



## POLITICAS EDUCATIVAS Y FORMACION DE MAESTROS

Olga Cecilia Díaz  
Sociedad Colombiana de Pedagogía

Es frecuente oír, tal como lo señala Coraggio (1995a), que el Banco Mundial -como principal organismo internacional que interviene en países como el nuestro- viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores locales están también operando activamente y son responsables por el resultado.

Bajo este presupuesto resulta fundamental contextualizar y analizar los principales argumentos con que se presentan estas políticas, teniendo

en cuenta que en la actualidad se están definiendo los lineamientos para la formación de maestros y su formulación no escapa a la problemática que en el presente artículo se intenta desarrollar. Este tipo de revisión tiene también el propósito de avanzar en algunas ideas sobre cómo dilucidar posibles formas de reinterpretación de tales planteamientos, de tal manera que se logre favorecer el mejoramiento de la educación del país. Así, resulta urgente e indispensable elaborar los sentidos posibles de las nuevas políticas sociales en el marco de la reforma del Estado y del predomi-

nio del mercado como eje orientador de las políticas sociales.

Sin desconocer las posibilidades de injerencia sobre la orientación de políticas sociales y educativas, también es cierto que pese a que en varios documentos de los organismos internacionales, especialmente del Banco Mundial, se reconoce que las políticas deben ser diferenciales según la etapa de desarrollo educacional y económico y del contexto histórico y político de cada país, se trasluce también la existencia de un *saber cierto* sobre qué deben hacer todos los gobiernos, en

un paquete listo de medidas para aplicar, todas ellas asociadas a la reforma educativa universal.

De forma general es posible señalar que, recientemente, el papel del análisis económico en el diseño de las propuestas educativas se presenta como el punto de partida para establecer prioridades para el sector. Este hecho indudablemente, además de condicionar la ubicación de otros caminos, ha hecho que el análisis económico se convierta en la *metodología central* para el diseño de las políticas educativas. En este sentido retomemos algunas de las objeciones de carácter teórico-filosófico que expone Coraggio (1995a) al respecto:

- a) Por "análisis económico" se entiende un método especial de análisis, encuadrado en la teoría económica neoclásica, pese a que ésta por décadas ha sido cuestionada por sus limitaciones para explicar los procesos de carácter económico.
- b) El modo economicista en que se usa esa teoría para derivar recomendaciones contribuye a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura, algo que va más allá de hacer un cálculo económico para comparar los costos y beneficios de diversas alternativas.
- c) Aunque se indica que dicho análisis es sólo un punto de partida y que cada gobierno puede elegir sus prioridades, las recomendaciones que vienen planteándose, en general, han sido asumidas acríticamente por muchos gobiernos de la región y del mundo. Entre otras cosas,

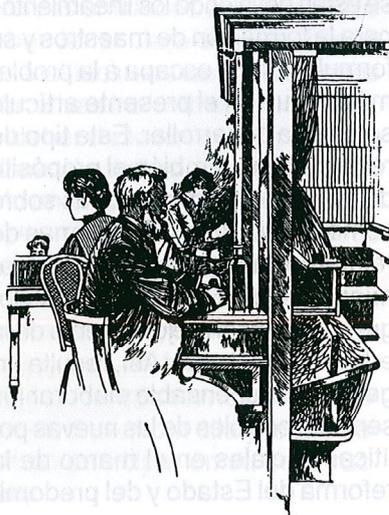
tal como lo destaca el autor, por "la contundencia y cantidad de estudios e investigaciones que se asocian a las recomendaciones, pero sobre todo por la ausencia de propuestas mejores y bien articuladas. Esto hace a gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales co-responsables de las consecuencias que pueden traer esas políticas" (Coraggio, 1995a:20).

