



Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració



ORGANIZACIÓN DE DOCENTES EN UN MUNDO GLOBALIZADO

MATERIALES DE DISCUSIÓN

El Instituto de Pedagogía Popular – IPP, realizó del 6 al 9 de agosto del presente año el Seminario Internacional denominado “Organización de Docentes en un Mundo Globalizado” cuyo objetivo fue promover el debate sobre una renovación en las prácticas de organización docente, buscando niveles de interacción que contribuyan a un mejor desempeño profesional y sindical. Participaron personas vinculadas al mundo académico, así como representantes de gremios latinoamericanos y de España.

El documento que presentamos tiene dos partes: En la primera ponemos a consideración de los lectores cuatro textos que fueron seleccionados como un material para ser discutido en talleres por grupos de docentes antes de su participación en el seminario. En la segunda parte incluimos las conclusiones del seminario.

A través de esta publicación queremos compartir con ustedes estos documentos e invitarlos a estudiarlos detenidamente y discutirlos en grupo.

PRIMERA PARTE

Los documentos que forman parte de esta presentación son los siguientes:

1. TRANSFORMACIONES GLOBALES Y EDUCACIÓN PÚBLICA:
El caso del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC, de Antoni Verger Planells
2. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA, de Jorge Cardelli, Miguel Duhalde y Laura Maffei.
3. EDUCACIÓN Y CASTIGO, de Rodrigo Montoya Rojas
4. SEXTA CARTA. De las relaciones entre la educadora y los educandos, de Paulo Freire.

METODOLOGÍA PROPUESTA

La metodología de trabajo que proponemos para el estudio de estos documentos es la siguiente:

1. Lectura del documento
2. Trabajo en grupos para discutir a partir de las preguntas que se incluyen al final de cada lectura
3. Elaboración de un resumen de las principales ideas que se desprendan del trabajo en los grupos.
4. Preparación de ensayos sobre un tema de interés del participante, que surja a partir de la lectura del documento.

Son cuatro etapas de trabajo. Recomendamos participar por lo menos en las dos primeras.

TRANSFORMACIONES GLOBALES Y EDUCACIÓN PÚBLICA: El caso del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC¹

Antoni Verger Planells

En este artículo se hace referencia a una práctica económica global directamente relacionada con: la creciente influencia de organismos internacionales, el desarrollo de mercados internacionales para la educación y el aprendizaje, y la lógica de la competitividad del sistema económico en el mundo de la educación.

La educación en tiempos de globalización

El proceso de globalización capitalista en el que estamos inmersos se caracteriza, entre otros factores, por el aumento de las interdependencias económicas entre los territorios; la expansión del sistema de libre mercado por todo el planeta; la redefinición del papel de los estados nacionales; la constitución de espacios multilaterales de toma de decisiones; el agravamiento de la competitividad entre empresas, estados y regiones, etc.

Se trata de un proceso amplio y multidimensional y, como tal, comporta importantes transformaciones en esferas como la social, la económica, la política, la medioambiental o la cultural. En consecuencia, la actual constitución de un sistema capitalista global repercute también en los sistemas educativos.

A modo de introducción, quisiera destacar tres tendencias que, en tiempos de globalización, inciden en el mundo de la educación:

1. La creciente influencia de organismos internacionales en la definición de una agenda educativa global y en los procesos de reforma educativa que se implementan en diferentes países.

Entre estos organismos, destacaría el papel jugado por la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial. Su influencia puede ser más directa o coactiva, como en el caso del BM y las políticas educativas que obliga a implementar en los países del sur en el caso de que quieran continuar recibiendo créditos, o más indirecta (por ejemplo, en forma de «recomendaciones» o de definición de estándares de calidad), como hace la OCDE a través del informe PISA.

¹ Seminario de Análisis de Políticas Sociales-Universitat Autònoma de Barcelona y Observatorio de la Deuda en la Globalización. Tomado de Pg. Web selene.uab.es/_cs_gr_saps/publicacions/verger/grao_cast.pdf. Consultada el 14 de abril de 2008

2. El desarrollo de mercados internacionales para la educación y el aprendizaje.

La globalización capitalista se caracteriza por el hecho de que la economía de mercado penetra en nuevos territorios y, en consecuencia, se configura un mercado a escala planetaria. Pero también porque «nuevos productos» que se caracterizaban por estar, en gran medida, desmercantilizados como en el caso de los servicios educativos-- pasan a ser comprados y vendidos en el emergente mercado mundial. Así, con el avance del capitalismo, los servicios educativos se convierten cada vez más en una mercadería comercializable.

3. La lógica de la competitividad del sistema económico actual penetra en el mundo de la educación y, al mismo tiempo, las economías capitalistas contemplan la educación como recurso estratégico para optimizar su competitividad.

Esta idea la vemos claramente reflejada en diferentes comunicados de la Comisión Europea en los que se reitera que: «la competitividad y el dinamismo son dos aspectos en los que la UE va atrasada con respecto a los Estados Unidos. La educación debe jugar un papel decisivo para atraer talentos a Europa y para evitar la fuga de cerebros»¹. En la misma línea, en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona (2002), se definió como objetivo prioritario: «hacer de Europa el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo».

En este artículo haré referencia a una práctica económica global que está directamente relacionada con las tres cuestiones que acabo de enumerar. Me refiero al comercio internacional de servicios educativos promovido por la Organización Mundial del Comercio (OMC) a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Además de describir este acuerdo, citaré los efectos que podría tener en los sistemas educativos de todo el planeta, a los actores que se benefician de la mercantilización promovida por la OMC y a aquellos que han alzado su voz en contra de este nuevo escenario educativo.

La OMC: un organismo para la gobernación mundial

La OMC es un organismo internacional que fue creado el año 1995 con el objetivo de «ayudar a que los flujos comerciales circulen con la máxima libertad posible». Su finalidad consiste, pues, en instaurar y consagrar un sistema de libre comercio a escala planetaria. La OMC está conformada por 148 países, aunque también participan en ella organismos internacionales en calidad de observadores, como, por ejemplo, la ONU, la UNCTAD, el FMI, el BM, la FAO, la OCDE o la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

A pesar de la brevedad de su trayectoria, la OMC cuenta con competencias en todo tipo de materias (agricultura, manufacturas, propiedad intelectual, servicios, inversiones, etc.) y con tanto poder que podría ser considerada una especie de gobierno mundial. Su poder radica, en gran medida, en una de las piezas clave de su estructura: el Órgano de Solución de Diferencias (OSD).

El OSD es una especie de tribunal internacional de comercio que dota a la OMC de la capacidad de sancionar duramente a aquellos países miembros que incumplen algunos de los acuerdos comerciales establecidos. Este poder coercitivo le permite incidir en el gobierno de muchos países, por ejemplo, prohibiendo la implementación de determinadas políticas u obligando a derogar algunas normativas que se considera que pueden ser contraproducentes para el funcionamiento del libre mercado.

Los acuerdos principales que se están negociando en el marco de la OMC son tres:

1. El Acuerdo General de Aranceles, Aduanas y Comercio.
2. El Acuerdo sobre Aspectos de los Derechos de la Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio.
3. El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).

De ahora en adelante, centraremos la atención en el último de estos acuerdos, el AGCS, ya que es el que más directamente puede incidir en nuestros sistemas educativos.

El AGCS: cuando la educación se convierte en mercadería

Hasta la creación de la OMC, los acuerdos internacionales de comercio únicamente contemplaban el comercio de bienes (materias primas, manufacturas, etc.). Pero dada la creciente importancia del sector servicios en la economía mundial --que equivale en la actualidad al 50% del PIB mundial-- la OMC consideró de vital importancia tener en cuenta el sector servicios entre sus competencias. Por este motivo se constituyó el AGCS.

El AGCS promueve la comercialización de todo tipo de servicios: transporte, telecomunicaciones, turismo, finanzas, etc. Incluso contempla servicios que hasta ahora se habían asociado más con derechos sociales que con mercaderías que comercializar, como son la cultura, el agua, la sanidad o la educación. Siguiendo la lógica de la OMC, el AGCS tiene la finalidad de «establecer un marco normativo internacional para el comercio de servicios, contribuyendo así a su expansión progresiva». Para que eso sea posible, a través de diferentes rondas de negociaciones, los países miembros han de ir liberalizando sus mercados, es decir, han de modificar o eliminar aquellas leyes, reglas o normativas que dificulten el comercio de servicios. Incluso, determinados estándares laborales del personal docente se podrían considerar como «barreras innecesarias» y, por tanto, obstáculos para el buen funcionamiento del libre mercado.

Actualmente, nos encontramos todavía en la primera ronda de negociaciones del AGCS --aunque en la ronda en la que se constituyó la OMC ya se tomaron algunas decisiones sobre el comercio de servicios. El OSD tampoco ha tenido que intervenir en materia de servicios educativos. Por tanto, todavía no puede hacerse una valoración muy exhaustiva de su aplicación. En cambio, como pretendemos hacer en este artículo, sí puede explicarse cuál es la lógica del AGCS y, en el caso de que progresen los acuerdos, podemos hipotetizar en

qué medida podría contribuir el OMS a reconfigurar los sistemas educativos a escala planetaria.

Un elemento clave para entender el AGCS es que pretende aplicar las mismas normas del comercio de bienes al comercio de servicios. Pero la comercialización de servicios tiene particularidades si la comparamos con la de bienes; es más abstracta y compleja, ya que el mundo de los servicios está densamente regulado y la circulación internacional de los servicios es más pluriforme que la del comercio de bienes agrícolas o manufacturas como pueden ser los televisores o los coches.

