

Intercambio

Año 3, No. 1, julio de 2010

Organo de Difusión de la Red de Investigación de la RED SEPA



*Por una evaluación para
la educación,
NO para la exclusión*

Consejo Editorial

María Trejos (Costa Rica)
María de la Luz Arriaga (México)
Edgar Isch (Ecuador)
Larry Kuehn (Canadá)
Steve Stewart (Canadá)
José Ramos (Perú)

Traducción
(Tlatolli Ollin S.C.)
Jodi Lynn Grahl
Flor Montero
Ruth Leckie

Edición y diseño
Tomás Licea

Formación web
José Luis Barrera

Agradecemos a:

La Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) y a la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), el apoyo otorgado para la publicación de este número de "Intercambio".

We wish to thank the:

British Columbia Teachers' Federation (BCTF) and the Canadian International Development Agency (CIDA), for their support in the publication of this issue of "Intercambio".

Contenido

Presentación	3
Prestarle atención a las voces humildes (Canadá)	5
Derecho profesional de informar a los padres y madres de familia sobre los exámenes estandarizados (Estados Unidos)	9
La otra cara de las políticas neoliberales de exclusión en educación: La lucha estudiantil (México)	13
Apuntes sobre la lucha del magisterio ecuatoriano contra la Evaluación Estandarizada (Ecuador)	16
La lucha contra la evaluación estandarizada, es por el derecho a la educación (México)	23
La evaluación que tenemos, la evaluación que necesitamos (México)	25
Diálogo entre compañeras dirigentas de COLPROSUMAH para compartir más allá de las fronteras (Honduras)	31

PRESENTACIÓN

Este número de "INTERCAMBIO" se inscribe en la campaña de la Red SEPA en contra de los exámenes estandarizados como forma de exclusión y control de estudiantes y profesores. La campaña también tiene como objetivo la construcción de alternativas de evaluación que propicien una educación integral, humanista, democrática.

Su publicación busca también dar continuidad a los trabajos del Seminario Internacional sobre el tema de evaluación estandarizada y del desempeño docente realizado por la Red SEPA en febrero de 2009 en la ciudad de México, del cual existe una memoria digital y está a su disposición en disco compacto o en ésta página electrónica.

El tema central son las luchas contra la evaluación estandarizada y del desempeño docente, y la promoción y articulación de los procesos de construcción de alternativas, desde las trabajadoras y los trabajadores de la educación y sus sindicatos, las organizaciones sociales de madres y padres de familia y de estudiantes que defienden la educación pública como derecho social.

Las y los lectores encontrarán las experiencias desarrolladas por la BCTF de Canadá que acordó no aplicar las pruebas estandarizadas en razón de los perjuicios que causa a la educación por su uso para clasificar a las escuelas y los estudiantes que hace una corporación privada, sabrán cómo las profesoras y los profesores afiliados a la Federación, ante una resolución judicial que los obligaba a aplicar los exámenes, redireccionan su campaña y se dirigen hacia los padres y madres de familia para ayudarles a comprender que las pruebas impactan negativamente en la educación de sus hijas e hijos y en la sociedad; finalmente dan cuenta de la buena respuesta de ese sector.

Desde Estados Unidos un profesor nos relata cómo su rechazo a aplicar la prueba estandarizada a sus estudiantes se convierte en el punto de partida para encontrarse con otros muchos padres y madres de familia, maestros y maestras inconformes por el daño que las pruebas causan a la niñez y las y los jóvenes, y cómo confluyeron en la formación de la Coalición para una Mejor Educación (Coalition for Better Education).

De Ecuador, conoceremos la lucha de la Unión Nacional de Educadores, en rechazo a la evaluación estandarizada y a una evaluación docente inquisitoria que el gobierno del presidente Correa intentó imponerles. Recurriendo a la huelga, la UNE obligó al gobierno a sentarse a negociar los términos

de una evaluación distinta, en medio de una lucha que no ha terminado.

Dado que México se ha convertido en un laboratorio de las agresivas políticas de evaluación estandarizada y del desempeño docente, incluimos un artículo sobre las luchas de estudiantes universitarios contra estas políticas y otro que da cuenta de la experiencia de miles de maestros y maestras democráticos de México combatiendo, con la movilización y la huelga, estos instrumentos de control y exclusión. También sobre cómo en México la defensa del derecho a la educación pasa por la democratización del SNTE, sindicato corporativo y la manera en que el movimiento magisterial intenta romper el gremialismo y construir proyectos alternativos de educación.

Publicamos también una ponencia, presentada en un seminario taller en la BCTF, en la cual se hace una crítica a las pruebas estandarizadas, y se presentan algunas experiencias alternativas en curso en México, tanto en educación básica como superior, proponiendo algunos lineamientos para ofrecer opciones distintas de evaluación.

Siendo la solidaridad con las luchas magisteriales y populares del continente en defensa de sus derechos, una de las tareas de primer orden para la red SEPA, incluimos una entrevista realizada a maestras de Honduras, quienes dan su testimonio sobre el accionar del pueblo hondureño en contra del golpe de estado hacia el presidente constitucional de ese país, la represión vivida, su coraje, retos y desafíos en defensa de su patria. A su vez, sobre el apoyo internacional al enviar la red SEPA a una brigada con representantes de las organizaciones que la integran.

Como se darán cuenta, hay cambios en la edición de esta revista. Esperamos sus comentarios y sugerencias para seguir mejorando, y también nos interesa saber si el material que incorporamos es útil a las distintas organizaciones y participantes en la red SEPA, o en otros espacios sociales y si se está usando en el trabajo que desarrollan.

Fraternalmente, el Comité editorial.

María de la Luz Arriaga (México), mariluz@servidor.unam.mx,
María Trejos (Costa Rica), matremon@hotmail.com,
José Ramos (Perú), amazonayahuascaramos@yahoo.es,
Larry Kuehn (Canadá), lkuehn@bctf.ca,
Edgar Isch (Ecuador), edgarisch@yahoo.com,
Steve Stewart (Canadá), sstewart@codev.org

Nuestros objetivos

La necesidad de contar con instrumentos que permitan la difusión del pensamiento crítico que cuestiona los dogmas neoliberales y que contribuya desde la argumentación a los movimientos de defensa de la educación pública en las Américas, planteó el reto de constituir una revista.

