

Entrevista al antropólogo colombiano Orlando Pulido Chávez

Los caminos de la resistencia

Limber Santos | Maestro Director de Escuela Rural. Docente e investigador del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, UdelAR.

Orlando Pulido Chávez pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Allí, hasta el año pasado, coordinaba el proyecto Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas, generando una red nacional en relación al tema. Paralelamente, desde la década de los ochenta, a instancias de movimientos pedagógicos colombianos de maestros, se fue creando la necesidad de contar con un Instituto Nacional Superior de Pedagogía, bajo la consigna “de los maestros para los maestros”. Finalmente, el Ministerio de Hacienda habilitó recursos para la conformación del Instituto, canalizados a través de la Universidad Pedagógica, aunque por problemas burocráticos llegó solamente para fortalecer la investigación académica. Eso generó malestar entre los docentes, por lo que se produjo una ruptura entre ellos y la Universidad. «La idea del Instituto quedó maltrecha», expresa Pulido, a quien finalmente le proponen la dirección con la idea de devolver al Instituto su sentido original, volviendo a recuperar la confianza de los docentes e incorporando a los sindicatos. Para concretar la idea se tiene la experiencia del Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica, dos emprendimientos de los propios maestros. En el Instituto se trabaja sobre tres áreas programáticas: la cuestión docente, la investigación, y la movilización social

e incidencia. Pulido es, además, el coordinador en Colombia del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), que conforma una red nacional con la participación de ONG, sindicatos, instituciones educativas y maestros.

Es la primera vez que está en Montevideo, permaneció dos semanas aquí, dictando un curso en el Posgrado en Didáctica de Primaria y brindando una conferencia en el IPES. Allí dialogamos unas horas antes de partir a su tierra.

En tierras cafeteras

–En Uruguay, durante el proceso de debate en torno a una nueva ley de educación, se planteó la posibilidad de la creación de una Universidad Pedagógica, ¿cómo se ha desarrollado la experiencia colombiana con respecto a la formación de los docentes?

–Las Escuelas Normales son como un bachillerato pedagógico, son un bachillerato con salida a la docencia. Allí se preparan los maestros de primaria y los maestros que van a trabajar a las escuelas rurales. Hay algunos énfasis, pero no es muy especializada; no hay formación rural. Como muchas veces las Escuelas Normales están en áreas rurales o en la periferia, muchas de ellas forman ya a los estudiantes para su propio medio. Pero las escuelas normales estuvieron en crisis hasta hace cuatro o cinco años, donde se empezó a legislar sobre ellas y se introdujo el tema de la acreditación de las Escuelas Normales. La acreditación va pegada de convenios con universidades que las ayudan en

esos procesos y crearon un ciclo complementario. El muchacho termina su período normalista y hace un par de años más, un tránsito a la Universidad para sacar su licenciatura. Y eso lo puede hacer en una Universidad pública o en una Universidad privada. Hay mucha Universidad privada. La mayor parte de la oferta para la formación del licenciado la tienen las universidades privadas. Los licenciados pueden trabajar indistintamente en educación primaria, en educación básica y media o en educación universitaria, si consiguen cómo hacerlo.

–En este marco, ¿cuál es el estado actual de la investigación educativa en Colombia?

–La Universidad hace investigación y tiene grupos acreditados. Se hace investigación en áreas disciplinares, en Didáctica, en Enseñanza de las Ciencias, en Historia de la Pedagogía, Historia de la Educación, y se han comenzado investigaciones en Política Pública. El Movimiento Pedagógico generó mucha actividad investigativa, originándose un grupo de investigación que se llama Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Está cumpliendo 30 años y logró nuclear a casi todos los investigadores en la temática del país.

–Además se produce conocimiento con proyectos tales como la Expedición Pedagógica, también a iniciativa de los maestros, ¿en qué consiste y cómo ha funcionado?