Según el OMS, los servicios, y concretamente, aquellos de carácter educativo, pueden ser comercializados de cuatro formas:

1. **Suministro transfronterizo:** Esta modalidad es la más similar a la de los bienes. Consiste en suministrar un servicio desde un país a otro extranjero. Sería el caso de la educación a distancia, en la que un proveedor de un país exporta cursos, normalmente vía Internet, a estudiantes de otro país.
2. **Consumo en el extranjero:** Los consumidores de un servicio se trasladan a otro estado miembro para obtenerlo. Es decir, la OMC considera que cuando un estudiante va a hacer un curso a otro país, el país de destino está exportando un servicio al país de origen del estudiante. Así, si un estudiante europeo se va a los Estados Unidos a cursar un postgrado, se supone que los Estados Unidos están exportando un servicio educativo a Europa.
3. **Presencia comercial:** En este caso, una empresa de servicios, como ya hacen algunas universidades o centros de idiomas privados (como el Wall Street Institute), establece una filial en el extranjero. En este caso, más allá de los flujos comerciales, se estaría promoviendo la creación y la expansión de empresas transnacionales educativas.
4. **Presencia individual:** Suministro de servicios en un país por parte de personas físicas que provienen del extranjero. Sería el caso de aquellos profesores que van a enseñar al extranjero. Cuando eso sucede, se supone que el país del profesor estaría exportando un servicio educativo.

En el marco del AGCS, el sector educativo no se negocia como un todo, sino en función de diferentes subsectores. Son éstos: educación primaria, educación secundaria, educación superior, educación de adultos y otras.

Las reglas del comercio educativo

De la multiplicidad de reglas que instaura el AGCS en materia de comercio de servicios educativos, podemos destacar las siguientes:

- **El principio de nación más favorecida.** Quiere decir que en un país que acuerde un trato favorable con otro país miembro de la OMC en materia de importación y exportación de servicios educativos, acuerda automáticamente el mismo trato de favor con el resto de países que pertenecen a la OMC. Es un mecanismo que permite acelerar el proceso de liberalización comercial.
- **El principio de tratamiento nacional.** Significa que las empresas extranjeras presentes en el mercado de un país se beneficiarán de un trato no

menos favorable del que reciben las empresas nacionales. Así, por ejemplo, los estados que ofrezcan subvenciones a las escuelas privadas de su país, cuando adquieran compromisos al respecto, deberán garantizar el mismo régimen de subvenciones a los proveedores extranjeros que quieran operar en su territorio.

● **El principio de acceso a los mercados.** Hace referencia a las dificultades con que se encuentran las empresas de servicios privados al querer exportar al extranjero o invertir en él. Por tanto, estipula la eliminación de aquellas barreras que dificultan la entrada de empresas de servicios extranjeras en el mercado nacional.

A pesar de que hemos hecho una descripción muy breve de estas normas, de ellas se deduce que el AGCS promueve la desregulación del sector servicios a fin de favorecer la actividad económica de las empresas educativas. Esta idea se puede corroborar en los comunicados enviados por las delegaciones de Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Japón a la OMC. En sus comunicados, estos países apuntan a las principales barreras que perciben a la hora de comercializar la educación con más facilidad. Éstas son: la restricción a la hora de otorgar permisos a los proveedores extranjeros, las condiciones de nacionalidad a la hora de contratar profesorado, las subvenciones a los establecimientos nacionales, la existencia de monopolios públicos, la prohibición de suministrar servicios educativos para empresas extranjeras a determinados niveles, la prohibición a empresas extranjeras de otorgar títulos oficiales, medidas que exigen la existencia de un socio local, tratamiento fiscal desfavorable para los proveedores extranjeros, impuestos excesivamente altos sujetos a la repatriación de los beneficios, etc.

¿A quién beneficia el AGCS? Las empresas de la educación

El AGCS favorece el crecimiento de la actividad empresarial en materia educativa. La mayoría de centros educativos que participan en el emergente mercado educativo son centros privados con ánimo de lucro. En este sentido, el AGCS es un instrumento con una clara vocación de apertura de mercados que facilita a los empresarios alcanzar sus objetivos de expansión territorial y de acumulación de capital. El volumen de las empresas interesadas en el avance de las negociaciones comienza a ser considerable. Muchas de estas empresas se encontraron en la última edición del World Education Market que en Lisboa, el año 2003, congregó a unos 2.000 participantes de más de 70 países diferentes. Pero, en concreto, ¿qué tipo de empresas se beneficiarán de la liberalización comercial? Y, ¿qué formas de comercio de servicios educativos serán las impulsadas principalmente por el AGCS?

Actualmente, la modalidad de comercio de servicios educativos que está más desarrollada es la segunda de las citadas anteriormente, es decir, que los estudiantes «consuman» cursos en el extranjero. En este terreno, destacaría la encarnizada competencia entre los Estados Unidos y la Unión Europea por atraer estudiantes extranjeros a sus mercados educativos. A pesar de todo, se prevé que si el AGCS avanza, crecerá todavía más el negocio de la educación a distancia. El año 2001 ya había 1.180 instituciones ofreciendo servicios de educación por Internet. La universidad virtual más importante de mundo es la Universidad de Phoenix, que cuenta con más de cien mil alumnos.

El AGCS favorece también la expansión internacional de algunos centros educativos según una lógica de crecimiento muy similar a la de cualquier empresa multinacional. Por ejemplo, poco después de que se aprobara el NAFTA (Tratado de Libre Comercio de América del Norte)³ en 1994, la inversión extranjera directa de empresas educativas, procedentes sobre todo de Estados Unidos y de Canadá, aumentó exponencialmente en México. Entre los años 1994 y 2003, en este país 113 empresas extranjeras invirtieron cerca de 40 millones de dólares. Además, el número de universidades privadas aumentó en México de forma considerable: en 1990 había 706 y en 2002 pasaron a tener 2.153.

Por otro lado, el eje conformado por los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y la Unión Europea será el que se beneficiará en mayor medida de los flujos comerciales en educación. Por ejemplo, de todos los sectores económicos de los Estados Unidos, el sector educativo es el que cuenta con una balanza comercial más favorable, con una ratio de 5 a 1 a favor de las importaciones. Mientras tanto, los países del sur tienen poco que ganar con la internacionalización de los mercados educativos. Las empresas de servicios de los países más pobres no sólo tendrán nulas posibilidades de acceder a los mercados del norte, sino que podrán verse desplazadas o absorbidas por la competencia internacional en su propio país⁴. Así sucedió cuando se puso en marcha el NAFTA y el consorcio norteamericano Sylvan Learning Systems adquirió una de las principales universidades privadas de México, la Universidad del Valle. Por tanto, con la liberalización del comercio de servicios, se agravarán las desigualdades y las relaciones de dependencia, también en materia educativa, entre los países ricos y los más pobres.

En el caso de aquellos países con gobiernos conservadores o neoliberales, la ampliación del mercado educativo podría justificar una retirada del papel del estado en materia educativa. Así, proveedores del sector privado tenderán a dar respuestas al aumento en la demanda de determinados servicios educativos, como la enseñanza superior, los idiomas o el reciclaje profesional. Este proceso de privatización comporta que aumenten las desigualdades educativas y la segregación entre aquellos sectores de la población con capacidad de consumir en el emergente mercado educativo y los que no tienen esta capacidad. Esta consecuencia es aún más incisiva en la actual «sociedad del conocimiento», en la que la posesión de credenciales educativas legitima la acusada estratificación que caracteriza a nuestras sociedades.

Reacciones y resistencia al AGCS

La primera ronda de negociaciones del AGCS comenzó en 2002. En teoría, debería finalizar a lo largo de 2005. Las negociaciones se llevan a cabo en secreto, lo cual pone en evidencia las carencias democráticas de la OMC. Por la información que se ha podido filtrar a la sociedad civil, hasta el momento, no son muchos los países que se han animado a liberalizar en profundidad sus «mercados» educativos. Aún así, la progresividad de las rondas de negociación estipuladas por la OMC comportará que cada vez se vayan consiguiendo mayores cuotas de liberalización comercial en el sector educativo.

Entre los actores que se oponen al AGCS, encontramos diferentes movimientos sociales, gobiernos de países del sur, rectores de universidades públicas y gobiernos locales. Con respecto a estos últimos, son ya muchos los municipios europeos que se han declarado «zonas libres de AGCS». El país en el que esta iniciativa ha proliferado en mayor medida es Francia, donde el número de municipios que han aprobado mociones contrarias al AGCS asciende a 300, incluida la ciudad de París. Le sigue Austria, donde la cifra es de 280 municipios.

Mientras tanto, algunos países, como Canadá, Argentina y Brasil, se han comprometido públicamente a no liberalizar su sector educativo en el marco de este acuerdo. Por su parte, la OMC y el AGCS se encuentran en el centro de las miradas de muchos movimientos sociales. En noviembre de 1999, en la ciudad norteamericana de Seattle, 80.000 personas se movilizaron durante la tercera reunión ministerial de la OMC, contribuyendo en gran medida al fracaso de las negociaciones que allí se llevaban a cabo. A raíz de la conocida como «batalla de Seattle», la OMC fue catapultada al imaginario público. La acción pedagógica y de calle desarrollada por los movimientos sociales acabó de repente con la impunidad y el anonimato de una institución que, a pesar de su poder, prácticamente nadie conocía hasta aquel momento.