- d) Aún dentro del mismo marco teórico en que se fundamentan estas políticas es posible demostrar, como lo señala este autor, que no sólo *no son económicamente sustentables y conducen a nuevas crisis fiscales, sino que son ineficientes* (Coraggio, 1995a:20).
- e). Pese al enfoque científicista en que se apoyan estas propuestas, paradójicamente no se asume el principio científico de que están basadas en *hipótesis sujetas a refutación* y, por el contrario, se evidencia un afán más centrado en seguir construyendo ejemplos que las hagan plau-

sibles que en atender a las evidencias que las refutan.

- f) En una época de crisis de paradigmas y de grandes incertidumbres, el impacto desfavorable que puede tener una intervención masiva equivocada en el sector educativo, hace que debamos evitar el unilateralismo disciplinario y que propendamos por la creación de espacios pluralistas de búsqueda colectiva, donde diversos criterios y propuestas plausibles sean investigadas y *puestas a prueba con igual acceso a recursos*.

Dentro de las implicaciones que ha tenido el enfoque de este modelo microeconómico se destaca, por ejemplo, el hecho de que se asuma la escuela como una empresa, que se vean los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión. Este aspecto resulta especialmente preocupante, dada la serie de vicios intrínsecos conocidos de este modelo. Incluso hay suficiente evidencia que permite señalar que "con el mismo modelo podría llegarse a conclusiones diversas" si se aplicaran las metodologías con otra intención o, más aún de manera rigurosa, es decir, poniendo las hipótesis realmente a prueba antes que buscando construir ejemplos favorables"<sup>1</sup> (Coraggio, 1995a:22).



<sup>1</sup> El autor plantea como ejemplo, que en algunos de los documentos del Banco Mundial se reconoce abiertamente el desconocimiento que se tiene sobre la elección de prioridades con respecto a algunas políticas, por ejemplo la otorgada a la educación primaria sobre la secundaria o la que ha privilegiado a la educación básica con respecto a la superior. En estos trabajos se reconocen "20 áreas de ignorancia" sobre las que este organismo considera que debería realizarse investiga-



En otras palabras, señala Coraggio, "estamos recibiendo una asesoría para reformar nuestros sistemas educativos que está basada en una teoría cuestionable y, aún más, las investigaciones que orienta han producido evidencia no concluyente, si es que no refutadora, de las mismas hipótesis que guían dicha asesoría" (p. 22).

De lo que se trata entonces, es de dar vigencia a ciertas teorías ligadas a una coyuntura global basada en una teoría económica específica, reconocida como ideología neoliberal y neoconservadora, que da cuenta de unas correlaciones de poder actualmente predominantes. Así, la posibilidad de que una teoría social se constituya en dominante depende no solamente de procesos de investigación científica, sino de lo que sucede con los paradigmas políticos.

Un ejemplo de este tipo de hechos es el de la política de descentralización, según la cual se espera que cada institución, teniendo en cuenta su conocimiento sobre las condiciones locales, adopte la combinación de insumos educativos más eficientes. Pero también se espera, tal como lo analiza Coraggio (1995a), que se reduzca la capacidad de los intereses tradicionales (sindicatos de maestros, burócratas del gobierno central, asociaciones de estudiantes, los grupos usualmente beneficiados por los planes de subsidio indiscriminados) para incidir en la política educativa.

De igual manera se sustenta cuáles deben ser los objetivos que de-

ben guiar esas decisiones descentralizadas: desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje en el nivel primario (cuando el país lo justifique) y en el nivel secundario inferior, lo cual ya "se sabe" que contribuirá a satisfacer la demanda de "trabajadores flexibles que pueden fácilmente adquirir nuevas habilidades"<sup>2</sup>.

También "se sabe" que, dado que hay escasez de recursos, los países deben pasar recursos de la educación superior y técnica a la educación básica, en particular porque "se sabe" que esto satisface el objetivo de reducir la pobreza, en tanto esta población tan sólo accederá a este nivel educativo, y, dado que el principal recurso de los pobres es su capacidad de trabajo, "se sabe" que ésta capacidad se incrementa con la educación.