Este desafío fue asumido por la Red de Investigadores de la Red Social para la Educación Pública en las Américas (Red SEPA), estableciendo una regularidad cuatrimestral y un formato electrónico de fácil difusión a nivel internacional. El espíritu participativo, abierto al debate y a los aportes de los compañeros y compañeras de la Red SEPA o fuera de ella, se refleja en el nombre de este esfuerzo: INTERCAMBIO. Con él se quiere ratificar, además, la importancia del conocimiento mutuo de lo que sucede en nuestros países, como oportunidad para aprender de nuestras luchas y convocar a la solidaridad.

La Revista Intercambio procurará dar tratamiento a temas vinculados con el derecho a la educación y la amenaza neoliberal; la escuela pública de nuestros días; calidad de la educación; responsabilidad y derechos de los maestros, otros trabajadores de la educación y estudiantes; relación educación y sociedad; y, propuestas de iniciativa democrática para la transformación de la escuela.

Creemos que esta temática, amplia pero orientadora, incentivará a profesores e investigadores en la producción de materiales elaborados, desde y para el movimiento social continental de defensa de la educación pública. Aspiramos que la Revista se convierta en un espacio de confluencia, en un referente analítico y propositivo, abierto, diverso, al que pueden acudir todas las organizaciones sociales participantes en la Red SEPA y muchas más que comparten el objetivo de preservar a la educación como un derecho social, pero también deseamos que lo hagan suyo maestras y maestros, trabajadores y trabajadoras de la educación, madres y padres de familia, estudiantes, luchadores sociales.

Esperamos que muchas y muchos de ustedes hagan comentarios y colaboren con artículos para mejorarla continuamente y abrir el INTERCAMBIO permanente y comprometido con la causa educativa de nuestros pueblos.

Comité Editorial

Red SEPA

<http://www.idea-network.ca>

Prestarle atención a las voces humildes

Don Perf



En el otoño del 2000, me enfrenté al prospecto de preparar a mis estudiantes del octavo grado para la evaluación estandarizada de alta exigencia. Entre más estudiaba el concepto de la evaluación de alta exigencia, más aborrecible me parecía y más la sentía como una violación en contra de mis principios de igualdad como educador. De hecho, uno de los requisitos para la licencia catedrática en Colorado dice: “el educador deberá estar familiarizado con el desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje; y será capaz de reconocer y mostrar respeto por la familia, cultura e influencias sociales que afectan el aprendizaje”. Yo enseñaba en una secundaria en Greeley, Colorado que en 2000-2001 se transformó en una escuela de educación media. Alrededor de la mitad de mis estudiantes hablaba español como su lengua materna; y ya que el inglés no lo era, estaban en desventaja para este régimen evaluativo.

Yo era uno de los pocos maestros bilingües de nuestra escuela y frecuentemente me llamaban para traducir las conversaciones entre los administradores y los padres de familia. Yo presenciaba como los padres, quienes querían lo mejor para sus hijos, se esforzaban por entender el sistema extranjero. Me acordaba de la frase “in loco parentis” que frecuentemente escuchaba cuando era un aspirante a profesor. “No queremos que nada malo le pase a nuestros hijos y esta manía por las pruebas les hace daño, pues los pone unos contra otros”. Así que, después de mucha deliberación,

reflexión y estudio, decidí que no podía aplicarles la prueba sin dañar mi buena conciencia.

Consecuentemente, cometí un acto de desobediencia civil y me rehusé a aplicar las pruebas del Programa de Evaluación Estudiantil de Colorado (*Colorado Student Assessment Program* o CSAP).

El 18 de enero del 2001, escribí y mandé varias cartas a los responsables de las políticas, a legisladores, a la junta estudiantil local y estatal y a la oficina del gobernador que decía:

“Entre más investigo el tema de la evaluación de alta exigencia, más me doy cuenta de que estas pruebas son contrarias a la ética por: 1) la premisa igualitaria de las escuelas públicas y 2) porque van en contra de la dignidad de la profesión docente.

Generalmente, los estudiantes que salen bien son aquellos provenientes de familias de profesionistas de Europa occidental o aquellos pertenecientes a la clase media. Es decir, polarizan aún más a una comunidad ya de por sí polarizada. Los estudiantes minoritarios, aquellos cuyo idioma no es el inglés, están en desventaja desde el inicio.

En cuanto a cómo daña la labor de los maestros, pareciera que la idea subyacente es que lo único que un profesor necesita es un manual que seguir y todo saldrá bien en el salón de clases. Pero enseñar es un arte, una ciencia, un llamado... todo lo contrario a seguir la receta de un manual. Ninguna prueba puede enseñar qué es la ciudadanía, la cooperación y la compasión. El profesional dentro del salón de clases se esfuerza por desarrollar evaluaciones bien pensadas y sig-

* The Coalition for Better Education, Inc. www.thecebe.org

nificativas que conecten el programa escolar con los estilos de aprendizaje individuales. Para nosotros, someter a los niños a este régimen de alta exigencia es prácticamente una conducta incorrecta, una mala praxis. Por tanto y respetuosamente, me rehúso a aplicar la prueba”.

Con este rechazo, se sembraron las semillas de nuestra Coalición para una Mejor Educación (*Coalition for Better Education*). A mí se me suspendió del trabajo dos semanas sin goce de sueldo mientras se aplicaban las pruebas CSAP.

Sin embargo a mi retorno, el clima en la escuela era tan negativo que decidí que ese sería mi último año ahí. Conseguí una plaza en nuestra universidad local, dentro del departamento de Estudios Hispánicos, en la cual mis nuevos colegas me alentaron a seguir hablando en contra de las injusticias de la evaluación estandarizada. Yo escribí un panfleto bilingüe sobre dichas injusticias y tuve *stands* en una fiesta educativa anual y durante la celebración de la Independencia mexicana en el mes de septiembre.