–La Expedición Pedagógica actúa recorriendo y averiguando los modos de hacer escuela y los modos de ser maestro, documentando eso y haciendo publicaciones. El último proyecto que se propuso fue el del *Atlas Pedagógico Nacional*, con toda esa información recogida durante los viajes. Se está trabajando aún en la elaboración del Atlas.

La vaca a cuadros

–Usted ha dicho que Uruguay es como una “vaca a cuadros”; según su percepción, ¿cuáles son las características singulares de la realidad educativa uruguaya en relación al resto de los países latinoamericanos?

–Los demás países estamos en esta pelea antineoliberal tan fuerte en el marco de políticas nacionales y con mucha capacidad de generar propuestas alternativas en el ámbito local. En general, nosotros vemos que estas políticas están reguladas por los ministerios de educación.

En ellos, los docentes no tienen ninguna participación. Aquí, el ejemplo es absolutamente contrastante. El Ministerio de Educación no tiene que ver con la educación, y el CODICEN y la ANEP están repletos de docentes, hechos por docentes, casi sin presencia de otros sectores de la sociedad. La primera impresión que yo me llevo, muy fuerte, es la docentización de la educación en el Uruguay. Y acaso percibir un cierto encerramiento. Todo está muy docentizado. La autonomía de la educación me parece muy interesante; por un lado, históricamente, cómo se constituyó eso; y muy problemático, por el otro.

–¿Faltan miradas externas, con otras perspectivas?

–Claro. Pero además, como nosotros tenemos Estados tan débiles y estamos en el fortalecimiento del Estado... hay que tomarse un tiempo para comprenderlo. En términos de política pública, yo no me puedo aclarar cómo pudiera hacer Uruguay para avanzar en políticas educativas intersectoriales. Sobre todo en el convencimiento que tenemos de que los problemas de la educación no se resuelven solo desde la educación. Hay que incorporar otros factores. Eso implica un ejercicio muy concreto de pensar políticas intersectoriales. Entonces me sorprende mucho que un gobierno alternativo haga una propuesta de ley de educación que sea tan rechazada. Allá no, la propuesta alternativa de política educativa de Bogotá, a pesar de que tenía problemas y dificultades, tuvo un respaldo impresionante; porque era la propuesta que estaba compitiendo contra la propuesta del gobierno central, profundamente neoliberal. Eso me ha llamado la atención, ha sido un contraste muy fuerte, suscitador de preguntas.

Pero lo que hemos visto en Colombia y en la mayoría de los países de América Latina es que los docentes han estado excluidos del gobierno de la educación y de la política pública. Aquí es todo lo contrario, los docentes son los que deciden. Nosotros estamos dando una pelea muy fuerte por el protagonismo de los maestros, porque los maestros sean actores de política pública. Y aquí lo son por excelencia.

Los caminos de la resistencia

En el tapete

—Esta apertura, ¿de qué forma supone poner los temas de educación en la opinión pública? Porque en Uruguay tuvimos el debate educativo, reivindicado y defendido por unos y criticado por otros.

—Nosotros hablamos de hacer movilización social y de opinión en torno al tema educativo. Si no instalamos el tema y luchamos por ganar terreno en promover estas formas de pensar la educación, no podemos articular el tema educativo con la lucha general por la alternativa política para la transformación de las hegemonías. Me parece que eso es un ejercicio fundamental. No se pueden construir hegemonías sin opinión pública y no se puede construir opinión pública sin poner en el debate público estos temas. Nosotros allá tenemos muchas dificultades, porque lo que llamamos poner en circulación en la opinión pública es ponerlo en los medios de que disponemos, básicamente medios académicos: revistas académicas, revistas de sindicatos... Pero no tenemos ninguna incidencia en los medios de comunicación masivos. No tenemos acceso al debate público.

—Algunas experiencias uruguayas, como las Misiones Sociopedagógicas, lograron instalar el tema educativo en la prensa escrita, ¿cuáles fueron los efectos en este sentido del Movimiento Pedagógico colombiano?

