terreno, pues a los habitantes les preocupa, por una parte el presente y el futuro incierto que acompaña a las nuevas generaciones, y por otra parte, las posibilidades de acceso a los bienes económicos, sociales y culturales por parte de toda la población.

Actualmente, la falta de escolaridad, de oportunidades educativas y de ocupación, que afecta a grandes *parches* de jóvenes, preocupa no solo a sus familias sino a toda la colectividad barrial y local; el comportamiento irreverente de adolescentes y jóvenes de todos los estratos de la ciudad inquieta y asusta; la escasa posibilidad de las personas adultas de acceso a empleo digno y decente, por su escasa escolaridad, les convierte en permanentes mendicantes de ocupaciones y empleos temporales y mal pagos, que les quita la opción de disfrute de tiempo libre, ocio creativo, artes, tecnologías y cultura general. Estos elementos están siendo considerados como necesidades que las colectividades locales proponen, para participar en los programas de desarrollo local; sin embargo, las posibilidades de incidencia política aún están restringidas y es difícil que las demandas enunciadas tengan cabida, por un lado, por la escasez de recursos para su implementación y, por otro lado, por la supeditación de las acciones a la normatividad nacional, toda vez que el poder de decisión sobre las políticas generales está centralizado.

La agenda educativa en el contexto actual manifiesta muchas urgencias que atender, pero existe también un ambiente favorable para darles más importancia y satisfacción. Ambiente creado a raíz de la acción de la administración anterior en el fortalecimiento de la educación como una prioridad a la que se pueden asignar recursos y pensarla en el mediano y largo plazo. Se ha instaurado en la ciudad la conciencia de que para emprender procesos de calificación del desempeño académico escolar, es necesario minimizar la incidencia de la insatisfacción de necesidades básicas como alimentación y acceso, no solo al cupo escolar sino también a útiles, uniformes, aulas y baterías de baño suficientes y en buen estado. En ese aspecto hay reconocimiento de la ciudadanía a la buena gestión del Plan Sectorial de Educación 2004-2008.



La propuesta para la educación en el cuatrienio que empezó en el presente año debería ser la consolidación de lo actuado, además de la formulación y desarrollo de programas y proyectos que examinen la vida escolar y las prácticas pedagógicas desde adentro y en contexto con las realidades institucional, local, nacional y global. Se deberá observar el ambiente y el clima escolar; lo que sucede con los sentimientos y con la salud mental de la población escolar, con los docentes y las familias del entorno; las relaciones interpersonales entre pares y con los demás estamentos que conforman la comunidad educativa; atender con la motivación y el deseo de aprender de niños, niñas y adolescentes; estar atentos a la búsqueda de mejoramiento y calificación por parte de los docentes; auscultar la idoneidad y autoridad profesional de las directivas docentes; examinar los proyectos y planes educativos; y mirar los desarrollos del sistema de evaluación institucional.

Pero, más que un diagnóstico sobre lo anterior, aunque no sobraría, se requiere de reflexionar de manera individual, grupal y colectiva, no para buscar culpables o para determinar explicaciones y excusas, sino para promover un autoexamen de posibilidades y oportunidades, y, una evaluación del estado presente como punto de partida o *línea base*, desde la cual (re)iniciar un proceso de (re)valoración y (re)construcción del programa pedagógico personal, grupal e institucional, que logre poner a tono la situación encontrada, con las necesidades educativas del entorno escolar y del Plan Sectorial de la ciudad para la educación.

Una agenda básica para la inclusión social, la equidad y la justicia en la educación de la ciudad capital

Establecidos los programas, proyectos, metas y asignación presupuestal para el sector educativo en el *Plan Bogotá Positiva*, los cuales se centran en la calidad y pertinencia, el acceso y permanencia y el mejoramiento en la infraestructura y dotación de colegios; una perspectiva de derechos como la enunciada en el plan, para poner en marcha tales programas -incuestionables en su enunciado-, no puede menos que pensar en el desarrollo de una agenda que asigne la justa importancia a los postulados de inclusión social, equidad y justicia, tal como se planteó ya en el aparte segundo de este texto.