Durante la celebración de la independencia, en septiembre del 2003, un colega sugirió que tratáramos de eliminar las pruebas CSAP a través de una iniciativa (¿referendo?) para las elecciones de Noviembre del 2004. Esa breve conversación me inspiró a investigar qué posibilidad teníamos realmente de lograr que una iniciativa se aprobara en las elecciones de otoño. Después de varias llamadas telefónicas y una declaración de nuestra intención en la Oficina del Se-

cretario de Estado, descubrí que tendría que desarrollar mi propia legislación y llevarla ante el Consejo Legislativo para su consideración, pero que necesitaría dos colegas más que apoyaran mi postura.

Lo que siguió fue un largo y tedioso proceso de investigar la ley escolar, planear el lenguaje legislativo para contrarrestar la actual legislación que usaba los resultados de CSAP para determinar qué escuelas recibirían financiamiento adicional y cuáles serían elegibles para ayuda. Me reuní con el Consejo Legislativo en tres ocasiones en el invierno del 2004 para refinar el lenguaje de nuestra iniciativa que pedía que no se usaran los resultados de CSAP, sino las evaluaciones locales de los educadores profesionales; además de la misma fórmula de elegibilidad federal que aplica para los almuerzos gratis o reducidos.

A principios de marzo del 2004, la Oficina del Secretario de Estado me invitó a reunirme con un panel para discutir la propuesta de la iniciativa. Después de confirmar que estas eran exactamente las palabras que quisiéramos usar, los tres panelistas lo discutieron unos momentos y luego me informaron que la iniciativa estaba aprobada. Todos firmaron las peticiones que había que entregar antes del 2 de agosto de ese año.

Las siguientes preguntas eran cómo pagar la impresión de las peticiones y quién juntaría las firmas. Necesitábamos aproximadamente 67,000 firmas, por lo que necesitaríamos



aproximadamente 1,340 peticiones, cada una con espacio para cincuenta firmas.

Además, las peticiones también deberían incluir todas las cláusulas legales, y cada una requeriría once páginas. La tarea y el gasto parecían abrumadores. Sin embargo, cuando lo platiqué con el gerente local de Kinko's, le gustó el proyecto y se ofreció a imprimir todas las peticiones que queríamos por una cuota de \$850.

Ahora había que conseguir las firmas y yo, ilusamente, creía que los profesores serían los primeros en firmar. ¡Cuán equivocado estaba! Contacté a la Asociación Educativa de Colorado, pues su boletín informativo en cada número publicaba un candente artículo que criticaba la fórmula "unitalla" de la evaluación CSAP. Le platiqué por teléfono a su vicepresidente que ahora teníamos una iniciativa para la eliminación de CSAP y que si ellos instaban a todos los miembros de la asociación a firmar, podríamos hacerlo llegar a la votación. Me encontré con un silencio sepulcral del otro lado de la línea. Finalmente, nos dijeron que no podían apoyar la iniciativa, que si acaso escribirían del tema en el boletín, pero como una más de las legislaciones pendientes; y ahí fue mi turno de quedarme callado. Sólo pude preguntar: "¿cómo puedes masacrar la evaluación CSAP en tus conversaciones y escritos y no apoyar esta iniciativa?" "Así es la política Don. Buena suerte."

Sin embargo, sí tuvimos cierta cobertura en los medios y algunos padres nos buscaron para ayudarnos. La ley estatal requiere que las firmas se consigan en persona, así que convertí a mi casa en "el cuartel revolucionario". Mandé peticiones a la gente para juntar la mayor cantidad de firmas posibles antes del 2 de agosto, pues sólo teníamos cuatro meses para juntarlas. Me contactaron un reportero y un fotógrafo del Canal 9 para una entrevista y fotos, pero creo que no quedaron muy impresionados. "El cuartel revolucionario" se reducía a una PC con conexión a Internet y un closet lleno de peticiones; y como era de esperarse, publicaron sólo un pequeño párrafo en su página web al día siguiente.

Aún así se corrió la voz. Mucha gente llamó para decir que no se habían enterado de esta iniciativa sino hasta que leyeron de ella en el *website* del Canal 9, o cuando se hizo mención de ella en la radio. Así, más padres y amigos participaron en el esfuerzo de conseguir las firmas de manera voluntaria: los padres, un defensor público y algunos estudiantes de la Universidad del Norte de Colorado.

El 2 de agosto, concertamos una cita con la Oficina del Secretario de Estado. Estábamos determinados a realizar todo un evento para los medios: reunimos a 30 personas para pedir las firmas y citamos a los reporteros. Llegado el momento, distribuimos nuestras peticiones, pero los medios tomaron fotos, hicieron entrevistas y se fueron. A pesar de que no teníamos suficientes firmas para llegar a la votación, nos quedamos ahí para no perder nuestro *momentum*. Dos

semanas después, nos enteramos de que habíamos juntado 12,485 firmas, lo cual fue bastante impresionante si se consideran los obstáculos en nuestra contra.

Pero ese día la pregunta era: "¿y ahora qué hacemos?" Algunos estudiantes de la universidad habían creado un *website* y habían bautizado nuestro esfuerzo como la Coalición por una Mejor Educación. A pesar de que el sitio web era bastante primitivo, por lo menos nos daba un punto de partida para el activismo. Ahí sentados en la sala de espera de la oficina del secretario de estado, hicimos una lluvia de ideas. "¿Por qué no ponemos publicidad en el sitio? O mejor aún, podríamos contratar publicidad de medios, o publicidad de exteriores." Así, sentamos el escenario para el movimiento de resistencia de la coalición.

La profesora Laura Manuel sugirió y consiguió promovernos en las bancas de autobuses y en vallas publicitarias. Carol Carminative de Boulder, una madre extraordinaria, se ofreció a darnos prendedores de botón con nuestro mensaje político, contribución que continúa hasta la fecha.