—El Movimiento Pedagógico fue un movimiento cultural nacional que puso en el orden del debate político, el tema de la pedagogía y de la educación, y de la necesidad de recuperar el prestigio intelectual del maestro. Ya llevan 20 años, y en eso, la revista *Educación y Cultura* de la Federación Colombiana de Educadores es muy importante. La Universidad Pedagógica Nacional tiene la *Revista Colombiana de Educación*, y así cada universidad tiene sus cosas. En el país, en los últimos ocho años se generó la discusión sobre los planes nacionales de educación. Y eso ha movilizó mucho las opiniones en torno al tema, pero sigue estando circunscrito a los docentes.

Parte de nuestras tareas como plataforma y como FLAPE es la de generación de pensamiento sobre el tema educativo y, sobre todo, ver si podemos generar pensamiento alternativo que se traduzca en propuestas realmente nuevas



que hagan avanzar en una concepción de educación con perspectiva de derechos, y siempre en las últimas décadas, en contrapunto con el pensamiento neoliberal.

Mapas pedagógicos

—Más allá de la generación de pensamiento, ¿cuál es el lugar que tienen las prácticas docentes como mecanismo de resistencia?

—Esa es la primera forma de resistencia, mucho antes que cualquier otra cosa. Es lo que estamos haciendo en la Expedición Pedagógica, la recuperación del saber pedagógico y de las prácticas docentes, y en ese marco aparecen como significativas. No manejamos el concepto *innovación*, nos resistimos contra él. Asociamos mucho ese concepto con toda la tecnología neoliberal y en términos competitivos, donde hay concursos y premios a la innovación. Y no son innovaciones pedagógicas, sino didácticas. Nosotros hablamos de *construcción de propuestas alternativas*. En algunos casos, lo que reivindican es un cambio en la escuela y un cambio en el modo de operar la escuela. Esa es otra dimensión de la innovación.

—¿Cuál es el margen que tienen los docentes para ejercer esos mecanismos de resistencia desde las aulas?

—Muy poco, porque el trabajo docente se ha visto avasallado por la administración.

—Pero ¿es solo una cuestión de limitantes materiales y administrativas o también opera un mecanismo de autolimitación en los docentes?

—Sí, es eso. Hay un efecto despedagogizador de las reformas, que instrumentalizó la acción docente en función de los objetivos macro de la política. Como uno de los objetivos centrales es hacer más eficiente el sistema, todos los procesos de capacitación del docente fueron dirigidos a adecuarlo para que fuera más fácil, desde las instancias administrativas de la institución, administrar el proceso educativo.

Detrás de los conceptos

–En Uruguay, el término contexto ha adquirido una connotación vinculada con el contexto crítico y ha llevado a una categorización de escuelas y la implementación de políticas compensatorias, ¿cómo observa ese fenómeno?

–Una primera forma de abordarlo es la que se deriva de los intentos de reaccionar contra las tendencias homogeneizantes neoliberales y una manera de reaccionar contra los procesos de globalización. Esa discusión, en el caso nuestro, pasa por propuestas educativas de reconocimiento de la alteridad. La primera forma de manifestación de eso es la emergencia del concepto de interculturalidad y la necesidad de incorporar a los procesos educativos, la dimensión intercultural que implica el reconocimiento de la diversidad. Y pienso que eso es más fuerte mientras más fuerte sea la población. Normalmente, eso está asociado a reivindicaciones políticas, porque esa diversidad está asociada también a factores de exclusión. Los más pobres son los indígenas, los negros, que han venido, desde hace mucho tiempo, haciendo luchas y resistencia de reclamos por la reivindicación de sus derechos. Entonces, esa recurrencia a la visión de interculturalidad no es solamente teórica y académica, sino que está muy directamente vinculada a reivindicaciones políticas.