De manera semejante, "se sabe" que "la iniciativa y los recursos privados cubrirán la brecha que dejará la retirada parcial de otros niveles de la educación pública" (Coraggio, 1995a:24), y sobre todo "se sabe" que esto es favorable pues, si cada uno debe pagar por lo que recibe, no se generan comportamientos considerados perversos desde la perspectiva del mercado (como el confiar en que un Estado proteccionista redistribuirá recursos para garantizar el ejercicio efectivo para todos de los derechos establecidos en la Constitución Política del país).

Desplazándonos al campo del contexto escolar, otros aspectos que "se saben", es que es necesario que los maestros dediquen más tiempo

a la enseñanza, mayor disponibilidad de textos escolares, mayor tiempo dedicado a las materias que desarrollan habilidades básicas como lenguaje, ciencias y matemáticas. "Se sabe" que, entonces, hay que capacitar a los docentes, pero mediante programas remediales en servicio, pues no es muy eficiente invertir más en su formación previa. "Se sabe" además, que medidas como reducir por debajo de 40-50 el número de alumnos por maestro o aumentar los sueldos de los docentes, no contribuyen de manera eficiente a mejorar el aprendizaje.

Pareciera entonces que quedan muy pocas decisiones por tomar con relativa autonomía; no obstante, hay márgenes que es necesario, primero conocer ampliamente y luego, pensar con rigurosidad y realismo, de tal manera que sea posible establecer cuáles pueden conducir a alternativas viables y plausibles. Así, es posible considerar que podemos ser interlocutores de las propuestas que estos organismos señalan para el sector, en la medida en que contamos con los estudios y fundamentaciones académicas y políticas de aquellas orientaciones que consideramos favorecen la educación en nuestro país.

Ahora bien, revisemos más en detalle los enunciados de las políticas relacionadas con la formación de maestros, comprensión que nos permitirá hacer visible la orientación que los caracterizan, en especial desde las medidas que suponen producirán la cualificación del maestro y por ende del sector educativo.

En este sentido, resulta necesario analizar como en nuestro país, en

ción antes de hacer recomendaciones de impacto.

<sup>2</sup> World Bank, 1995, pag. xi, citado por Coraggio (1995a:24).

la mayoría de los discursos sobre el mejoramiento de la educación, aparece de manera reiterada y desde diferentes perspectivas y enfoques de la educación, el propósito de lograr vincular al maestro como actor principal en la construcción de una educación de calidad, ya que se considera que de esta manera se logrará la efectiva transformación de la educación. Esta apreciación resulta decisiva al evidenciar que según la perspectiva con la cual se oriente y se asuma este tipo de política pública, así mismo dependerán las estrategias que las desarrollen.

De manera general, es posible argumentar que la perspectiva con la cual se manejan estas políticas, corresponde a asuntos de reestructuración global y de reforma económica, la cual crea una situación interna distinta tanto en los contextos globales como al interior de las instituciones educativas, ya que se trata de acciones situadas en el campo del poder social y cultural en el que operan aspectos como la docencia y la formación de los profesores. A la opinión pública, por su parte, se le dice que los cambios tienen un origen más profesional que político y que están fundamentados en criterios científicos.

Desde esta perspectiva, es posible considerar, tal como sucede con muchos de los procesos de reforma, que a través de las estrategias del discurso racional y pragmático, las cuestiones políticas se reestructuran como problemas administrativos y técnicos y se enfocan las medidas de mejoramiento responsabilizando, tal como sucede en la actualidad, a la enseñanza y a la formación del profesorado.

Bajo esta concepción, lo que empieza a cobrar vigencia son medidas en las que se enfatiza el papel de los sistemas de información; para ello se plantea la necesidad de investigar qué tipo de maestro favorece el aprendizaje de los alumnos a través de estudios como el de factores asociables al "éxito académico" de los alumnos; y, aquellos que indagan sobre cómo se pueden evaluar los factores del comportamiento docente ligado a resultados particulares. Así, se busca identificar una serie de indicadores que se cree, influyen en la calidad del profesor y por ende en el hecho educativo.