Me puse a estudiar textos de los Estatutos Revisados de Colorado y la ley aplicable al caso. Podíamos argumentar que los padres tienen la última palabra en la educación de sus hijos y que podían negarse a la evaluación CSAP sin temor a una represalia. Así surgió nuestro lema: "Padres, PODEMOS hacer algo en contra de esta injusticia. Manden sus cartas de oposición a www.thecbe.org". Nuestro eslogan era: CSAP en letras negras dentro de un círculo tachado, todo en rojo. Cada año hemos recaudado fondos a principios de año desde el 2005 y de hecho, en este momento, estamos haciendo campaña para recaudar fondos para dos vallas de publicidad en las carreteras locales. Los padres tomaron acciones y se negaron a que sus hijos tomaran la evaluación. El año pasado, cien padres de una escuela primaria en *Commerce City* realizaron el valiente acto de decir "No" al régimen evaluativo, lo mismo que muchos otros en el estado. Sin embargo, los medios han llegado a odiar el hecho de cubrir estas historias, mientras que el Departamento de Estado de Colorado se ofusca cuando se les pregunta el número de casos de rechazo.

En la sesión legislativa de la primavera del 2008, la diputada Judy Solano de Brighton, de Colorado apoyó, por segunda vez, un proyecto de ley que requería que los distritos estatales le informaran a los padres cuáles son sus derechos de exención y que exijan que ninguna consecuencia negativa se pague por ejercer dicha opción. Esta vez, su proyecto recibió un amplio apoyo. Nuestra coalición estuvo al frente apoyando esta pieza legislativa y, en marzo del 2008, varios padres, maestros y estudiantes de escuelas públicas se tomaron el día para asistir y mostrar su apoyo ante el Senado y los Comités Educativos de la Cámara.

Obviamente, las experiencias de todos eran diferentes, pero sus mensajes eran claros y desde el fondo del corazón.

Los que más me impresionaron fueron los jóvenes, quienes expresaron lo insultados y presionados que se sentían con la evaluación de alto rendimiento y cómo consideraban que era poco ético y contraria a los principios educativos y por tanto, devastador para las escuelas públicas. El proyecto fue aprobado por ambas cámaras y se fue al escritorio del gobernador para su firma.

En junio del 2008, después de que las cámaras dejaran de sesionar por el verano, el gobernador Bill Ritter vetó el proyecto de ley diciendo que no quería interferir con los requerimientos de asistencia obligatorios existentes. Sin embargo, no consideró que la legislación requiere que las escuelas ofrezcan “experiencias de aprendizaje alternativas” para aquellos hijos cuyos padres los han excluido de una actividad o evaluación. El año pasado, la diputada Solano intentó nuevamente presentarla, pero este año no avanzó ni siquiera más allá del comité. El vapor de la máquina se había consumido.

Desde esa reunión espontánea del 2 de agosto del 2004, la lista de nuestros subscriptores ha crecido. Dos veces a la semana yo mando comunicados con las novedades acerca del mundo de la evaluación estandarizada de alta exigencia y estoy muy agradecido con quienes me mandan *links* a diferentes cartas, documentos y artículos de lo más reciente en el panorama educativo.

En los últimos años, más y más padres me han contactado en busca del apoyo que pueda yo ofrecer en contra del inhumano sistema en su lucha por defender a sus hijos. Son padres especialmente valientes que ven cómo se daña y limita la vida de sus hijos por la cruel evaluación estandarizada de alto rendimiento. Nuestra coalición tiene un encabezado en su papelería con la siguiente leyenda: “Creada para dignificar la autonomía de nuestros niños y sus maestros.” Este mensaje necesita resonar más vívidamente en medio de un clima político cada día más insensible a las necesidades y talentos de nuestros niños y del papel crítico que juegan los educadores profesionales en sacar lo mejor de ellos. Un profesor se ha dado a la labor de recopilar las anécdotas de los padres cuyos hijos han sido marginados debido a que no han tomado la evaluación CSAP y está analizándolas con un abogado bajo la luz de negligencia educativa. Así que los padres no sólo pueden contar con nuestra coalición para el desarrollo de estrategias para antes de las reuniones con los directivos escolares, sino que también se cuenta ya con recursos si los niños han sido sujetos a un trato injusto.

La educación pública ahora se enfrenta a una fuerza aún más formidable: a un Secretario de Educación que busca imponer estándares nacionales estrictos bajo el grito de “La Carrera a la Cima”. Nuestra coalición ha tomado un papel activo en denunciar el peligro de elevar la competencia por arriba de la cooperación y del intento de querer sobornar a los distritos escolares para que se conformen con esta

agenda deshumanizante. Mandamos a la académica Lynn Stoddard, autora de “Educar para la Grandeza Humana” a la conferencia organizadora para que hablara en favor de nuestros niños y se resistiera a la imposición del régimen de estándares nacionales. También hemos impreso varias copias de la petición para dismantelar NCLB, una petición que estuvo circulando en línea el año pasado y adquirió 35,000 firmas. El tomo impreso consta de 715 hojas y contiene comentarios y anécdotas impactantes de los daños hechos por esta legislación.

De las dos profesiones que he ejercido, derecho y educación, la primera enfatiza siempre la competencia y la bravuconería: la competencia es buena, a cualquier costo. La segunda profesión, la educación, es más noble en el sentido de que de forma ideal, reconoce la individualidad del estudiante y busca usar los talentos e intereses de los alumnos para conectarlos con el programa escolar. En breve, es una profesión que se basa en el amor.

Sin embargo, algo despiadado dentro de nuestra sociedad se burla del amor y por lo general, los profesores son humildes en cuanto a sus cualidades. Tristemente, es esta humildad la responsable del atolladero en el que se encuentra la educación misma. Mahatma Gandhi y el Dr Martin Luther King Jr. entendían el poder del amor. Richard Lakin, profesor y escritor dice: “Enseñar debe ser antes que nada un acto de amor.” Susan Ohanian, reconocida autora, académica y activista (www.susanoaharnian.org) quien trabaja incansablemente para darle voz a aquellos que defienden la infinita diversidad de nuestros niños en la educación pública, también enfatiza la importancia del amor en la profesión: “Amar a los niños desvalidos les da vida y posibilidades. Enseñar es un acto de amor que no requiere de diplomas”. Una vez que nuestra profesión reconozca el papel crítico que el amor juega en nuestras relaciones con los niños, una vez que nuestros profesionales del salón de clases se den cuenta de que hablamos a favor de los estudiantes, podremos comenzar el arduo y lento, pero aún así, maravilloso viaje hacia el renacimiento de nuestra profesión.