En Colombia, ese tema de la contextualización adquiere un significado particular. Por otro lado tiene que ver con el desarrollo de las políticas públicas en lo que respecta a la atención a los excluidos. Nosotros entramos en esa corriente de la discriminación positiva y de las sanciones afirmativas, fundamentalmente para esos sectores: afrocolombianos, indígenas, desplazados por la violencia, madres vulnerables... El tema de la contextualización allá está acotado, tiene nombres propios y ya no se habla tanto de esa necesidad, sino que se habla más en términos políticos de la reivindicación que está contenida en la objetivación de ese contexto.

–¿Cómo se puede analizar el tema de la evaluación educativa en este marco de la diversidad de contextos? ¿Cómo entran en juego las pruebas estandarizadas y sus indicadores?

–La importancia que tiene ese tema hoy es porque está directamente vinculado al tema de la calidad. La evaluación no surge sola en el sentido

de que haya una preocupación por la pertinencia de la educación, sino porque está ligada al concepto de calidad. Un concepto que también tiene su origen en el sentido de que la expansión educativa que se logró dentro del modelo fue muy rápida, y no implicó una adecuación de las estructuras para soportar esa expansión que demandó muchos maestros y mucha infraestructura para la cual no había recursos. Entonces, esto implicó hacinamiento a nivel de clase y, obviamente, eso trajo problemas pedagógicos y didácticos. La expansión que se vivió desde los años 60 y 70 fue un gravísimo problema de calidad que revienta más o menos en la década de los 80, sobre todo en las instituciones públicas, porque la expansión fue de la matrícula oficial. Eso se asoció al concepto neoliberal de la ineficiencia del Estado; entonces, como las instituciones educativas públicas son estatales, ergo, también son ineficientes y hay que cambiarlas. Y eso se ligó con la emergencia de la importancia de la calidad en la transformación de los sistemas productivos, donde la rapidísima expansión tecnológica y la feroz competencia en el mercado llevaron a la merma en la calidad de la producción. Se producían muchas cosas y más baratas, pero con altísimos problemas de calidad, que afectaron la competitividad de las organizaciones industriales y empresariales. Entonces se vino el *boom* de la calidad empresarial, que es el concepto que retoma el neoliberalismo para incorporarlo a esta crisis que venía presentando el sistema educativo. Por eso, lo que llega como criterio de calidad a la educación es el concepto de los estándares, hay que levantar estándares que permitan hacer comparaciones y que permitan ponernos de acuerdo con respecto a lo que son estándares de calidad.

Eso se ligó a la renovación curricular y a la credencialización del proceso educativo y curricular mediante los estándares de las competencias. Los estándares estaban ligados al cumplimiento de unos logros medidos por competencias, que debían desarrollar los estudiantes en el proceso educativo. A mi juicio, eso es lo que explica el *boom* de la evaluación, una evaluación con esa finalidad. Las pruebas PISA y todo esto vienen después de las pruebas nacionales –que en Colombia son las que habilitan a entrar a la Universidad– no una prueba de calidad, sino un filtro de selección; una prueba de naturaleza distinta a la que pedía PISA.

–Pero las competencias van más allá de las pruebas estandarizadas, ¿qué lectura realiza de la discusión acerca de las competencias en términos didácticos y curriculares?

–Pasa lo mismo que lo que sucede con la evaluación. Yo llamo siempre la atención sobre un hecho del que habla la relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación. En el Informe Mundial que hizo sobre eso, llamó la atención sobre un factor que afectaba la educación: el de los discursos y la manera de hablar de la educación. Dice: «mire cómo se ha transformado el término *derecho*. Ahora ya no se habla sobre el *derecho a la educación*, ahora el discurso crucial es el del *derecho a una educación de calidad*». Ella dice que la cosa no es por ahí. La gente no tiene derecho a una educación de calidad, tiene derecho a una educación. Y que esa educación tiene que ser de calidad, por supuesto. Hay una manera de hablar de la educación, que no es la adecuada.