Actualmente, la vigilancia de la sociedad civil y las luchas contra la OMC y sus políticas, están siendo protagonizadas por una multiplicidad de actores: movimientos de campesinos, sindicatos, diversas ONG de derechos humanos, ecologistas, etc. Además, el hecho de que la OMC, a través del AGCS, pretenda incidir en el mundo de la educación ha comportado que el sindicalismo docente, el movimiento estudiantil y todas aquellas personas que se consideran defensoras de la educación pública se hayan sumado a las protestas. En el último Foro Mundial de la Educación (Porto Alegre, julio de 2004) quedó reflejada esta idea cuando se estipuló que una de las prioridades en la agenda de los movimientos pro-educación pública debería consistir en «rechazar cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, conocimiento, ciencia y tecnología, particularmente en lo relativo al comercio de servicios de la OMC»⁵.

Para finalizar, queremos hacer referencia a que las políticas contrarias a la educación pública no son únicamente orquestadas desde organismos supranacionales, como la OMC o el Banco Mundial. En nuestro país, también nos podemos encontrar con gobiernos, autonómicos o estatales, que favorezcan la precarización y la mercantilización de la educación pública. Por tanto, es necesaria la imbricación de los movimientos a escala global con luchas situadas y desde el territorio en favor de la enseñanza pública.

En definitiva, la más acertada «lucha preventiva» contra los acuerdos de la OMC y contra la mercantilización de la educación consistiría en conseguir que en nuestro país contáramos con sistemas educativos públicos que garantizaran una educación universal, gratuita y de calidad en todos los niveles, desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza superior.

Notas

1. Comunicación de la Comisión. «Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa», Bruselas, 10.01.2003. COM(2002) 779 final.
2. En esta ronda, conocida como Ronda de Uruguay, 44 países establecieron tímidos compromisos de liberalización en materia educativa. De todos los servicios negociables en el marco del AGCS, los educativos fueron los que contaron con menos ofertas de liberalización.
3. El NAFTA cuenta con las mismas normas y contenidos que los acuerdos de la OMC, aunque mientras la OMC pretende establecer acuerdos de ámbito mundial, el TLC afecta sólo a México, Canadá y Estados Unidos.
4. Así ha sucedido ya en muchos países del sur en sectores clave como el energético, el de telecomunicaciones o el de finanzas.
5. Carta Final de la III edición del Foro Mundial de la Educación.

TEMA DE DISCUSIÓN

Implicancias del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en nuestro país.

¿Qué medidas de política educativa serían necesarias para neutralizar sus efectos?

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA²

Fundamentación

La democracia está íntima y directamente vinculada al ejercicio efectivo de la ciudadanía. No puede haber democracia real sin participación ciudadana activa.

El espacio concreto de la libertad, la definición del bien común, la relación individuo sociedad interactúan de tal forma que podríamos decir que los ciudadanos determinan el modelo de democracia en tanto que el tipo de democracia determina el modelo de ciudadanía.

En las democracias, las libertades individuales se construyen sobre la participación responsable de los individuos, individuos profundamente diferentes de los súbditos que pueblan con distintos matices los autoritarismos y las llamadas democracias formales en las cuales la participación ciudadana se circunscribe corrientemente a la emisión del sufragio.

La democracia sustantiva equilibra las libertades y derechos individuales y sociales en el respeto a la ley por parte de gobernados y gobernantes e incluye necesariamente la división de poderes, la publicidad para el control de los actos de gobierno, la responsabilidad de los funcionarios y la defensa efectiva de declaraciones, derechos y garantías.

Así, una democracia plena requiere la presencia activa de ciudadanos capaces de ejercer sus derechos individuales y sociales; de participar en la sociedad crítica y constructivamente por la vía directa y/o a través de las instituciones y organizaciones sociales. Ciudadanos que mayoritariamente sostengan el consenso democrático incluyendo el disenso, la diversidad y los antagonismos, ya que la democracia se sostiene por su vínculo vital con la pluralidad tanto de ideas como de intereses.

Se trata entonces, de recomponer el sentido de lo social y de lo político en procura de una democracia sustantiva. Es decir, una democracia fortalecida por ciudadanos más cercanos al diálogo y a la iniciativa, capaces de deliberar, decidir, ejecutar y hacerse responsables de sus acciones y omisiones. En definitiva, formar hábitos para un pensamiento crítico racional; desarrollar la capacidad de persuadir y de aceptar ser persuadido, y la aptitud de desplazar el fanatismo por la tolerancia; revalorizar la diversidad y el pluralismo como motor de la creatividad; comprender que no hay un único modo de conocer, de sentir, de vivir, de actuar, ni de ser ciudadano. Esta es una tarea de inmensas

² En PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. Cuaderno coordinado por Jorge Cardelli, Miguel Duhalde, Laura Maffei. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina C.T.E.R.A. Tomado de Pg. Web:

infotek.awele.net/d/f/2007/2007_SPA.pdf?public=FRE&t=.pdf
Consultada el 14 de abril de 2008

dimensiones sociales que no puede generarse sólo desde la escuela, pero que tampoco puede lograrse sin ella.

En las escuelas, las universidades y las instituciones de educación no-formal, por esa capacidad recíprocamente condicionante entre la democracia y la ciudadanía, se reproduce esta fuerte correlación entre el tipo de democracia que se practica dentro de los establecimientos de enseñanza y la formación de la ciudadanía que se pretende impartir.

Organizar el proceso educativo con vistas al objetivo señalado más arriba, supone un nuevo paradigma educativo capaz de superar el pensamiento único. Un proyecto educativo que considere a las injusticias como tales y no las legitime, que desarrolle la diversidad como derecho, a través de una pedagogía de la ética y de la igualdad. Un proyecto educativo que no pretenda resolver la desigualdad por la vía de la unificación de lenguajes, contenidos, conocimientos y símbolos porque cualquier modo de uniformidad termina excluyendo y reforzando la desigualdad que procuraba resolver.

Un proceso educativo de estas características tiene hoy inmensas dificultades debido al propio desarrollo organizativo de las instituciones educativas, por sus modos de intervención, pero además y particularmente porque están inmersas en una realidad social, política y económica típica del neoliberalismo, que dificulta enormemente sus posibilidades transformadoras.

A pesar de esto, la presencia masiva en las instituciones educativas de niños, jóvenes y adultos, provenientes de las más diversas culturas y estratos sociales que conviven en las aulas por períodos cada vez más prolongados, convierten a las escuelas, las universidades, las experiencias no-formales, y a los docentes, en protagonistas principales a la hora de promover un modelo de ciudadanía.

La escuela por ejemplo, es la primera instancia de socialización extra familiar y la primera articuladora entre lo público y lo privado, que puede, si se toma conciencia de sus capacidades y posibilidades, transformarse en algo más que un desafío para convertirse en una verdadera oportunidad.

Para emprender la transformación que nos proponemos, es importante detectar los mayores obstáculos, inherentes a una sociedad golpeada por grandes desigualdades y brechas crecientes entre los distintos países y dentro mismo de cada país. A continuación detallamos los principales obstáculos, que a nuestro entender, son prioritarios para superar:

La existencia de **democracias formales** y contradictorias que alejan para algunos países el peligro de los golpes de estado y consagran la continuidad institucional por la vía electoral, pero en las cuales, simultáneamente, se toleran elevados niveles de corrupción, permanecen cotos de poder y privilegios en manos de algunos sectores sociales que mantienen su poder de lobby, tanto al interior del Estado como de las instituciones y de las organizaciones sociales. Es el caso de las oligarquías con su capacidad de adueñarse de los partidos políticos o de los sindicatos; las burocracias que

obturar la voluntad colectiva y dirigen la gestión política de acuerdo a sus propios intereses; la permanencia histórica de caudillos locales y de prácticas clientelísticas capaces de deteriorar, desvirtuar, manipular u ocultar los intereses y la voluntad popular y más modernamente las tecnocracias que promueven esquemas rígidos y absolutamente impracticables sustentados en principios de ortodoxia neoliberal contra los más elementales principios de justicia social.

El **debilitamiento de las instituciones**. Desde los Estados a las organizaciones sociales, no sólo por la pérdida de representatividad sino por su incapacidad para definir políticas autónomas orientadas al bien común o a la resolución de las problemáticas concretas. Esta pérdida de autonomía está muy vinculada a las presiones y directivas emanadas de los Organismos de crédito internacional y los acuerdos multilaterales que, como la OMC o el ALCA, llegan a restringir la aplicación de principios y normas consagrados en la legislación vigente, obturando el camino de las legítimas demandas de la sociedad sometida a la regulación global impuesta por las empresas transnacionales que operan en el mercado. Estos acuerdos son por lo general de carácter secreto, no incluyen ninguna forma de conocimiento o participación social y pasan siempre, de modo privilegiado, por el tamiz de los intereses empresariales.

Crece así la vulnerabilidad de nuestras comunidades que se sienten desprotegidas y a las cuales resulta difícil ayudar a mantener un compromiso efectivo con los procesos democráticos. Particularmente si hablamos del control democrático de organismos que, como los institutos de la Bretón Woods, la OMC o el FMI, operan en secreto y contra los intereses populares, en tanto que otros, como la OIT o la UNESCO tienen grandes dificultades para garantizar algunos pisos mínimos en el sostenimiento de los derechos de la humanidad. La quiebra o el debilitamiento de las instituciones favorecen el descreimiento popular. La comunidad se disgrega recorrida por el individualismo e inducida al “sálvese quien pueda” que aumenta todavía más su fragilidad.

Debemos destacar también la influencia negativa que pueden ejercer **los medios masivos de comunicación en manos de empresas comerciales**, que otorgan a la información y análisis de la situación un sesgo hegemónico, que muchas veces distorsiona la realidad promoviendo además actitudes y valores alejados de las culturas locales.