Lo anterior contrasta con los cambios, a veces abruptos, frente a las posiciones que orientan las políticas en una u otra dirección, e incluso las posiciones opuestas que se formulan desde diversos organismos internacionales: en junio de 1993 se realizó en Santiago de Chile la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC V). Aunque los maestros no hablaron en esa reunión, se habló acerca de los maestros. Dos referencias sobre el tema resultan altamente significativas por la distinta visión que manifiestan representantes de dos de los organismos que promovieron la propuesta de *Educación para Todos* en Jontiem, tal como lo señala Coraggio (1995b:16):

*"Con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativos están subordinados a los sindicatos de maestros quienes están comprometidos en mantener el statu quo"* (Tomado del discurso del Sr. Shadid Husain,

Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe).

*"Las experiencias realizadas en diverso países muestran que los maestros tienen la voluntad de mejorar su formación profesional y suelen participar con entusiasmo en el ensayo de innovaciones"* (Tomado del discurso del Sr. Federico Mayor, Director General de la Unesco)<sup>3</sup>.

Al respecto, Popkewitz (1994), analizando la tendencia que se ha evidenciado a nivel de los Estados Unidos, señala que

*El trabajo del profesor así como su evaluación, se constituye en un elemento clave en los programas de reforma. La discusión vincula la calidad de la enseñanza a las limitaciones de la organización burocrática de la escolarización; desde esta perspectiva, el lenguaje de la reforma intenta producir un cuerpo docente más profesional con un estatus más elevado y con mayores responsabilidades y remuneraciones económicas (p. 99).*

En los últimos años, tal como lo analiza este autor, en este país<sup>4</sup>, los

<sup>3</sup> En el mismo discurso, el Sr. Mayor afirmó: "La rápida expansión y la democratización de la educación han constituido una dura prueba para los sistemas de educación, que han tenido que afrontar su creciente demanda con profesores poco calificados, sin acceso a la formación permanente y deficientemente remunerados. Es el momento de mejorar la formación de sus formadores, capacitar a sus cuadros técnicos, dar oportunidades periódicas de reflexión sistemática sobre el trabajo docente y generar una adecuada gestión del sistema" (Coraggio, 1995b:22)

<sup>4</sup> La tendencia que acá se muestra, aún cuando no se asume de igual forma en los



estudios han dado importancia a las circunstancias culturales en las que trabajan los profesores; en particular se ha revisado, la colegialidad (con qué frecuencia se comunican entre sí), las metas de rendimiento académico que comparten, la participación en la toma de decisiones escolares, los procesos de inducción profesional de nuevos profesores y la serie de remuneraciones económicas vinculadas a méritos, especialmente aquellos relacionados con el éxito académico de los alumnos.

Algunas de estas medidas no resultan ajenas para el caso de nuestro país, en tanto en nuestra Ley General de Educación (Ley 115), aparecen planteamientos similares y en algunos casos se han imple-

---

diferentes países a los cuales llega su influencia, si se evidencia en el interés por favorecer posiciones relativamente semejantes en relación con lo educativo, las cuales generalmente están supeditadas a los requerimientos de un orden socioeconómico construido en cada momento histórico.

mentado medidas semejantes, con las consecuentes problemáticas e inconvenientes tanto para la acción docente como para el desarrollo mismo del sector.

Así, es conocido que los planteamientos en que se basan las nuevas medidas enfatizan en un discurso que ya aparecía hacia la década de los ochenta, basado en los argumentos liberales sobre el capital humano, los cuales se transformaron con el análisis conocido en los Estados Unidos como conservador, según el cual, la mala calidad de la educación era la principal causa de los fracasos en el campo laboral y por ende, en el desarrollo de una economía nacional e internacionalmente competitiva. Los estudiantes se consideraron además como poco formados e indisciplinados—situación considerada como un fallo de los educadores, los propios estudiantes, sus familias y las políticas gubernamentales permisivas—. Esta nueva visión llevó a los educadores a aceptar

casi toda la culpa, y a nivel gubernamental, a formular políticas significativamente diferentes.