En buena medida, todo eso se expresa en esta incorporación de las categorías del mundo empresarial al hecho educativo. Antes nosotros hablábamos de aprendizaje, y más o menos había un acuerdo sobre lo que significaba el aprendizaje. El tema de las competencias también es una categoría que viene del mundo empresarial, que se desarrolla muy fuertemente en el tema de las competencias laborales y que está muy directamente ligado en la educación técnica para el desempeño de puestos de trabajo. La tecnología de las competencias se desarrolla en el universo de la formación para la producción y para la formación de especialistas en puestos de trabajo, ya no en profesiones ni en disciplinas, sino en actividades instrumentales muy precisas en el proceso productivo. Eso es lo que se traslada al discurso educativo, con pretensiones distintas; ahora son competencias ciudadanas. Si no tenemos más remedio que hablar de competencias, hablemos de competencias. Pero yo creo que tenemos que hacer un esfuerzo, porque eso que estamos tratando de designar allí por competencias, nosotros desde la educación tenemos la obligación y la responsabilidad de pensarlo de otra manera. Las competencias están muy connotadas y muy ligadas a unas tecnologías que son extrañas o ajenas al lenguaje pedagógico. La otra lógica con la que le discuten a uno, es que el mundo cambia y uno se tiene que ir adecuando a esas transformaciones.

Que siempre ha habido una dependencia de los procesos productivos en la organización del resto de la vida social, es cierto. Pero eso no anula, por ejemplo, que el pensamiento pedagógico generó sus propias categorías. Muy de la mano de otras disciplinas, nosotros hemos sido colonizados por la psicología, por todo el mundo, pero un poco en ese marco es que hemos ido construyendo la especificidad de ese saber.

–Más allá de los indicadores de aprendizaje, ¿cómo observa el uso de indicadores de matrícula o de repetición para evaluar los sistemas educativos?

–Uno de los problemas que tenemos en lo que llamaríamos el campo educativo es que las baterías de indicadores que están a disposición son las baterías para medir el modelo neoliberal. Muchos de los esfuerzos que tenemos que hacer es ver cómo podemos usar esos indicadores para medir otras cosas. A nosotros nos intentan introducir el indicador de matrícula; entonces nosotros tenemos que usar el indicador de matrícula para demostrar lo contrario de lo que ellos nos están diciendo. Por eso, a ese indicador de matrícula le tenemos que agregar el indicador de permanencia, el indicador de retención. Con el indicador de repitencia ha pasado lo mismo. Nosotros no lo usamos mucho, porque hemos logrado derivar la discusión más a la retención y la permanencia. Además, porque en Colombia han pasado cosas como que, en algún momento, se aprobó la promoción automática para la primaria. Ya nadie pierde. Y se han ensayado otras modalidades como la formación por ciclos que permite un modelo de promociones que no son totales; el alumno se promueve en aquellas áreas donde tiene un desarrollo que le permite hacerlo, y se queda en las otras hasta que las pueda superar. Todo está destinado a construir un nuevo modo de pensar la educación y eso implica avanzar en las variables y las categorías para eso; todo está directamente ligado con el tema de la construcción de indicadores. En Bogotá se han armado indicadores para medir el cumplimiento de la obligatoriedad de la garantía del derecho a la educación. Ahí se tienen indicadores de contexto, de pobreza, de sistema, de funcionamiento y operación de las instituciones, convencionales de conocimiento y aprendizaje; pero ya no están solos. Están acompañados de otras variables. Hoy se sabe que la mayor causa de expulsión de estudiantes del sistema educativo es la pobreza.

–En Uruguay se está implementando el Plan CEIBAL como modelo “uno a uno”, ¿qué opinión tiene acerca del concepto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación?