Otro de los obstáculos es la reiterada **violación de los derechos y garantías de los ciudadanos**. Las democracias formales se apoyan en la igualdad jurídica, pretendiendo que la sola equiparación de derechos que efectúan los textos legales asegura la vigencia de la igualdad real. Legalmente las personas tienen asegurado su derecho al voto, los derechos del ciudadano, los del niño, los de la mujer, los derechos humanos, y por tanto se pretende que esta inclusión funciona como garantía suficiente de su aplicación. Esta es una situación que resulta particularmente vulnerable en los países dependientes, donde la falta de independencia del poder judicial contribuye gravemente a la reiterada violación del Estado de Derecho. Aun las denuncias efectuadas ante

Organismos y Tribunales Internacionales se pierden también en las formalidades burocráticas sin llegar a tiempo para amparar a ciudadanos y comunidades.

Estas son las condiciones en que viven cotidianamente millones de familias cuyos hijos se integran a nuestras escuelas: no conocen sus derechos o no saben cómo proceder para exigir su cumplimiento. Muchas veces son manipulados por intereses que no controlan ni están en condiciones de revertir. Tienen severas dificultades para su propia subsistencia o la de su familia. Aun cuando tengan la percepción de la situación tienen dificultades para vertebrar los instrumentos sociales, individuales e institucionales que les permiten modificarla.

Inexistencia de espacios genuinos de participación. Dentro de este contexto de miseria y exclusión, debemos evaluar lo que formalmente se define como estrategias participativas y aun la llamada consulta popular. En medio de la pobreza y la exclusión, los ciudadanos son convocados en algunas oportunidades para definir mediante su participación cuestiones de interés general. Se los priva simultáneamente de la formación adecuada, no tienen experiencias ni oportunidades de intercambio y discusión. Otras veces están condicionadas por cuestiones de sexo, género, edad, procedencia, etnias, religión o recursos. Por eso es sustancial tener en cuenta estos condicionamientos a la hora de buscar genuinos espacios de participación.

Necesitamos conocer las graves dificultades de participación que tiene un ciudadano excluido del trabajo, de la satisfacción de sus necesidades básicas, de la vivienda, de la salud, de la educación. Cuál es su capacidad de intervención desde la pobreza material que carga sobre sus espaldas y donde la pobreza muchas veces no es sólo material, ya que se asocia a la pobreza de información, de protagonismo, de experiencia, de recursos reflexivos y discursivos. Veamos las grandes dificultades que un ciudadano en estas condiciones tiene para analizar su propia realidad y encontrar las causas que se desdibujan tras la fragmentación y la imposibilidad material de reconstruir, desde su situación de excluido, un pensamiento global y articulado aun de su propia aldea.

Por eso es necesario comprender que la pobreza y la exclusión son decididamente incompatibles con la democracia, ya que la vacían de sus pilares fundamentales como son la igualdad de posibilidades y oportunidades y un piso de justicia social. En estas condiciones se genera también una cultura que aleja al ciudadano de los mismos conocimientos e instrumentos que le permitirían sobreponerse a los condicionamientos que padece.

Dentro de la exclusión se reciclan los propios elementos culturales que dan continuidad a la situación de marginalidad. Una situación que puede ser incluso agravada por la propia escuela si permite que dentro de su espacio se ratifique el fracaso de los más pobres, convirtiendo al conocimiento que no llega en un elemento que profundiza la exclusión ya existente.

Desarrollo científico y tecnológico orientado por los intereses del poder hegemónico. El grado de avance que presenta la creciente evolución de la ciencia y la tecnología, estaría en condiciones de resolver la mayor parte de los problemas esenciales de vivienda, alimentación, salud, seguridad y educación en todo el mundo. Sin embargo, se advierte que esto no ocurre en absoluto, no por imposibilidad o insuficiencia del desarrollo alcanzado, sino por la orientación impuesta a estos nuevos conocimientos en virtud de los intereses, los negocios y las ganancias de quienes explotan y dirigen las investigaciones. Sólo a título de ejemplo, mencionamos el resultado macabro de la exclusividad en el uso de las patentes medicinales, la explotación y sometimiento de niños y hombres en condiciones de trabajo inhumanas en medio de las tecnologías más avanzadas, el grado de contaminación alcanzado en la Tierra por el uso inadecuado de pesticidas, herbicidas, o abonos, o las tremendas consecuencias de los ensayos nucleares, todas y cada una de las cuales violan los principios elementales de la democracia y la humanización.

Por tanto, una de las grandes dificultades que la educación pública debe afrontar es la contradicción principal que supone la educación ciudadana para el trabajo productivo, la participación social y el compromiso solidario, dirigidos al fortalecimiento de la democracia, confrontada a las aulas pobladas de niños y jóvenes marginados y empobrecidos, que deben enfrentarse además con la competitividad exigida por la economía de mercado. Educar para la solidaridad en medio de la descarnada competencia de una sociedad indiferente, abstencionista e incrédula. Una sociedad que alienta para la educación la formación del capital humano en un mundo en el cual los seres humanos son vistos como tales mientras mantienen su calidad de capital y luego desechados como se descarta una tecnología o un instrumento que ha perdido su actualidad.

Una contradicción que según algunos Organismos Internacionales se resuelve integrando ambos polos, es decir la ciudadanía y la competitividad. Ciudadanía para la promoción de la igualdad ante la ley, la igualdad de derechos y obligaciones, la igualdad jurídica para el desarrollo ciudadano en la vida pública y, simultáneamente, la formación de habilidades y destrezas para disputar el trabajo escaso en el marco de la desigualdad y las diferencias económicas. Diferencias que no son cuestionadas ni puestas en tela de juicio. Diferencias supuestamente originadas en las distintas aptitudes, méritos e iniciativas que “legitiman” las relaciones de competitividad para la esfera privada. Un darwinismo social y una aceptación de la exclusión que, como lo plantea el mejicano Carlos Fuentes, “lleva en sí misma el germen de una explosión social sin precedentes o el de una represión, también sin precedentes”.

Una disyuntiva para padres y docentes que trasciende holgadamente la problemática pedagógica y curricular. Por ello, definir el modelo educativo en medio de estos condicionantes es una decisión esencial que depende mucho más de un proyecto social, de una escala de valores, de una actitud y de una decisión política que necesariamente debe incluir lo pedagógico y lo curricular. Porque es profundamente político definir el modelo de democracia y de ciudadanía en el cual deberá fundarse el proceso educativo para orientar un

progreso sustentable e incluyente. Un desarrollo social que no deseche a las personas ni a las culturas populares descalificándolas como atrasadas o como nacionalismos inviables, por el solo hecho de que no se adaptan al modelo neoliberal de la cultura dominante.

Estamos convencidos de que desde el proceso educativo existe la posibilidad de favorecer la organización y promoción de un desarrollo incluyente, democrático y sustentable. Se puede impulsar la participación y la difusión de otras formas organizativas, de redes, de alianzas sociales que permitan la solidaridad y la difusión del conocimiento, como punto de partida para la protección social.

La escuela pública es sin duda un ámbito privilegiado para la socialización temprana. Sus estrategias de organización, su compromiso social y su voz deben ser la diferencia en el impulso hacia la construcción de una sociedad nueva, de una democracia encaminada a llevar alivio a los más desfavorecidos. Desde nuestra mirada concebimos a la escuela pública como el espacio privilegiado para impulsar y promover los cambios culturales, un lugar para la construcción de nuevos pensamientos que desde la ética y los principios humanitarios construyan los valores de una sociedad nueva.

Las escuelas y las universidades públicas y cualquier otra forma popular de educación, deben estar al servicio de lo público y lo popular. Impulsar la democracia y la ciudadanía desde la práctica concreta en sus propios espacios. Ningún discurso, ningún texto, ninguna teorización dejará huellas más profundas en la formación de niños y jóvenes que la práctica concreta del respeto, la tolerancia y la convivencia plural en la escuela. La falta de práctica reduce la capacidad de corrección y la democracia la necesita desesperadamente. Debe confrontarse, interrogarse y potenciarse a partir de la práctica. Sobre todo porque la educación como proceso de conocimiento debe estar dirigido a la multidimensión de los seres humanos: física, psíquica, afectiva, racional y social. La educación que disocia teoría y práctica vuelve la realidad invisible y allí el ser humano carnal, substrato vivencial de la democracia, se desvanece.

Propuestas

Por lo expuesto en el punto anterior, es necesario promover y desarrollar una educación democrática a través de:

- La articulación de intereses individuales y colectivos, promoviendo la diversidad y la pluralidad y alentando distintas formas de comprender la realidad, de recrear y de insertarse en ella.
- La generación de espacios de participación de los distintos sujetos involucrados en el proceso, ofreciendo la posibilidad de tomar efectivamente decisiones y asumir compromisos.
- Reflexiones y acciones que permitan hacer visibles los conflictos. Debemos saber que ocultarlos o disimularlos no traerá nunca la solución. Es necesario no convertirlos en un dilema e institucionalizar los mecanismos que permitan la construcción de consensos como forma de superarlos.