De igual forma, pese a la retórica sobre la importancia capital de la educación, las reformas propuestas hacia mediados de los ochenta no invirtieron recursos importantes y se centraron en la alfabetización; esto es, en lograr que los estudiantes adquirieran un conocimiento cultural básico que les posibilitara el “éxito académico”. Esta mirada enfatiza en el retorno a los trabajos clásicos que configuran la esencia intelectual de la civilización occidental, la responsabilización a través de los resultados de las pruebas, nuevos requisitos para la titulación docente y cheques escolares para la elección de escuelas. La agenda se centró, por tanto, en la competencia institucional, la competencia individual, los niveles de rendimiento y en la fijación de los contenidos escolares.

Estas tendencias subsisten en esfuerzos reformadores actuales, que enlazan el profesionalismo con la mejora escolar. No obstante, muchas de estas alternativas en últimas, conducen a elevar la carga de trabajo del docente y a fortalecer el nivel de control de sus prácticas. De esta manera, muchas de las acciones evaluadoras del maestro orientadas a «rendir cuentas», suponen la existencia de una relación directa entre el conocimiento de la evaluación y las prácticas y actuaciones específicas. Este tipo de concepción conduce a valorar de manera significativa los aspectos instrumentales de la enseñanza y a minimizar aquellos de la interacción social, que cualitativamente inciden en los procesos educativos.

Resulta pertinente considerar las implicaciones de este enfoque, así como las pretensiones de control que pueden ser derivadas de estos mecanismos de regulación, sobre todo, si se tiene en cuenta que el impulso de este abordaje de lo educativo es de tal naturaleza que casi resulta imposible distinguir entre investigación y evaluación.

Así, el estudiar el pensamiento de los profesores supone prestar más atención a su trabajo, condición que se cree conduce a transformar la naturaleza burocrática de la escolarización y a otorgar «voz» a los profesores. La reivindicación del estatus profesional de los maestros se basa en la creencia de que los investigadores son los llamados a proponer modelos que configuran una «base de conocimientos para profesores»: «un agregado codificado o codificable de conocimiento, destreza, comprensión y tecnología de la ética, de la responsabilidad colectiva, así como un medio para representarlo y comunicarlo» (Shulman, cf. Popkewitz, 1992). Bajo esta perspectiva se considera que la investigación también constituye una estrategia de profesionalización, al asumir que desde la ciencia se logra mejorar su estatus, puesto que se está fundamentando desde un abordaje académico el saber del maestro.

Se enfatiza entonces, en la llamada «profesionalización» del docente como medio para favorecer la cualificación de la actividad educativa, sin reconocer que, tal como lo afirma Popkewitz (1992), la idea del «profesionalismo», es un aspecto del sistema educativo norteamericano que surge a principios del siglo XIX; dicho sistema estaba asociado a dos estratos diferentes de

la formación de la ocupación: quienes se ubicaban en un estrato ocupacional alto—administradores y catedráticos de universidad—, cuyos cargos solían estar ocupados por el hombre y mejor pagados, quienes disfrutaban de ciertos niveles de responsabilidad en la conceptualización y organización de sus condiciones de trabajo. En contraposición se ubicaban quienes estaban en el estrato inferior—los profesores—, grupo constituido generalmente por mujeres, con menor remuneración y menor posibilidad de injerencia sobre sus actividades laborales. Esta estratificación hacía evidente una forma jerarquizada en la organización de la educación superior, en donde la investigación educativa ofrecía opciones para la movilidad ocupacional. Este proceso ocurría a raíz de la especialización de la formación universitaria y del surgimiento de nuevas disciplinas en el campo de la educación.

En este contexto, la mayor parte de los programas de investigación y de evaluación de la educación daban un papel secundario a los profesores, priorizando la evaluación y el conocimiento del rendimiento de los alumnos y los indicadores de las cualidades generales del sistema escolar. La administración también se configuró como el mecanismo de control social sobre quienes se encontraban en la parte inferior de la escala ocupacional, imponiendo posiciones en nombre de la mejora escolar o de la eficacia.