La inclusión social hace alusión, en primer lugar, al reconocimiento de la existencia de condiciones, situaciones y factores que han excluido históricamente a algunas personas del acceso y disfrute de bienes, servicios o derechos. Para tomar como caso la escolaridad infantil, es el reconocimiento de que no basta el cupo escolar para garantizar el acceso, pues las condiciones de desnutrición endémica en que han sido gestados, nacidos y crecidos no pocos niños y niñas; las situaciones de miseria o pobreza en que sus familias se mantienen, imposibilitándoles adquirir los mínimos básicos en alimentación, ropa, útiles y demás materiales educativos; factores como la construcción de subjetividades con sentimientos de inferioridad, baja autoestima y poca fuerza interior, dada la no existencia de referentes de reconocimiento; todo ello contribuye a que esos niños y niñas al ingresar a la institución educativa lo hagan en condiciones de desventaja, que fácilmente les impide obtener logros y aciertos que, a su vez, les motive a obtener otros logros y a sentirse capaces y satisfechos de lo logrado; van de tropiezo en tropiezo y con pocas posibilidades de motivación familiar, hasta la convicción de que no pueden o de que es muy difícil y complicado.

Las autoridades educativas y la escuela no pueden y no deberían sustituir al Estado y a la sociedad en su conjunto para remediar o prevenir la existencia de situaciones como ésta, pues no es su función; pero si deberían tenerlo como un insumo a considerar al establecer las políticas, planes y programas, al interactuar con esos niños y niñas, para ofrecer opciones alternativas de manejo de poblaciones en estas condiciones, para establecer vínculos y lazos de apoyo interinstitucional para la atención de las necesidades no propiamente educativas y de aprendizaje, y para organizar modalidades, métodos, didácticas y pedagogías que permitan la obtención de logros que poco a poco mejoren la autoestima de chicos y chicas en situaciones de desventaja como la señaladas.

Un ejemplo o caso más directo es el vivido por la autora de este texto, en una institución educativa, en un aula de clase donde como directora ingresó a buscar a la profesora para comunicarle algún asunto de interés; en ese momento el grupo de clase (25 niños y niñas 6 y 7 años) se encontraba en una actividad individual de coloreado de un dibujo. Niños y niñas con sus cajas de colores sobre la mesa del pupitre ponían afanosamente colores a su hoja de papel, pues se acercaba la hora del recreo; pero un chico ya había terminado su trabajo y con cara de estar *bravo* y *aburrido* miraba el resultado: el color estaba esparcido de manera bastante irregular y al descuido. Me preocupó ver este hecho y le dije al chico que se animara y que aún contaba con tiempo para mejorar el coloreado, que, además en ese momento tenía un solo tono. Con voz muy baja empezó a explicar lo sucedido, por lo cual me le acerqué más y logró informarme que a él no le habían comprado los colores y que una compañera le había prestado uno pero ya se lo había quitado. En total, el chico estuvo buena parte de

la clase sin realizar ninguna actividad, excluido del plan de clase de la profesora, frustrado, con una evaluación (o autoevaluación) de bajo resultado y seguramente con sentimiento de inferioridad muy poderoso; situación que seguramente había estado afrontando con alguna frecuencia. Por supuesto que la profesora no había hecho conciencia de esta situación.

Prototipos de exclusión como los anteriores, los viven a diario niños y niñas, por su condición de pobreza, por el color de su piel o por la forma de sus ojos o sus cabellos, por ser niña, por ser gordo, por ser bajito, por tener acné, por ser feo, por vivir en determinado barrio, por ser hijo o hija de una trabajadora o un trabajador informal. Dichas exclusiones las sufren también los niños y niñas que tienen alguna discapacidad, proceden de familias desplazadas o que por alguna situación cambian de región y llegan a los planteles educativos.

Esas circunstancias hacen que para algunos escolares, al iniciarse las actividades de clase (jornada, periodo o año escolar), ya existan condiciones de inequidad para asumir en pie de igualdad las tareas y responsabilidades propuestas. Así por ejemplo, los niños y niñas que cuentan con algún acompañamiento para la realización de los deberes escolares diarios llegan a clase al día siguiente con ventajas y si, el maestro o la maestra, ignora que esa situación no es factible para buena parte del grupo de clase, puede proponer actividades en las que el grupo en desventaja va a tener bajo desempeño. Similares desequilibrios se pueden presentar entre chicos que llegan a la escuela después de haber tenido situación de conflicto familiar, deben caminar o realizar viajes en transporte público durante jornadas largas, deben realizar, antes de ir a clases, tareas familiares u oficios caseros, o cuidar hermanas o hermanos menores o personas enfermas, hacer mandados o trabajar para ayudar al sustento familiar.