- Incentivar el diálogo y transversalizar el currículum fuertemente con una educación para la convivencia.
- El trabajo sobre una pedagogía de la ética. No se trata de dar clases de moral sino ofrecer a una comunidad debilitada el ejemplo de una institución que ejercita la justicia, que alienta la participación, que protege a los débiles, que respeta el sufrimiento y que promueve la solidaridad.
- El abandono de la neutralidad, protagonizando desde lo pedagógico, lo curricular y lo actitudinal una clara resistencia a la exclusión y la injusticia.
- La organización de la demanda social, abriendo la escuela a la comunidad y promoviendo el arco de alianzas sociales para la solución de los problemas. Superando a la vez, las formas estereotipadas de democracia ofreciendo oportunidades y alternativas efectivas para la igualdad de posibilidades.
- La comprensión de que la escuela puede ser la voz de los que no pueden o no saben expresar su situación de desventaja, a efectos de estigmatizar las desigualdades por injustas y promover la diversidad como derecho.
- Una demanda permanente al Estado por el cumplimiento de sus compromisos para asegurar que el derecho a la educación, a enseñar y a aprender, esté decididamente garantizado rechazando las formas abiertas o encubiertas de privatización y comercialización del proceso educativo.
- La promoción de una formación ciudadana que se apropie y construya: Un saber técnico, vinculado al trabajo (no al empleo); un saber social práctico, promotor de la interacción y el diálogo intercultural; un saber político, que brinde los elementos para la participación y el ejercicio democrático del poder; y, un saber crítico emancipador que permita superar los obstáculos propios del modelo social, político y económico hegemónico, para transformar la sociedad en un mundo solidario, plural y responsable.

TEMA DE DISCUSIÓN

¿Qué contradicciones se dan entre la pobreza y la exclusión por un lado y la educación para la ciudadanía y la democracia por otro?

EDUCACIÓN Y CASTIGO³

Rodrigo Montoya Rojas

El ministro de educación anunció que de 183,118 profesoras y profesores de primaria y secundaria de la educación pública de Perú que respondieron a una prueba, 174,374, (95.22%) fueron desaprobados. Sólo 151 aprobaron el examen con una nota superior a 14, (0.08%) y 8,593 (4.69 %) alcanzaron entre 11 y 13.98. Arbitrariamente, el gobierno fijó la nota 14 (sobre 20) para que los profesores sean nombrados, dejando de lado la norma oficial de aprobar un examen con 11. La prueba fue elaborada por técnicos de ESAN una Escuela Superior de Negocios, convertida hace pocos años en universidad privada, sin experiencia alguna en formación de maestros. Hasta el momento en que escribo este artículo la prueba parece escondida.

Al anunciar los resultados, el ministro no dijo una sola palabra sobre algo tan evidente: si el 95 % no aprobó, es inevitable deducir que la prueba no estuvo a la altura de los examinados y la responsabilidad de este hecho recae en quienes la hicieron y en quienes la encargaron. Los maestros que enseñamos sabemos muy bien que si más de la mitad de los examinados desaprueba un examen la responsabilidad es nuestra. El ministro Chang podría ser un buen gerente como rector de una universidad privada pero ¿tiene calificación para el cargo que ocupa?

Al presentar los resultados, el ministro no pudo ocultar su satisfacción por ofrecer dos conclusiones: la educación pública es en Perú un desastre y el SUTEP (Sindicato de profesores) tiene la culpa. Complacientes, los medios de comunicación y los voceros de los partidos políticos repitieron lo mismo sin el más mínimo espíritu crítico para ir más allá de las apariencias. Dieron un paso más en la misma dirección: “¡Qué vergüenza!, ¡Hay que echarlos a todos!, ¡hay que comenzar de cero!”. Sería difícil entender lo que acabo de decir si no se tiene en cuenta algunos hechos propios de la historia peruana.

1. Desde 1940 hasta hoy se respira en todo el Perú el **mito contemporáneo de la escuela**. Descubrí este mito en los andes peruanos y lo presenté por escrito del modo siguiente:

“La oposición entre el mundo occidental y la comunidad andina es concebida como oposición entre la noche y el día. Los que pertenecen al mundo de la noche no tienen ojos, son ciegos; por el contrario, los que se sitúan en el día tiene ojos y ven. Los componentes principales de la cultura andina: lengua quechua, autoridades alcaldes varas, los vestidos... son marcados por un signo negativo, mientras que lo español, la ciudad y la costa, Lima, la tradición cristiana... son marcados con un signo positivo. El tránsito entre estos dos mundos es posible gracias al progreso; es decir, al abandono de la noche para ir al hacia el día. Despertar, abrir los ojos, constituye el comienzo de este tránsito. Para despertar es necesario saber

³ Documento que el autor difundió por Internet en abril del 2008

leer, ir a la escuela. Saber leer, tener una escuela, ir a la escuela, se convierten en aspiraciones- necesidades. La aspiración necesidad debe entonces realizarse y para eso se convierte en una reivindicación política” (Rodrigo Montoya, *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*, Mosca Azul Editores, 1980, pp311-312).

La realización de este deseo profundo de ir a la escuela para ser parte del mundo de la luz abrió en Perú el horizonte de la masificación de la educación. El secular privilegio de tener una escuela para un pequeño fragmento del país fue quebrado pero los costos siguen siendo muy altos: a la extraordinaria multiplicación de escuelas y colegios le siguió una inevitable improvisación de profesores y autoridades educativas. Al mismo tiempo, esa masificación es parte de un proceso contradictorio de democratización de la sociedad peruana luego de la brutal rigidez colonial española y republicana.

2. En gran parte del país sigue vigente la profunda convicción de la educación como sinónimo de luz, de virtud en sí. Sería suficiente ir a la escuela y educarse para ser modernos y progresar. Sólo en los últimos años, un reducido número de padres de familia se pregunta qué educación reciben nuestros hijos y qué educación debieran recibir. Cuando las rondas campesinas de Piura hacia 1980 acordaron sancionar a los choferes de microbuses que llevaban profesores en días de semana y cuando los comuneros aymaras a orilla del Lago Titicaca decidieron pagar un profesor privado para sustituir al siempre ausente profesor de la escuela pública, aparecieron –felizmente- en el horizonte los primeros síntomas de un juicio crítico.

3. En 1971 se fundó el Sindicato Único de Profesores de la Educación Peruana, en el mismo momento en que el gobierno militar del General Velasco Alvarado ponía en marcha una nueva reforma educativa. Como todo proceso político militar esa reforma fue impuesta y sus responsables, principalmente profesores universitarios de prestigio, no tuvieron en cuenta a los maestros de base. En 1971, en la comunidad de Minune, (Aymaraes, Apurímac) el profesor de la escuela primaria unidocente me recibió con todos los textos de la reforma educativa sobre su mesa de trabajo. Tres días después, en la despedida, luego de cantar en quechua, me dijo que mostró todos esos textos oficiales porque creía que yo podía ser un enviado del ministerio, que en realidad no los usaba porque no los entendía y porque la reforma educativa no tomaba en cuenta a los maestros como él. El general Velasco y sus funcionarios civiles de entonces estaban convencidos de la bondad de la reforma educativa y esperaban un inmediato apoyo de todos los maestros. No fue así. Recuerdo que desde el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS) Social el gobierno creó el Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana, SERP, como un gremio paralelo al SUTEP, que desapareció al poco tiempo, sin gloria alguna.

4. El SUTEP, conquistó la adhesión de la mayor parte de profesores pero sus dirigentes cometieron dos errores históricos: se ocuparon únicamente de las reivindicaciones salariales y gremiales, y creyeron que el sindicato pertenecía a “Patria Roja” un partido formado por una de las muchas escisiones del Partido Comunista pro chino Bandera Roja. Confundir el partido con el sindicato ha

sido y sigue siendo uno de los graves errores de la izquierda en Perú. El rechazo del SUTEP a todos los partidos que gobiernan desde 1970 explica la fijación oficial contra el SUTEP. Los gobiernos confunden a todos los maestros con el SUTEP y su deseo consciente e inconsciente de castigar a Patria Roja termina siendo un castigo a todos los profesores. Insultarlos, menospreciarlos, disminuirlos, agredirlos, es moneda corriente.

5. No hay en Perú un proyecto nacional educativo y las alianzas de la clase política que gobiernan no tienen interés real alguno en cambiar la educación. La privatización de la educación y la voluntad de dejar caer a la educación pública son los únicos puntos programáticos que sí se realizan todos los días. Ahora hay más universidades privadas que públicas y ha aparecido una nueva especie de hacendados: los dueños de universidades como los viejos latifundios de caña de azúcar o algodón. En las palabras, discursos y poses unitarias para la foto, toda la clase política apoya un “acuerdo nacional” y se “asumen” las propuestas del Consejo Nacional de Educación. En los hechos, no.

Vale la pena hacer un pequeño ejercicio para distribuir las responsabilidades de una educación peruana en la que el 95 % de maestros no aprueba un examen como el que comentamos. El punto de partida es muy sencillo: los maestros enseñan lo que les enseñaron. En consecuencia, haya que preguntarse qué pasa en los institutos y facultades de formación de maestras y maestros. Los profesores de profesores siguen las rutas (planes, programas y etc.) propuestas por el Ministerio de Educación. En este punto del recorrido, pareciera que son los ministros de educación los responsables de lo que ocurre. Formalmente sí pero ¿quiénes los nombran, por qué y para qué? Los presidentes de la República. En el extremo superior de la pirámide, los responsables son los presidentes. Ya sabemos que gran parte de los ministros de educación saben tanto de educación como los administradores de empresas de literatura o de antropología. Los escogen por los favores recibidos, por amistad, u otras razones más, sin que la competencia profesional en el tema sea el motivo principal. Los presidentes cometen el mismo error que critican al SUTEP: colocar la política por encima de todo.