–Hay dos momentos en el uso del concepto de tecnología educativa. Un momento fundacional que está por los años 70, aunque la modernización del sistema educativo viene de los años 50. En ese contexto de modernización, en algún lugar aparece el tema de la tecnología educativa, pero inicialmente está orientada a la gestión institucional y la gestión educativa de los currículos y de los contenidos. Inicialmente, la tecnología se presenta como tecnología blanda. Es una tecnología de los procedimientos, de la estandarización del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los chequeos, de los modelos de evaluación. Un segundo momento de la tecnologización es el de la irrupción de los medios de comunicación en la educación, que vienen ya muy ligados al tema de la mercantilización y la globalización. Un tercer momento ya viene vinculado a las tecnologías informáticas y que, en primera instancia, es de tecnologías puras: metamos los computadores, armemos las redes. A partir de ahí, el *software* educativo, el impacto que eso tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es simultáneo al uso de ese concepto en la industria. Las empresas tienen que modernizarse, y el primer signo es dejar las máquinas de escribir y tener computadoras. Aunque no se usen: “es que yo no necesito una red para que me convoquen a una reunión cuando lo que tengo que hacer es sacar la cabeza por la puerta y gritar”. Hay un chiste de un profesor nuestro de la Universidad, que se burlaba de otro porque tenía un intercomunicador electrónico y apretaba el botón para llamar a la secretaria, cuando la tenía al lado.

–¿Eso ha pasado en las aulas?

–Sí, claro. Esa introducción de ese aparataje tecnológico... Va uno a ver qué son las clases de informática para un niño, y lo ponen a jugar con el buscaminas y ese tipo de cosas. Otra cosa es la utilización de *software* en otro sentido, por ejemplo, para entrenar a los niños en programación. Eso sí es introducir al niño en una lógica distinta, un universo conceptual completamente distinto. Yo creo que en ese sentido se ha avanzado, porque hay unos desarrollos realmente importantes con toda la complejización de la tecnología a disposición de esto. Pero de alguna manera se sigue pensando que la cosa acaba allí. En todas partes, esa cosa de un niño-un computador, es válida.

Uno no puede concebir hoy una escuela sin computadores, sin *software* educativo, sin

software de juegos, etc. Es parte de la cotidianidad de la escuela y parte de lo que tiene que hacer. No hay que pelear contra eso, es absurdo que los docentes se resistan a comprender el universo de los juegos electrónicos, dejemos que los chicos lleven sus juegos electrónicos a la escuela, y juguemos con ellos y miremos pedagógicamente qué está pasando ahí.

–La inclusión de las nuevas tecnologías también se ha asociado con la búsqueda de la equidad, ¿cuál es la relación entre este término y el de igualdad?

–Lo resumiría muy radicalmente. La emergencia del concepto de equidad es la expresión del reconocimiento de la incapacidad del sistema para generar igualdad. Es la renuncia a la búsqueda de la igualdad. Definitivamente, nuestro sistema produce desigualdad, y entonces lo que nuestro sistema debe hacer es tratar de distribuir lo más equitativamente posible la pobreza, sin tener pretensiones de igualdad. Entonces la equidad tiene como presupuesto su carácter diferencial, es decir, si yo aplico políticas de equidad no pueden ser universales, sino que tienen que ser para favorecer a aquellos sectores a los que no llega la igualdad, sectores que están en déficit en relación con la distribución de la riqueza. Y si es para esos sectores, como se ha diversificado tanto la población y las condiciones de pobreza, el concepto de equidad en política pública no puede ir desligado de la acción afirmativa, de la discriminación y focalización. El criterio que se impone con toda razón y con toda lógica, es que los sectores prioritarios son los más vulnerables, a los que menos equitativamente les han llegado los beneficios. Entonces, la acción general de la política pública se vuelve marginal a esos sectores afectados.

Allá se discutió mucho el énfasis en la focalización en detrimento de los “pobres históricos”. La focalización actúa sobre los nuevos pobres, y los pobres históricos no son atendidos. Eso tiene un efecto político muy importante y es que neutraliza la acción política de esos sectores sobre los que recae esa política, porque normalmente es una política asistencialista, es una política de subsidio. Esto distorsiona completamente lo público como bien de todos. 