Díaz (1994) al respecto, señala cómo en esta perspectiva, el problema de la formación de profesionales es reelaborada por una pedagogía vinculada al pensamiento pragmático, que enfatiza los aspectos de eficiencia y productividad sobre aquellos que se relacionan con procesos de conocimiento o de desarrollo personal. Esta visión se





apoya de manera implícita en una serie de postulados de orden económico, en especial en la teoría del capital humano. Esta teoría incorpora a la concepción de la educación dos posiciones centrales: que a mayor educación mayor desarrollo, y que hay una vinculación natural y racional entre demandas laborales y capacitación profesional.

Bajo estas consideraciones se asume que las instituciones deben ser eficaces y eficientes, entendiendo por esto, adaptar los planes de estudio a las «necesidades» que establece el sector productivo. La educación se constituye entonces, en un mecanismo estratégico para dar respuesta a las expectativas y servir a los propósitos empresariales. Posada (1995) señala dos dimensiones principales de este hecho: se busca conducir la educación institucionalizada a los objetivos de preparación de mano de obra <sup>3</sup>/<sub>4</sub> con requerimientos de funcionalidad cada vez más autónoma y con acciones más cualificadas <sup>3</sup>/<sub>4</sub>; se trata de lograr una mejor preparación hacia los procesos de competitividad del mercado nacional e internacional; y, se utiliza la educación como vehículo de transmisión del proyecto de libre mercado y de la libre iniciativa; de ahí la necesidad de promover las reformas curriculares que enfatizan e incidan en estos factores.

Estas visiones han limitado de manera significativa las posibilidades de cierto nivel de autonomía del maestro, en términos de ejercer poder —dentro de las múltiples determinaciones existentes—, y de su participación para marcar rumbos en torno al desarrollo de la educación del país. Esta afirmación no implica desconocer otras esferas

—especialmente a nivel de su actividad cotidiana en el aula—, en las cuales se hace evidente el ejercicio de poder del maestro.

Aquí vale la pena señalar que, a través de la investigación se ha evidenciado cómo los maestros se apropian de manera diferencial de las políticas educativas, utilizándolas de diversas formas: para legitimar acciones propias o para controlar acciones ajenas (Rockwell y Mercado, 1993). Incluso en aquellos procesos de reforma que son reconocidos por el profesorado y los administradores, el resultado son cambios superficiales y poco significativos para las comunidades educativas. En especial porque las reformas actuales se centran en el control o la coerción, pero aportan muy poco a comprender y mejorar el proceso educativo y además, porque muchas de ellas —pese a que el discurso vaya en otra dirección—, durante mucho tiempo han pretendido lograr una vida escolar prediseñada y «a prueba de maestros».

Resulta entonces fundamental, ubicar y redimensionar las nociones y categorías con las que se comprende lo educativo y se adelanta la práctica pedagógica. En esta perspectiva, se podría proponer la necesidad de conjugar la acción práctica y de elaboración teórica en torno al trabajo docente. Se trata, tal como lo señala Elliot (cf. Salinas, 1994), de una empresa, a la vez, «crítica y creativa»; crítica porque, en ocasiones, supone poner en duda nuestras creencias y la ideología dominante a la luz del análisis de la práctica; creativa porque, al situarnos frente a problemas y dilemas, nos obliga a desarrollar nuevos modos de entender la relación



entre ideas y realidad, nos obliga a lanzar hipótesis, experimentar y elaborar nuevo conocimiento.

Los procesos de formación de maestros requerirían, por tanto, reconocer la importancia de esta reflexión sobre la práctica del maestro. Desafortunadamente es necesario reconocer que la visión normativa, evaluativa y prescriptiva del análisis de la práctica docente ha permeado, en gran medida, las propuestas para la formación tanto de nuevos maestros como de quienes están en ejercicio. Lo anterior implica que no es suficiente el debate superficial ni la búsqueda de soluciones rápidas y efectivas, cuando se trata de establecer los mecanismos para comprender y formular tales políticas.