En el extremo inferior de la pirámide se encuentran los maestros que como personas son muy diferentes y están lejos de ser simples cifras estadísticas. Cuando hablamos de doscientos o de trescientos mil maestros no es posible generalizar. Muchos tienen vocación por enseñar, otros muchos no y podrían desempeñarse mejor como comerciantes. Ocurre lo mismo dentro de las universidades públicas y privadas, del primero, segundo y tercer mundo. Muchos quisieran seguir estudiando pero no pueden porque tienen salarios bajísimos. En otros mejores tiempos los sueldos eran decentes. Es verdad que en los últimos años ha habido un esfuerzo por aumentar los sueldos, pero se está muy lejos de lo que en realidad se requiere. A los dirigentes sindicales les corresponde una responsabilidad por no ofrecer en serio y con consistencia sus propias alternativas para mejorar la formación de los docentes.

Es muy fácil e irresponsable culpar a los maestros de su mala formación profesional y es muy lamentable que el presidente de la república y el ministro no digan una palabra sobre la responsabilidad de los gobiernos.

¿Qué hacer? ¿Acabar con el SUTEP de una vez?, ¿echar a la calle a doscientos mil maestros? ¿Inventar por arte de magia a otros doscientos mil con todas las “competencias que la globalización requiere?”. Como el problema es grave las soluciones son muy difíciles. Formar de otro modo a los profesores y volver a preparar a los profesores con serias deficiencias supone disponer de una propuesta nacional para la educación, de recursos financieros importantes que el país posee pero que la clase política niega al sector educación. Si los hijos de quienes toman las decisiones se educasen en colegios públicos, otra sería la historia en Perú. El ejemplo del ex presidente Alberto Fujimori parece maravilloso: con fondos del tesoro público a través tarjetas de crédito de Vladimiro Montesinos, el ciudadano japonés pagó todos los años de estudios superiores de sus cuatro hijos en Estados Unidos. En los próximos tres años, el gobierno aprista -digo, es un decir- lamentará no tener los recursos suficientes para atender la demanda del sector educación porque “desgraciadamente el número de maestros es muy alto”. Ya conocemos ese argumento-pretexito. El último tercio de aumento a los profesores universitarios dependerá de un examen para no gastar mucho dinero. La amenaza es del Sr. Alan García Pérez.

Tomar la sartén por el mango para resolver los problemas significar tratar a los maestros como a personas, con respeto, sin insultarlos, sin menospreciarlos. Por la herencia y el racismo coloniales este desprecio sigue siendo muy grande, desgraciadamente, y es peor cuando los insultos salen del propio presidente de la República, de su amigo ministro de educación y algunos de los dirigentes más importantes de su partido.

TEMA DE DISCUSIÓN

Reflexionar respecto a la evaluación. Los maestros rechazamos la forma como el gobierno nos evalúa. Algunas de las razones que sustentan este rechazo son:

- La falta de pertinencia de las pruebas
- La falta de transparencia para dar a conocer la prueba y las opciones de respuesta consideradas correctas
- La demora en hacer públicos los resultados
- El grado de dificultad de la prueba (Si desaprueba el 95%, la responsabilidad es de quienes elaboraron la prueba)
- Las autoridades del Ministerio de Educación parecen alegrarse ante los resultados

Todas estas razones son absolutamente valederas. Sería bueno preguntarnos si como maestros no repetimos los mismos errores al evaluar a los estudiantes.

SEXTA CARTA

DE LAS RELACIONES ENTRE LA EDUCADORA Y LOS EDUCANDOS⁴

Paulo Freire

A continuación paso a centrarme en el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos. Éstas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos.

Considero el testimonio como un "discurso", coherente y permanente de la educadora progresista. Intentaré pensar el *testimonio* como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa.

¿Qué es lo que se puede esperar para la formación de los educandos de una maestra que protesta contra las restricciones de su libertad por parte de la dirección de la escuela, pero al mismo tiempo cercena injuriosamente la libertad de los educandos? Felizmente en el plano humano ninguna explicación mecanicista es capaz de dilucidar nada, No se puede afirmar que los educandos de tal educadora necesariamente se vuelvan apáticos o vivan en permanente rebelión. Pero sería mucho mejor para ellos que no se les impusiera semejante diferencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Entre el *testimonio de decir* y el *de hacer* el más fuerte es el de hacer porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir el educando tiende a no creer lo que la educadora dice. Si hoy ella afirma algo, él espera la próxima acción para detectar la próxima contradicción. Y eso corroe el perfil que la educadora va creando de sí misma y revelando a los alumnos.

Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto de lo que dice. El "haz lo que digo y no lo que hago" es un intento casi vano de reparar la contradicción y la incoherencia. "Casi vano", porque no siempre lo que se dice y que se contradice con lo que se hace se anula por completo. A veces lo que se dice tiene en sí mismo una

⁴ En: FREIRE, PAULO. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores. Cuarta Edición en español. México-Madrid. 1998

fuerza tal que lo defiende de la hipocresía de quien aun diciéndolo hace lo contrario. Pero precisamente por estar siendo dicho y no vivido pierde mucho de su fuerza. Quien ve la incoherencia en proceso, bien puede decirse a sí mismo: "Si esta cosa que se proclama pero al mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería sólo *dicha* sino *vivida*."

Una de las cosas más negativas en todo esto es el deterioro de la relación entre la educadora y los educandos. ¿Y qué decir de la maestra que constantemente testimonia debilidad, vacilación, inseguridad, en sus relaciones con los educandos? ¿Que jamás se asume como autoridad en la clase?

Me recuerdo a mí mismo, adolescente, y lo mal que me hacía presenciar la falta de respeto por sí mismo que uno de nuestros profesores revelaba al ser objeto de burlas de gran parte de los alumnos sin mostrar la menor capacidad para imponer orden. Su clase era la segunda de la mañana y él entraba ya vencido en el salón donde la maldad de algunos adolescentes lo esperaba para fustigarlo, para maltratarlo. Al terminar su remedo de clase, no podía dar la espalda al grupo y encaminarse hacia la puerta. La gritería estrepitosa caería sobre él, pesada y áspera, y eso debía congelarlo. Desde el rincón del salón donde yo me sentaba lo veía pálido, disminuido, retrocediendo hasta la puerta. Abriéndola rápidamente, desaparecía envuelto en su insoportable debilidad.

Guardo en mis memorias de adolescente la figura de aquel hombre flaco, indefenso, pálido, que cargaba consigo el miedo de aquellos jóvenes que hacían de su debilidad un juguete. Junto al miedo de perder el empleo, el miedo generado por ellos.

Mientras presenciaba la ruina de su autoridad, yo, que soñaba con convertirme en maestro, me prometía a mí mismo que jamás me entregaría así a la negación de mi propio ser. Ni el todopoderosísimo del maestro autoritario, arrogante, cuya palabra siempre es la última, ni la inseguridad y la completa falta de presencia y poder que este profesor exhibía.

Otro testimonio que no debe fallar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes. También es importante, en este empeño de todos los días, mostrarle a los alumnos la belleza que existe en la lucha ética. Ética y estética se dan la mano. Que no se diga, sin embargo, que en las zonas de inmensa pobreza, de profundas necesidades, no es posible hacer esas cosas. Las experiencias que vivió personalmente durante tres años la nuestra.

Madalena F. Weffort en una favela de São Paulo, donde ella se convirtió plenamente en educadora y pedagoga más que en cualquier otro contexto, fueron experiencias en las que esto fue posible. Ella prepara ahora un libro basado en sus experiencias en un ámbito carente de todo lo que nuestra apreciación y nuestro saber de clase consideran indispensable, pero rico en

muchos otros elementos que nuestro saber de clase menosprecia. En él, ciertamente contará y analizará la historia de Carlinha, de la que ya he hablado en un texto mío²⁰ y que ahora reproduzco.

"Rondando la escuela, deambulando por las calles de la villa, semidesnuda, con mugre en la cara, cine escondía su belleza, blanco de las burlas de los otros niños, y de los adultos también, vagaba perdida y lo que era peor, perdida de sí misma, una especie de niña de nadie."

Un día Madalena me dijo que la abuela de la niña la había buscado para pedirle que recibiese a la nieta en la escuela diciendo también que no podría pagar la cuota, casi simbólica, establecida por la dirección popular de la escuela.

"No creo que haya problema en relación con la cuota. Sin embargo, tengo una exigencia para poder aceptar a Carlinha en la escuela: que me llegue aquí limpia, bañada y con un mínimo de ropa. Y que venga así todos los días, y no sólo mañana, le dijo Madalena. La abuela aceptó y prometió que cumpliría. Al día siguiente Carlinha llegó a la escuela completamente cambiada. Limpia, cara bonita, facciones descubiertas, confiada.

La limpieza, la cara libre de marcas de mugre, resaltaba su presencia en el salón. Carlinha comenzó a confiar en sí misma. La abuela comenzó a creer no sólo en Carlinha sino en sí misma también. Carlinha se descubrió, su abuela se redescubrió.

Una apreciación ingenua diría que la intervención de la educadora había sido pequeño burguesa, elitista, enajenada. Al fin y al cabo, ¿cómo exigirle a una niña de la favela que viniese a la escuela bañada?

En realidad, Madalena cumplió con su deber de educadora progresista. Su intervención posibilitó a la niña y a su abuela la conquista de un espacio, el de su dignidad en el respeto de los otros. Mañana será más fácil para Carlinha reconocerse también como miembro de toda una clase, la trabajadora, en la búsqueda de mejores días.

Sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista.

Del mismo nodo como la maestra pudo intervenir en materia de higiene corporal, materia que se extiende a su vez a la belleza del cuerpo y del inundo, de la que resultó el *descubrimiento* de Carlinha y el redescubrimiento de su abuela, no veo por qué no se puede intervenir en los problemas a los que antes me refería.