He aprendido durante estos ocho años que lo que hacemos localmente es de una importancia crítica. Las lecciones de pensamiento crítico, valor y compromiso que les dejemos a nuestros niños y el apoyo que les demos a los padres pueden tener resultados positivos más allá de nuestra imaginación. No olvidemos que mandamos a los niños a la escuela para que se vuelvan más humanos, para que aprendan a cooperar en una sociedad que necesita cooperación para su sobrevivencia. Nuestra misión es sembrar compasión en un mundo famélico de ella. Mandamos a nuestros niños a aprender habilidades esenciales para la sobrevivencia de todos en nuestro frágil planeta. Hagamos correr la voz.

Derecho profesional de informar a los padres y madres de familia sobre los exámenes estandarizados

Larry Kuehn*



En Columbia Británica, Canadá se ha confirmado el derecho profesional de los maestros de informar a los padres de familia sobre los problemas con los exámenes estandarizados.

* Doctor en Educación, Director de Investigación, Federación Magisterial de la Columbia Británica (Canadá).

Con éxito, la Federación Magisterial de la Columbia Británica (BCTF) peleó por mantener el derecho de libertad de expresión en asuntos profesionales. Esto fue confirmado a través de un acuerdo dado entre representantes del consejo escolar y la BCTF en relación al contenido de las cartas dirigidas a los padres y madres de familia.

El tema surgió a raíz de la campaña lanzada por la BCTF contra los exámenes estandarizados que se aplican a las y los estudiantes de 4to. y 7to. grado anualmente. Estos exámenes se conocen también como evaluaciones de habilidades básicas (por sus siglas en inglés FSA).

Uso de los resultados de los exámenes para promover la privatización de la educación

La oposición de los docentes a estas evaluaciones de habilidades básicas se basa en varios factores.

Uno de estos factores es el mal uso de los resultados por el Instituto Fraser. Este es un instituto neoliberal de investigación que promueve la privatización de la educación (incluyendo otros servicios públicos) y la eliminación de derechos sociales.

El Instituto Fraser publica anualmente una lista de todas las escuelas primarias de la provincia por rango o “ranking” de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de habilidades básicas. Esta práctica ha sido condenada por todos los actores del sistema educativo, desde el Ministerio de Educación hasta los consejos escolares; las organizaciones administrativas y, por supuesto, por los maestros y maestras.

La evidencia que los resultados de los exámenes generalmente reflejan sobre la situación socioeconómica de los estudiantes de una escuela determinada es bastante fuerte. De hecho, esto se confirma cada año con el listado del Instituto Fraser. El rango de las escuelas generalmente se asocia con la clase social de las familias de los estudiantes.

Si los resultados más bajos fueran utilizados para destinar más recursos en las escuelas donde existen estudiantes con menos oportunidades de aprendizaje, esto sería bueno. Sin embargo, no ocurre así.

El rango o “ranking” de las escuelas motiva a los padres y madres de familia con mejores recursos económicos, a retirar a sus hijos de las escuelas públicas que obtuvieron los rangos más bajos y enviarlos, ya sea a otra escuela con un rango más alto o a una escuela privada. Esto resulta en la separación de estudiantes por clase social y en un impacto negativo, tanto en el aprendizaje como en la cohesión social.

El Instituto Fraser tiene como meta dañar a las escuelas públicas y promover la privatización de la educación. El rango o “ranking” más alto generalmente se le asigna a las escuelas privadas. Estas escuelas privadas tienen menos estudiantes por clase y pueden escoger a quién admiten o no; por el contrario, las escuelas públicas deben (y así debe ser) aceptar a todos los estudiantes, sin importar sus necesidades educativas.

El Instituto Fraser y otras organizaciones neoliberales publican este rango en otras provincias canadienses también, siempre con el objetivo de promover la privatización de la educación.

El objetivo de la BCTF con relación a los exámenes estandarizados va más allá de su mal uso para promover la privatización. Existe confusión en dos elementos –por un lado, la evaluación individual de los estudiantes para identificar sus necesidades educativas y, por el otro, una auditoría a todo el sistema escolar.

Las y los maestros creen en el uso de los exámenes –siempre y cuando se les use para estos propósitos. Para las necesidades individuales de los estudiantes es necesario tener evaluaciones permanentes por parte de los maestros y formas adecuadas de aprendizaje. Las evaluaciones de habilidades básicas no son utilizadas con este propósito. Sin embargo, el Ministerio de Educación insiste en enviar los resultados a los padres y madres de familia. Este uso no tiene mucha validez educativa.

El otro uso que se le da a estos exámenes es para hacer una auditoría al sistema escolar. Si evaluar es una forma de identificar cómo están operando las escuelas, no es necesario examinar a cada estudiante. Una muestra al azar sería apropiada para realizar la auditoría escolar, y no proveería la información tan detallada que mal usa el Instituto Fraser.

La acción del sindicato en oponerse a evaluaciones inapropiadas

La BCTF adoptó dos estrategias para parar el mal uso de los exámenes estandarizados. Una fue el rechazo del magisterio a administrar los exámenes. La otra fue motivar a los padres a rehusarse a que sus hijos e hijas tomaran el examen.

El rechazo de las y los maestros a administrar los exámenes sería la forma más poderosa de parar este mal uso. La BCTF realizó una campaña con sus afiliados para asegurar que todos y todas entendieran las preocupaciones y estuvieran preparados para tomar acciones.

Se llevó a cabo un referendo para rechazar o aceptar la administración de los exámenes. El resultado de la mayoría de los votos fue a favor de rechazar la administración de los exámenes. Sin embargo, los empleadores se quejaron con el Consejo de Relaciones Laborales y dicha acción fue declarada como una huelga ilegal. La BCTF decidió no continuar con el boicot de los exámenes.