También se requiere asumir la discusión y la construcción de aquellos modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar el papel del maestro en el desarrollo de los procesos de reforma educativa. Esta perspectiva posibilita el reconocimiento de la práctica pedagógica como un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan de forma que dan lugar a prácticas históricamente específicas de regulación moral y social. Las escue-

las se reconocerían así, como esferas públicas democráticas, en el sentido en que lo plantean Giroux y McLaren (1990), que se constituyen en torno a formas de investigación crítica que asumen el diálogo significativo y la iniciativa humana, más que como instituciones comprometidas con ser el eje de la transformación económica del país.

Al respecto, Latapí (1995), señala que sería lamentable abordar la tarea de pensar y planificar la educación como meros problemas de "mercado", satisfacer demandas, diseñar programas racionales de "recursos humanos", optimizar la relación costo-beneficio o mejorar la calidad educativa desde una óptica utilitaria y unidimensional. Se trataría de que la política educativa sea mucho más: procurar, en la limitada manera en que el Estado puede hacerlo, que los seres humanos aprendan a inventarse a sí mismos permanentemente y, para esto, actuar sobre el futuro voluntario y apostar al hombre impredecible.

De igual manera, se trataría de intentar comprender las propuestas políticas que pretenden orientar la labor educativa del maestro en sus dimensiones cultural, política, ética y social. Tal como lo señala Latapí (1995), dar sentido a las políticas educativas en épocas de transición incierta, como la presente, requiere considerar dos esferas complejas y cambiantes: la de la cultura y la de las opciones de valor.

En este caso, el sentido de educar se entiende en toda su profundidad analizando las complejidades de la cultura. Educar sería ayudar a tomar conciencia de una identidad dinámica, pero preestablecida;

comprenderse a sí mismo y, para ello, aprehender la propia herencia cultural.

Bajo esta perspectiva, formular propuestas en la educación requiere tomar conciencia de las fuerzas que han plasmado a este país a lo largo de su historia, desentrañar y respetar su compleja identidad hecha de formas de pensamiento y de sentimiento, de modos de vivir, imaginar y celebrar.

La otra esfera a considerar al tomar las decisiones sobre la educación futura es la de las opciones de valor. La transición obliga a ampliar la consideración de los futuros posibles y a escoger entre ellos. Así, la educación futura puede ser el lugar privilegiado de la libertad humana: tenue libertad, siempre acosada por la organización social, a veces amenazada, con frecuencia disminuida por nosotros mismos ante el temor de sus consecuencias, ella será en el futuro la fuerza emancipadora que podrá conducir a la especie hacia el azaroso destino de la humanización.

## REFERENCIAS

CORAGGIO, José Luis. Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?. Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil" organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995a.

CORAGGIO, José Luis. *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Rei Argentina - Aique Grupo Editor, 1995b.

DÍAZ BARRIGA, Angel. *El Currículo Escolar, surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique, 1994.

GIROUX, Henry y McLAREN, Peter. La educación del profesor y la política de reforma democrática. En: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

LATAPÍ, Pablo. La educación: donde nos inventamos a nosotros mismos. En Periódico *El Proceso*, 982, p.44, México, 28 de agosto de 1995.

Ministerio de Educación Nacional *Ley General de Educación (Ley 115)*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional, 1994

POPKIEWITZ, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.

\_\_\_\_\_. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. En: *Revista de Educación*. No. 299, (p.95-118). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

POSADA, J. J. Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal. En: *Revista Pretextos Pedagógicos*. No. 2. (p.7-17). Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1995.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. En: *Revista Planteamientos en Educación*. Santa Fe de Bogotá: Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 1993

SALINAS, F. D. Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. No. 226. Junio. (p.81-87). Madrid: Editorial Fontalba, 1994