Creo que la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que

²⁰ "Alfabetização como elemento de formação da cidadania", Conferencia pronunciada en Brasilia en reunión patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, 1987.

disponernos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. En este sentido, y no sólo en éste sino también en otros sentidos, nuestras relaciones con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los condiciona. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben.

Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y darnos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio.

Recalquemos la importancia del testimonio de seriedad, de disciplina en el hacer las cosas, de disciplina en el estudio. Testimonio en el cuidado del cuerpo, de la salud. Testimonio en la honradez con que el educador realiza su tarea. En la esperanza con que lucha por sus derechos, en la persistencia con que lucha contra el arbitrio. Las educadoras y los educadores de este país tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos, sin importar la clase a la que pertenezcan. Tienen mucho que enseñar por el ejemplo de combate en favor de los cambios fundamentales que necesitamos, de combate contra el autoritarismo y en favor de la democracia.

Nada de esto es fácil pero todo esto se constituye en uno de los frentes de la lucha mayor para la transformación profunda de la sociedad brasileña. Los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes -eso no existe-, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida. Los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven. Y de que "esa historia de sueños, de utopía y de cambio radical" lo único que hace es dificultar el trabajo *incansable* de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos.

Este discurso inaceptable contra la esperanza, la utopía y el sueño es el que defiende la preservación de una sociedad como la nuestra que funciona para una tercera parte de la población, como si fuese posible

soportar por mucho tiempo semejantes diferencias. Lo que no parece que el nuevo tiempo nos plantea es la muerte del sectarismo, pero la vida de la radicalidad. Las posturas sectarias en las que nos pretendemos dueños y señores de la verdad, que no puede ser discutida, ésas sí que -aun cuando se toman en nombre de la democracia- cada vez tienen menos que ver con el nuevo tiempo. En ese sentido, los partidos progresistas no tienen mucho que elegir. O se recrean y se reinventan en la radicalidad en torno a sus sueños o, entregados a los sectarismos castradores, fenecen con su cuerpo sofocado en el figurín stalinista. Vuelven a ser, o no dejan de ser, viejos partidos de izquierda sin alma, condenados a morir de frío. Y es una lástima que exista este riesgo.

Pero volvamos a la relación entre educadoras y educandos. A la fuerza y a la importancia del testimonio de la educadora como factor de formación para los educandos. De la radicalidad con que actúa, con que decide, más el testimonio que da sin dificultad de que puede y debe rever la posición que asumió, frente a los nuevos elementos que la hicieron cambiar. Y tanto más eficaz será su testimonio cuanto más lúcida y objetivamente ella deje claro a sus educandos:

1. que cambiar de posición es legítimo
2. las razones que la hicieron cambiar.

No estoy pensando que los educadores y las educadoras deban ser perfectos o santos. Es justamente como seres humanos, con sus valores y sus fallas, como deben dar testimonio de su lucha por la seriedad, por la libertad, por la crianza, la disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso deben formar parte como auxiliares, puesto que es tarea de los educandos el generarlo en sí mismos.

Una vez inaugurado el proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos se van asumiendo también. Esta participación efectiva de los educandos es señal de que el testimonio de la educadora está funcionando. Sin embargo, es posible que algunos educandos pretendan poner a prueba a la educadora para estar seguros de si ella es coherente o no. Sería un desastre que en esa oportunidad la maestra reaccionase mal ante el desafío. En el fondo la mayoría de los educandos que la ponen a prueba lo hacen ansiosos de que ella no los decepcione. Lo que ellos quieren es que ella confirme que es auténtica. Al ponerla a prueba no están buscando su fracaso. Pero también están los que provocan porque quieren el fracaso del educador.

Uno de los engaños de la educadora, generado en el sello de su exorbitante autoestima que la hace poco humilde, sería el de sentirse herida por la conducta de los educandos, por no admitir que nadie pueda dudar de ella.

Humildemente, al contrario, es bueno admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles.

Recuerdo la experiencia que tuve cuando apenas llegaba del exilio, con un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Católica de São Paulo.

En el primer día de clase, y mientras yo hablaba sobre cómo veía el proceso de nuestros encuentros, me referí a cómo me gustaría que fuesen abiertos, democráticos y libres. Encuentros en los que ejerciésemos el derecho a nuestra curiosidad, el derecho de preguntar, de discrepar, de criticar.

Una estudiante me dijo en tono agresivo: “Me gustaría seguir el curso atentamente; no faltaré a ningún encuentro para ver si ese diálogo del que usted habla será vivido realmente”.

Cuando ella terminó yo hice un breve comentario sobre el derecho que ella tenía de dudar de mí, así como el de expresar públicamente su duda. A mí me cabía el deber de probar, a lo largo del semestre, que era coherente con mi discurso.

En realidad la joven señora jamás faltó a ningún encuentro. Participó en todos, reveló sus posiciones autoritarias que debían fundamentar su rechazo hacia mi pasado y hacia mi presente de oposición a los gobiernos militares. Nunca nos aproximamos pero mantuvimos un clima de mutuo respeto hasta el fin.

En su caso lo que realmente la movía era el ánimo de que yo me desdijese el primer día. Y yo no me desdije. Es que no me ofendo si me ponen a prueba. No me siento infalible. Me sé inacabado. Lo que me irrita es la deslealtad. Es la crítica infundada. Es la falta de ética en las acusaciones.

En suma, las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras.

Qué bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicaríamos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el *registro* de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a *observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas*. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más los desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro.

Además estoy convencido de que esa experiencia formativa podría hacerse, dentro de un nivel de exigencia adecuado a la edad de los niños, entre aquellos que aún no escriben. Pedirles que hablen de cómo están sintiendo el devenir de sus días en la escuela les permitiría involucrarse en una práctica de la educación de los sentidos. Les exigiría atención, observación, selección de hechos. Con esto desarrollaríamos también su oralidad, que aspirando en sí misma a la siguiente etapa -la de la *escritura*-, jamás debe dicotimizarse

de ella. El niño que *habla* en condiciones personales normales es aquel que escribe. Si no escribe queda *impedido* de hacerlo, sólo en casos excepcionales *imposibilitado*.

Cuando era secretario municipal de educación de São Paulo viví una experiencia que jamás olvidaré. En dos escuelas municipales y durante dos horas conversé con cincuenta alumnos del quinto grado en una tarde y con cuarenta al otro día. La temática central de los encuentros era sobre cómo veían los adolescentes su escuela y qué escuela les gustaría tener. Cómo se veían ellos mismos y cómo veían a sus maestras.

Inmediatamente que comenzamos con los trabajos, ya en el primer encuentro, uno de los adolescentes me indagó: "Paulo ¿qué piensas tú de una maestra que pone a un alumno de pie 'oliendo' la pared, aun cuando éste haya hecho una cosa equivocada, como reconozco que hizo?" Y yo le respondí, "creo que la maestra se equivocó".

"¿Qué harías tú si vieses a una maestra haciendo eso?"

"Espero que tú y tus compañeros -respondí yo- no supongan que yo debo hacer lo mismo con la maestra. Eso sería un absurdo que yo jamás cometería. Invitaría a la maestra para que al día siguiente fuese a mi oficina, junto con la directora de la escuela, la coordinadora pedagógica y alguien más que fuese responsable por la formación permanente de las maestras. En mi plática con ella le pediría que me demostrase que su comportamiento era correcto desde el punto de vista pedagógico, científico, humano y político. En caso de que ella no lo pudiese probar-lo que resulta evidente-le haría entonces una exhortación, luego de pedir a la directora de la escuela su opinión respecto a la maestra en falta, para que no repitiese su error."

"Muy bien -dijo el joven-, pero ¿y si ella repitiese ese procedimiento?"

"En este caso -respondí-, pediría a la asesoría jurídica de la Secretaría que estudiase el camino legal para castigar a esa maestra. Aplicaría la ley con rigor."

Todo el grupo entendió y yo percibí que lo que aquellos adolescentes pretendían no era un ambiente licencioso, sino que radicalmente se negaban al arbitrio. Querían relaciones democráticas basadas en el respeto mutuo. Se negaban a la obediencia ciega, sin límites, del autoritarismo, rechazaban la posibilidad del espontaneísmo.

Posiblemente algunos de ellos salieron recientemente a las calles, con sus caras pintadas y diciendo a gritos que vale la pena soñar.

Al día siguiente, con el otro grupo, escuché un comentario de una adolescente inquieta y en un lenguaje bien articulado: "Yo quisiera una escuela, Paulo, que no fuese parecida a mi madre. Una escuela que creyese más en los jóvenes y que no pensase que hay un montón de gente esperándonos sólo para hacer daño."

Fueron cuatro horas con noventa adolescentes que me reforzaron la alegría de vivir y el derecho de soñar.

TEMA DE DISCUSIÓN

Debatir el tema: Derechos de los profesores y derechos de los estudiantes.

Dar ejemplos concretos de cómo en la práctica pedagógica se puede establecer una relación entre ambos.