Pero no solo las situaciones socioeconómicas originan desequilibrios o inequidades para el desempeño escolar equitativo. Las diferencias en los estilos de aprendizaje, los atributos y las expectativas también son fuente de ellas. La no consideración de las diferencias de género construidas culturalmente son fuente de grandes inequidades, por ejemplo al exigir a chicas y chicos por igual, la simulación de experiencias para la construcción de conceptos o solución de problemas, esto se da especialmente en las clases de matemáticas y física cuando el profesor, que suele ser hombre, pone ejemplos de movimientos en canchas de fútbol, mesas y bolas de billar, lanzamientos de tiro libre o otros, que están lejos de la actividad cotidiana de las chicas y, al momento de estimular la participación salen gananciosos los muchachos. Cuando las actividades de apoyo en clase como lavar pipetas, asear y ornamentar los espacios y servir alimentos son *automática y espontáneamente* dejados en manos de las chicas, sin que el docente intervenga para proponer otra opción. Cuando para las representaciones públicas son escogidas como objetos de embellecimiento a las chicas bonitas y mejor vestidas. Cuando las chicas son ubicadas espacialmente para separar a los chicos conflictivos, etc. Cuando el profesor interactúa con exigencias menores a la chicas por considerarlas menos hábiles o para granjearse su

simpatía o cuando la profesora plantea exigencias mayores a los chicos por que ellos lo hace mejor o mas rápido. Cuando en las jornadas deportivas los muchachos se enfrentan en las competencias deportivas mientras las muchachas hacen porras y les animan. Ejemplos innumerables se podrían citar pero que, tanto la escuela como las autoridades educativas dejan pasar inadvertidos, sin darles el significado que merecen para el desarrollo equitativo de conocimientos habilidades y destrezas. Para no referirnos al acoso sexual generalizado y tolerado, por parte de docentes hombres hacia las estudiantes del género femenino.

Las inequidades en el caso de diferencia racial, especialmente la dirigida hacia las niñas y niños afrodescendientes es bastante generalizada y aceptada. El lenguaje verbal utilizado en el espacio escolar por medio de expresiones discriminatorias, pero también el lenguaje no-verbal, con disposiciones y comportamientos sociales, transmite valores marcadamente prejuiciosos y discriminatorios hacia el grupo negro.

Hay un lenguaje que habla con el silencio, con el gesto, con el comportamiento, con el tipo de trato sobre el rol y el lugar reservados al negro en la sociedad. Otro elemento se refiere a la casi inexistencia de impresos, textos escolares y libros infantiles que expresen de manera positiva la participación de la población negra en la sociedad⁹

9 Eliane Cavalleiro de Brasil es una educadora afrodescendiente, doctorada en Educación por la Universidad de Sao Paulo y premio Educar para la Igualdad Racial y la Promoción de la Igualdad Racial y Étnica en el Ambiente Escolar. Ella es una estudiosa del tema y autora del texto titulado *La raza como eje estructurante en la educación de niños y niñas*. Texto inédito al que la autora de este artículo pudo acceder.

Ante la variedad de situaciones de exclusión vigentes aún en las prácticas pedagógicas y en la vida escolar, la agenda debería centrarse en la aplicación de justicia para los grupos víctimas de exclusión y discriminación. Justicia que no esté referida a la búsqueda de responsables y la expiación de culpas, pero hacia la construcción de opciones y propuestas de cambio, inicialmente de las prácticas educativas para la construcción paulatina de un cambio cultural, que supere de manera efectiva el sexismo, el racismo, la xenofobia, la homofobia y todo tipo de discriminación y exclusión.

El desarrollo de una agenda tal, para la inclusión, la equidad y la justicia en la educación de la capital, podrá constituirse a mediano plazo en un aporte significativo a la redistribución de bienes culturales y al acceso y disfrute, en igualdad de oportunidades, del desarrollo científico y tecnológico, y por ende, promover la contribución de todos y todas, en condiciones de igualdad, al desarrollo de la ciudad, del país y de la región. De esta manera el ejercicio de los derechos económicos sociales, culturales, civiles, políticos, sexuales, colectivos y demás, podrá vislumbrarse como una verdadera posibilidad.