Sin embargo, la campaña y el referendo tuvieron efectos positivos, ya que resaltaron las preocupaciones tanto de los maestros como de los padres de familia. Entonces se decidió lanzar una campaña para que los padres de familia optaran por no enviar a sus hijos e hijas a tomar el examen.

El sindicato publicó anuncios en los periódicos y habló con consejeros laborales locales, urgiéndoles mandar un mensaje a los padres de familia para rechazar los exámenes. En varias áreas los y las maestras enviaron cartas directamente a los padres.

Como respuesta, el Ministerio de Educación presionó a los administradores escolares a requerir que los estudian-

tes tomaran el examen, a pesar de la oposición de sus padres. Algunas juntas directivas escolares intentaron interferir para que los maestros no hablaran con los padres o enviaran alguna información a la casa de los estudiantes.

El sindicato presentó una demanda contra los distritos escolares que intentaban parar el derecho de los maestros de dar su opinión profesional a los padres. Un arbitraje ya había determinado que los maestros tienen derecho de hablar sobre asuntos profesionales, incluyendo el envío de información objetiva directamente a los padres de familia.

Este derecho fue reafirmado y eventualmente la BCTF y la organización que representa los distritos escolares negociaron el texto de las tres cartas que los maestros enviaron a las casas de los estudiantes.

La administración de estas evaluaciones de habilidades básicas del 2009 experimentó poca afluencia de estudiantes. En algunos casos, casi todos los estudiantes no lo tomaron. Esto representa un gran reto para validar el rango o "ranking" de las escuelas.

Buscando alternativas

Los padres y madres de familia y la comunidad tienen un interés legítimo de saber cómo están operando sus escuelas. Sin embargo, este interés necesita discutirse con herramientas válidas que incluyan a la comunidad escolar en decidir lo que ésta valora y si estos valores se han logrado o no.

Para cambiar el enfoque, la BCTF en su reunión anual del 2009, pidió una moratoria de los exámenes por dos años y la creación de un comité que examine estos temas. Este comité trabajaría en las preguntas de cómo responder en una forma legítima el trabajo que se hace en las escuelas.

El ministerio rechazó esta solicitud de moratoria y prosiguió con tratar de forzar a los distritos escolares y administradores escolares a seguir presionando a los padres y madres de familia que mantienen su rechazo a los exámenes. En respuesta, la BCTF continúa con su campaña de apoyar y motivar a los padres de familia a no aceptar los exámenes.

Se continúa trabajando en los asuntos relacionados con los exámenes estandarizados, con el interés o no del Ministerio. Varios distritos escolares y sindicatos locales han aceptado formar un comité local para discutir el tema. Las organizaciones provinciales en educación también se han comprometido a discutir el tema, en una especie de comité. También, un grupo de individuos progresistas dentro y fuera del sistema escolar han comenzado a discutir y a investigar formas apropiadas para realizar una auditoría escolar apropiada.

La BCTF ha identificado áreas que deben ser examinadas. Además de investigar qué formas de evaluación pueden ser legítimas y útiles, se ha identificado también el impacto de estos exámenes en el gusto de aprender y enseñar. Para más

información, puede visitar la página electrónica www.bctf.ca.

El trabajo en la política educativa es un papel importante de los sindicatos

Pocos discuten que los sindicatos magisteriales deben trabajar en pro de sus afiliados, en búsqueda de buenas condiciones laborales, salarios y beneficios apropiados para la profesión. Sin embargo, el papel de los sindicatos de maestros en la política educativa está en disputa, incluso entre algunos miembros del sindicato, así como por el público.

El caso de los exámenes estandarizados es un ejemplo en donde las condiciones del trabajo de los maestros, el interés de los padres y madres de familia, estudiantes y la comunidad requieren que todas las partes estén involucradas para examinar y discutir qué queremos de nuestras escuelas y cómo saber que están produciendo lo que queremos.

Estos procesos son democráticos e incluso necesarios. Los sindicatos deben tomar un papel en asegurar que las oportunidades para una discusión más amplia existan y que los puntos de vista de los maestros y sus necesidades sean parte de esta discusión.

La Federación Magisterial de la Columbia Británica ha jugado un papel muy importante en asegurar que los maestros claramente tengan el derecho a la libertad de expresión profesional, incluso en temas polémicos.



¿Qué es la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red Social para la Educación Pública en las Américas es una alianza continental que tiene el objetivo de enlazar organizaciones de la sociedad civil del continente que comparten la preocupación por proteger y mejorar la educación pública; como derecho humano imprescindible para el desarrollo democrático.

La Red trabaja junto con otros agrupamientos de la sociedad civil que se preocupan por el impacto de los Tratados de libre Comercio sobre los derechos sociales.

La idea de formar la RED SEPA, emergió de una reunión de profesores y estudiantes en la Ciudad de México en noviembre de 1998; la creación de la RED SEPA se formalizó en la Conferencia Iniciativa Democrática para la Educación Pública para las Américas, realizada, en Quito, Ecuador, en octubre de 1999.

¿Qué hace la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA realiza investigaciones, elabora redes de comunicación, publicaciones, y organiza conferencias y seminarios sobre el impacto del neoliberalismo y el libre comercio sobre la educación, que sirven para defender y mejorar la educación pública. También desarrolla campañas hemisféricas en defensa de la educación pública.

El objetivo de nuestras actividades es promover el entendimiento del impacto de las políticas neoliberales a la educación en las Américas y proponer vías alternativas que desarrollen una educación pública, inclusiva y democrática.

La Red sirve para movilizar solidaridad para educadores y educadoras, estudiantes y luchadores y luchadoras sociales, que sufren represión en sus países por realizar actividades en apoyo a una educación pública y democrática.

Comité Coordinador

Unión Nacional de Educadores del Ecuador (UNE)

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CETERA)

Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA)

Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE/Brasil)

Unión Caribeña de Maestros (CUT)

Federación Magisterial de Columbia Británica – Canadá (BCTF)

Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE)

Steve Stewart. Secretario Técnico

La otra cara de las políticas neoliberales de exclusión en educación: La lucha estudiantil

Hortensia Escobar y María de Jesús Ramos*



Los diferentes tipos de exámenes estandarizados en la educación mexicana y su consecuente exclusión han gestado descontento entre las comunidades académicas de varios niveles educativos, en particular entre los estudiantes.