SEGUNDA PARTE

CONCLUSIONES DEL SEMINARIO

Sobre organización y reformas educativas

1. En el camino hacia un proyecto emancipador debemos desterrar la neutralidad, pues las contradicciones existentes nos obligan a optar. Debemos definir a favor de qué o de quién estamos; si a favor de las transformaciones que se requieren para lograr una sociedad justa y equitativa o al mantenimiento del orden social existente; si a favor de los poderosos o de la clase trabajadora.
2. La educación debe ser entendida como derecho. Por eso los gobiernos latinoamericanos deben establecer una diferencia con la orientación de la OMC de incluir la educación como un "servicio". Sin el acceso universal de la población a la educación de calidad con referencia social, será imposible implementar el proyecto emancipador.
3. La categoría "reforma educativa" la entendemos como un conjunto coherente de cambios que buscan alterar el sistema educativo –en su totalidad o en sus componentes centrales- para lograr una finalidad distinta a la existente.
4. Toda reforma educativa supone poder y, por ello se hace desde el poder del Estado, impulsada por los gobiernos. Esto hace que no toda reforma tenga una finalidad coherente a los intereses populares.
5. No es posible el éxito de ninguna reforma educativa sin el convencimiento profundo por parte de los docentes de que tal reforma logra un mejoramiento de las condiciones de vida integrales de los educandos y sus familias.
6. En el desarrollo de las reformas educativas los sindicatos docentes han sido actores importantes con su presencia constante en el debate educativo y en las luchas contra el modelo hegemónico, así como su participación en debates para considerar a la educación como un derecho social y no como un bien que se pueda comercializar como cualquier otra mercancía.
7. Los sindicatos docentes plantean la oposición y rebeldía ante las políticas educativas neoliberales y también un modo de lucha que integró tanto la dimensión reivindicativa histórica, como la disputa

en el campo del conocimiento. En este sentido constituyen una voz que debe ser tomada en cuenta en la elaboración de políticas públicas.

8. El sindicato es la organización más adecuada para la lucha por los derechos de los docentes, pues esta debe hacerse en forma colectiva y no individualizada. Frente a la ofensiva del sistema, que trata de individualizar la lucha, debe primar necesariamente la unidad.
9. El sindicalismo docente debe tener en cuenta las siguientes características específicas:
 - Es diferente al sindicalismo industrial o de otros sectores, porque se desarrolla en otro contexto: trabajan para un servicio público y en muchas ocasiones luchan contra el gobierno, a diferencia de los trabajadores de las empresas que luchan contra el propietario.
 - Los sindicatos docentes tienen que defender el sector público, en el cual se desarrolla su labor profesional.
 - Los sindicatos docentes tienen el desafío de movilizar al resto de sujetos que pertenecen a la comunidad educativa, como son las familias, los alumnos y las alumnas, las asociaciones de padres y madres, el personal administrativo y de limpieza
10. Los sindicatos docentes deben unir sus fuerzas con otros sindicatos, formando parte de centrales sindicales en su país y al mismo tiempo establecer nexos con los sindicatos de otros países, para llevar adelante objetivos comunes contra el deterioro de las condiciones de trabajo.
11. Se debe tender a la unión mundial de sindicatos docentes y de estos con otras organizaciones que tengan en común la defensa de los derechos de los trabajadores, para hacer frente a los intentos de debilitamiento y desaparición que han puesto los organismos internacionales como son el FM, la OMC y la OCDE.
12. Así como los trabajadores tienen el derecho a organizarse para mantener su trabajo, mejorar su rendimiento, o exigir mejores condiciones laborales para cumplir su tarea con eficiencia, también deben considerar sus deberes en bien de los que son beneficiados por la responsabilidad que cumplen. El derecho está íntimamente ligado a los deberes.

Sobre educación, ciudadanía y derechos

13. La noción de ciudadanía no se debe asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino más bien a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación, la socialización de los ciudadanos en una cultura política que lleve a crecer en compromiso, correspondencia de ideales y responsabilidad para el desarrollo.
14. Entre educación y ciudadanía existe un vínculo formal, desde la universalización de la educación como derecho fundamental en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 concretado más tarde en el Protocolo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en la mayoría de tratados constitucionales de los diferentes países del mundo.
15. Las luchas sindicales en defensa de los principios considerados como irrenunciables también se han dado y deben seguir dándose en el marco de la concepción de la educación como un derecho social y no como un servicio o mercancía más que se ofrece en el mercado.
16. La escuela pública tiene que hacer un esfuerzo significativo para lograr pasar del discurso declarativo de patriotismo al ejercicio de un conjunto de valores, hábitos, deberes y derechos que permitan generar en la población escolar conciencia social y ciudadana, compromiso político, acciones concertadas, interés por los demás, preocupación por el progreso del país.
17. Fortalecer una estructura democrática en la escuela pública es compromiso prioritario para los actores de la educación. No se trata de hacer una lista nueva de valores, de ensayar contenidos, inventar nuevos ejes transversales, de dictar normas, sino de innovar las maneras habituales de relacionarse en la escuela, de crecer en autoestima y respeto por los demás, de mejorar el diálogo entre alumnos, entre maestros, entre alumnos y maestros, entre los directivos y los demás, de aceptar la crítica y presentar la autocrítica como medio de crecimiento y desarrollo personal, de eliminar reglamentos que sólo han sido elaborados para la sanción y el castigo.
18. Es posible democratizar la escuela y ejercitar los derechos humanos como elementos básicos de la convivencia escolar y de la educación de ciudadanos responsables que expresen su compromiso cívico y político con su entorno, mediante actividades de participación escolar, de cogestión, de libre expresión de pensamiento, de nuevas formas de resolución de conflictos.

Sobre evaluación de maestros y estudiantes

19. En el marco de la globalización, se ha acentuado la competición económica y la 'competitividad' se ha erigido en un poderoso dispositivo político y económico. La rendición de cuentas, como nuevo modelo de control estatal de la educación, conlleva la institucionalización de lo que se ha dado a conocer como el "estado evaluador" que sustituye al *estado docente*. En este contexto, la evaluación es utilizada para fomentar la competencia entre profesores, entre instituciones y/o zonas educativas.
20. La implementación de sistemas de evaluación del desempeño docente ha sido y continúa siendo un asunto profundamente polémico que normalmente genera fuertes tensiones, pues tras este debate subyacen diferentes visiones ideológicas, educativas y pedagógicas, así como distintas concepciones acerca del rol docente.
21. En función de los resultados obtenidos en las evaluaciones, el estado puede castigar o premiar a las instituciones y a los docentes, sea económicamente (incentivos salariales, financiamiento competitivo) o mediante tecnologías de nombrar, culpar y avergonzar. En la medida en que para obtener buenos resultados se los considera como sujetos que necesitan ser presionados externamente, a través de premios y castigos, se rebaja la confianza en el juicio profesional de los docentes.
22. Los profesores tienen poca injerencia para definir lo que se debe enseñar, ya que lo hacen los expertos en currículo; su participación en el proceso de legislación educativa es casi nula; los metodólogos, expertos en didáctica y psicólogos son los que le dictan cómo debe enseñar; los libros de texto restan creatividad a la dinámica en el aula. A todo ello, debemos sumar ahora las evaluaciones externas, diseñadas por expertos, que son las que deciden si los alumnos aprendieron o no, y si los profesores enseñaron o no correctamente. Por lo tanto, la evaluación externa, de profesores y alumnos, agrava este proceso paulatino de pérdida de poder y de control del personal docente sobre el acto de educar.
23. Por docencia de calidad entendemos la capacidad para comprender la subjetividad de los estudiantes y para interactuar con ella, en la convicción que de ese vínculo surgirán los aprendizajes. El maestro debe ser evaluado en su capacidad para hacer posible este fenómeno. Es en el aula donde se demuestra la profesionalidad del docente y es allí, en consecuencia, donde debe ser evaluado su desempeño.
24. La investigación nacional e internacional ha confirmado la importante influencia que ejercen sobre los resultados educativos

las experiencias del aula, el tipo de comportamiento del profesor, la participación de los alumnos, el uso del tiempo y la calidad de las relaciones entre profesor y alumnos en la sala de clases.

25. También se debe tener en cuenta factores exógenos a la práctica docente como son los recursos de los que disponen las escuelas o la composición social de los estudiantes. Son elementos inhibidores del éxito escolar la pobreza, la falta de estímulos y de recursos materiales para aprender. Tener en cuenta estos factores es especialmente relevante cuando la evaluación docente se asocia a castigos e incentivos económicos.
26. La evaluación externa del desempeño de los maestros es una de las principales razones del estrés docente. Otros factores de estrés directamente relacionados con la evaluación son: el deterioro de las relaciones con los colegas, la pérdida de status y autoestima o el aumento de tareas burocráticas. El problema se acentúa cuando la evaluación se asocia a pérdidas de derechos laborales de los docentes, para justificar despidos o para romper los lazos de solidaridad entre ellos.
27. Sin embargo, las evaluaciones cuantitativas o extensivas no son negativas en sí mismas. Todo depende del uso que se haga de ellas, ya que en lugar de premiar y castigar a las escuelas, la evaluación extensiva podría servir para detectar problemas, carencias y/o desigualdades existentes en los sistemas educativos.
28. Desde diversas vertientes educativas se están planteando alternativas al modelo de evaluación dominante. Estas alternativas son más respetuosas con los derechos laborales de los docentes y con el principio de la educación como servicio público. En general, muchas de estas propuestas críticas proponen una evaluación que tenga en cuenta y valore actitudes reflexivas y cooperativas, que se base en una metodología cualitativa y que tome en cuenta el factor subjetivo. Los docentes deben convertirse en sujetos activos tanto del diseño como de la implementación de los procesos de evaluación. Una forma de participación activa es reflexionar sobre su propia práctica, examinar críticamente los métodos que usan y buscar alternativas y mejoras por ellos mismos.
29. No existe evidencia de que la evaluación docente, sea formativa o sumativa, mejore el desempeño. No hay estudios empíricos que muestren que las prácticas de evaluación por sí mismas produzcan cambios en los resultados de aprendizaje, ni mejores actitudes entre los profesores o los alumnos y ni siquiera mayor satisfacción en ambos.