El Plan de Igualdad de Oportunidades para la equidad de género en el distrito capital 2004-2012, establece el derecho a la Educación con Equidad como uno de sus

pilares y como objetivo general para ello,

Garantizar el ejercicio de los derechos de las niñas, jóvenes y adultas, negras, afrodescendientes, indígenas, raizales, rom, según su cultura, orientación sexual y condición biopsicofísica, socioeconómica, situación de desplazamiento, reinserción y desmovilización, procedencia rural y urbana a que el sistema educativo del Distrito Capital las reconozca y valore como sujetos de conocimiento y sabiduría¹⁰

El desarrollo de este plan y de sus objetivos específicos, deberá ser propósito del programa hacia la calidad de la educación en la ciudad.



Por una escuela inclusiva y estimable

La investigación titulada *La escuela como escenario de la violencia urbana*, realizada entre 1997 y 1998, en el marco del proyecto *Prevención de la violencia en el espacio escolar: un asunto de Derechos Humanos*, financiada por la Personería Distrital, indagó a un grupo de escolares de todos los grados de colegios de las localidades Tunjuelito y Rafael Uribe Uribe, sobre lo que consideraban aspectos positivos y que crean bienestar en las instituciones educativas. Sus respuestas se refirieron a cuatro aspectos a saber:

- La posibilidad de compartir con los pares
- Las relaciones interpersonales afectivas y solidarias
- Las clases, cuando son atractivas
- Los espacios físicos cuando son adecuados

Tal sentimiento, al que se logra llegar en el desarrollo de la investigación mediante actividades en donde chicos y chicas se sienten libres de expresar sus ideas, continúa siendo válido hoy, tal como lo señalan indagaciones posteriores de maestros y maestras que han participado de diferentes cursos del programa de Formación Permanente de Docentes PFPD que desarrolla la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia en convenio con el Centro de Estudios para la Mujer la Educación y la Cultura. Ello es indicativo de que lo que les interesa en primer lugar a los y las estudiantes, de la vida escolar, no son precisamente los aprendizajes formales que pueden adquirir, sino la socialización y sociabilidad de pares y con otras personas y, luego sí, las clases cuando les parecen atractivas. Con ello pueden estar señalando una

crítica a la institución escolar en el sentido de que las actividades de clase no son lo suficientemente amenas y que la adquisición de ciertas habilidades adecuadas para la vida adulta, la encuentran más en la interacción con pares que en las actividades de clase.

De otra parte también pueden estar aludiendo a que no solo se aprende dentro de las aulas sino que es la vida escolar en su conjunto la que enseña y proporciona educación, hecho que se ha conceptualizado mediante lo que se ha denominado currículo oculto o currículo implícito y que por tanto, un nuevo esquema deberá ser proporcionado a la población escolar para que lo agradable de la escuela no sean solo los descansos y las actividades de recreación, sino que también lo sean las actividades denominadas *actividades de clase*. Esa perspectiva no implica la relajación del rigor, el nivel de exigencia académica y los contenidos, pues no es eso lo que aburre al grupo escolar, sino las formas de organización de las actividades, las estrategias metodológicas y las didácticas.

Así, se puede clamar por una escuela amena para llegar a una escuela saludable, pues, el bienestar está ligado a un estado de salud integral y con salud integral se pueden afrontar jornadas de trabajo intensivas y exigentes, sin que el cansancio sea necesariamente malestar. A manera de epílogo: *La educación de calidad para vivir mejor* debería proyectarse hacia: a) escuelas amenas, saludables y exigentes; b) un sistema educativo articulado y focalizado; c) una política educativa proyectiva e integradora y c) la calidad educativa ligada a la construcción de mejor calidad de vida.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo Bogotá Positiva para vivir mejor 2008-2012. Bogotá, D. C., 2008.

Arana Sáenz, Imelda, Jiménez Rangel, Judith, Díaz Blanco, Ana Mercedes y Marcelo, Luz Stella. “Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital”, en *La investigación: fundamento de la Comunidad Académica*. Bogotá, D.C.: IDEP Serie investigaciones 1, 1998.

Arana Sáenz, Imelda. “Ciencia y espacio para las mujeres”, en: *Revista colombiana de educación N° 40-41, año 2000*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: UNESCO, 2000.

García Suárez, Carlos Iván. *EDUGÉNERO, Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de Género en la institución escolar*. Bogotá, D.C.: Universidad Central - Departamento de investigaciones, 2002.

Hederich M., Christian y Camargo, Ángela. *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 1998.

Pérez de Lara, Núria, “La feminización de la educación especial, la crítica de las instituciones y el cuestionamiento de las disciplinas”, en: *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial*. Barcelona: Laertes, 1997.