Por un lado, la exclusión de cerca de 200 mil¹ estudiantes anualmente de las instituciones de educación superior, ha generado una frustración en un amplio sector de jóvenes, ya que la movilidad social estuvo asociada a la inserción en la educación universitaria. La cancelación de esta posibilidad ha implicado que generaciones vean con inseguridad su futuro. Añadiendo la imposibilidad de que muchos de estos jóvenes no tendrán acceso a la educación superior, ni tendrán empleo digno.

En educación media superior (bachillerato), el fenómeno es similar, de 150 mil jóvenes que cada año presentan el examen único de ingreso al bachillerato en la zona metropolitana de la ciudad de México, sólo la tercera parte obtiene un lugar en las instituciones que garantizan la posibilidad de continuar con estudios profesionales o científicos (Instituto Politécnico Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana).

En contraste con la exclusión y la reducción en la calidad educativa ofrecida a los jóvenes mexicanos se encuentra el gran aumento de las ganancias del organismo privado en-

cargado de la aplicación de los exámenes estandarizados a los estudiantes postsecundarios y la expansión de mercados para la evaluación. En junio de 2008 se publicó, en el periódico *La Jornada*, que el Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) tiene una ganancia que ascendía a más de 3 mil millones de pesos, (300 millones de dólares)².

Así los exámenes estandarizados que se usan para excluir, son un gran negocio y además son discriminatorios.

De acuerdo con los resultados de las pruebas estandarizadas, se observan tendencias a excluir a jóvenes del sexo femenino, a los provenientes de familias obreras y benefician a los jóvenes provenientes de educación básica privada. "...de cada cien hombres que buscan acceso a la licenciatura ingresan 28 pero de cada 100 mujeres sólo 20. Por otro lado, de cada 100 hijos de obreros, ingresan poco menos de 8, pero de cada 100 hijos de funcionarios o directivos ingresan 18; más del doble..."³

Por otro lado, se ha gestado un descontento de los estudiantes universitarios en torno a la reforma académica, se cuestiona la viabilidad de ésta ya que, en las condiciones nacionales actuales, donde el neoliberalismo ha dejado un saldo impresionante de desolación, el país no cuenta con un desarrollo de fuerzas productivas tecnológicas que aseguren empleos dignos a los nuevos profesionistas. Es claro que los pocos empleos decorosos disponibles en la nueva

* Estudiantes de la UNAM y miembros del núcleo estudiantil de la sección Mexicana de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública.

¹ Para este año 2009 sólo un 8.9% del total de aspirantes pudieron acceder a la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Al respecto ver: <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/21/043n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>

³ Aboites, Hugo, 2007 "Matrícula, recursos financieros y selección de estudiantes en la UNAM", Mimeo.

economía tecnológica están en el sector del conocimiento, que lejos de plantear una especialización y estandarización plantean una des-especialización, ya que se necesitan trabajadores multifuncionales. Por lo que, el movimiento estudiantil resalta, que las modificaciones y alteraciones a los planes de estudios, lejos de buscar los objetivos discursivos mencionados, únicamente se perfilan a la conformación de obreros técnicos, que posibilitarán emplearse en una escala inferior a los verdaderos científicos que cuentan con herramientas tecnológicas que los ayudan a ubicarse en un mejor estatus laboral.

Por lo que las organizaciones estudiantiles tienen una importancia trascendental en la lucha por el derecho a la educación pública y en contra de la privatizaciones y exclusiones disfrazadas de calidad.

En 1996, ante la primera aplicación de un examen único de ingreso al bachillerato a cerca de 200 mil estudiantes en la ciudad de México y su zona metropolitana, hubo protestas masivas de estudiantes y padres y madres de familia exigiendo el derecho a un lugar en la educación pública que les permitiera seguir con su formación. Marchas, mítines, cierre de la Bolsa de Valores, plantones a lo largo de casi tres meses, lograron arrancar una negociación a las autoridades educativas que mejoró la asignación inicial que a través del CENEVAL coercitivamente habían hecho a los jóvenes.

La huelga estudiantil que duró de abril de 1999 a febrero de 2000, en la más grande universidad de América Latina (300 mil estudiantes), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tuvo en el centro la defensa de la gratuidad de la educación, la exigencia de democratización de los órganos de gobierno y la desvinculación de la UNAM del CENEVAL, el monopolio de la evaluación en México. Esta huelga

mostró que los estudiantes mexicanos tenemos conciencia de que la educación es un derecho y debemos defenderlo.

Otro ejemplo de una resistencia consecuente a las tendencias excluyentes, derivadas de la desigualdad de oportunidades vigente en la sociedad mexicana, se gestó en 2006 cuando aspirantes rechazados de la educación superior conformaron el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAEES), que se instituye una vez que se publican los resultados del Examen Único. El MAEES es un movimiento de estudiantes que se concentra en la ciudad de México, aunque en él participan estudiantes de varios estados de la República Mexicana y cuenta con el apoyo creciente e incondicional, y poco visto en los movimientos estudiantiles, de los padres de familia, ya que el generalizado detrimento de las condiciones del grueso de la población mexicana ha trastocado la institución familiar y generado desesperanza ante la imposibilidad de un futuro para los hijos.

Entre las reivindicaciones de los estudiantes excluidos se encuentran: a) El derecho a la Educación como un derecho social fundamental, b) El aumento del gasto público a la Educación Superior, c) El aumento a la matriculas de las instituciones más importantes de la educación media y superior como la UNAM, IPN, UAM; d) El cumplimiento del artículo 3° constitucional, e) Erradicación del examen único y generar otras maneras alternativas de evaluación.

En los últimos tres años se ha logrado obtener un mesa de negociación con la autoridades de la Secretaria de Educación y se ha generado un acuerdo donde los estudiantes movilizados pueden acceder muy parcialmente a algunos lugares. Sin duda, la movilización de estos jóvenes ha sido de gran importancia para asegurar que se haga visible so-





cialmente el problema del acceso a los bachilleratos y universidades públicas. Pero las autoridades educativas se niegan a abrir el debate sobre las políticas educativas y las necesidades de la sociedad mexicana a este respecto.

También resalta que las reformas universitarias que incluyen la inserción de los exámenes estandarizados gestan movimientos universitarios locales en diferentes campos de estudios de las instituciones de educación media superior y educación superior.

En diversas carreras como Pedagogía, Economía, Ingeniería, Geografía, Sociología impartidas en la UNAM se conformaron organizaciones estudiantiles que pudieron revertir la implementación a priori de las reformas y modificaciones a los planes y programas de estudios. Por ejemplo en la licenciatura de Geografía, el cambio más importante que las autoridades trataron de imponer fue el abandono del estudio de cómo el ser humano se desarrolla en su espacio; Sociología se reorientó a priorizar el conocimiento y el manejo de estadísticas en detrimento del estudio de las sociedades; en Pedagogía se abandona el estudio de materias que enseñan la evolución de la educación en América Latina, además se concibe al proceso de enseñanza ya no como una interacción personal, sino como una interacción mediada por distintos avances tecnológicos, entre otros casos.

La movilización estudiantil y académica ha conseguido comenzar un debate todavía inmaduro pero muy importante para los estudios universitarios, y más importante para América Latina, que definan el rumbo de la reforma en la UNAM. Para lo cual es necesario denunciar a aquellos que han tratado de transformar a la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa meritocrática de movilidad social con la cual fue construido el sistema educativo y su utilización para socializar en nuevos significados acerca del orden social. "De este modo, la exclusión no es sólo un efecto no esperado del desarrollo económico, sino una parte importante de la estrategia de construcción de un *ethos* neoliberal que se expresa en la transformación de los sujetos, quienes ya no esperan que el Estado les resuelva

sus problemas, sino que están convencidos de que son capaces de enfrentar la vida de forma individual y competitiva".

De esta manera se genera la idea de que sólo el sujeto (estudiante) más apto (competitivo) y más fuerte (individualista) sobrevive en este sistema educacional. En general al sistema en su conjunto sólo sobrevive el sujeto más emprendedor; una especie de darwinismo educacional que se convierte en el principio rector del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, los retos más importantes e inmediatos contra las políticas de privatización y exclusión de la educación es por una parte la desmitificación de este principio de "darwinismo social", evidenciando la esencia de los exámenes estandarizados como formas de exclusión, y lograr la ampliación de la matrícula en las instituciones públicas en educación media superior y superior para cumplir con la garantía constitucional del derecho a la educación para los mexicanos y las mexicanas.

La educación es uno de los caminos que lleva a las sociedades a transformar la realidad económico-social, por ello en el capitalismo se le apuesta a desarrollar en los sistemas educativos una manera de someter y reproducir ideología, así como de administrar de manera eficiente lo que los capitalistas llaman recursos humanos. Debe quedar claro que los distintos movimientos estudiantiles de ayer y hoy, son resultado inmediato de la carencia de oportunidades, que en muchas ocasiones se vuelve un obstáculo para la realización educativa, incluso para el mismo cambio social, lo cual reivindica la lucha por la educación, como una lucha social demandada para el pueblo.

La defensa por una mejor educación y un libre acceso para todos y todas, donde la evaluación no quede sujeta a una simple prueba que determine nuestro futuro personal y profesional, y la necesidad de una escuela que garantice a todos en las mismas condiciones de un futuro mejor. Va a la par de la lucha por un sistema económico, cultural y político superior al capitalista; un sistema que permita construir un mundo mejor.

El movimiento estudiantil mexicano ha conseguido mantener en la UNAM la gratuidad, evidenciar el sentido de los exámenes estandarizados como mecanismo de exclusión, también comenzar un debate todavía inmaduro pero muy importante sobre el derecho a la educación crítica. Se ha reabierto el debate sobre la necesidad de la democracia en las escuelas con la participación de todos los sectores de la comunidad. Y se ha hecho evidente la demanda de educación para todos. Sin embargo, el movimiento estudiantil actual necesita la articulación y la construcción de redes más solidarias para que la lucha tenga victorias de orden regional y mundial.

Apuntes sobre la lucha del magisterio ecuatoriano contra la Evaluación Estandarizada

Edgar Isch L.*



Algunos antecedentes.

El neoliberalismo ha sido capaz de crear un discurso propio para cada área social. En el caso educativo, sus planteamientos se concentran en una serie de aspectos repetidos en la región, en una especie de “El Consenso de Washington en Educación”¹. El conjunto de características comunes a las reformas propuestas por los neoliberales para la educación de América Latina se pueden resumir en el siguiente razonamiento: la crisis de calidad educativa se la identifica como crisis de “eficiencia, eficacia y productividad”, a ella se suma una “crisis gerencial” y juntas serían la muestra de que “el Estado es incapaz de brindar calidad educativa” porque la “masificación para universalizar la educación trajo también la caída de su calidad”. La solución está entonces en la “competencia” para la que requieren de la descentralización y la privatización que lleve a la gente a “invertir en la educación de sus hijos”.

Este discurso se lo impulsó en las últimas décadas a partir de los proyectos de las Instituciones Financieras Inter-

nacionales y particularmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, las que reemplazaron en la orientación educativa (y social) a organismos internacionales especializados como la UNESCO. Banqueros metidos a educadores.

Los análisis de los proyectos educativos, en el caso del Ecuador, así como de los propios documentos de evaluación del BID y el BM permiten ver que los resultados no han logrado la eficiencia y mucho menos la calidad ofertada.

En la auditoría integral realizada a la Deuda Externa en el Ecuador, se analizaron tres créditos educativos y uno de ciencia y tecnología. Los créditos educativos corresponden a los Créditos: BID 834/SF-EC suscrito en 1990 para el proyecto PROMECEB; BID 1142/OC-EC suscrito en 1998 para el Programa “Redes Amigas”; y, el crédito BM 3425/S-EC de 1992, dirigido al EB/Prodec. Los tres son los más grandes, de mayores recursos y con mayor influencia en la destrucción del sistema educativo nacional, resultado de una deuda ilegítima.²

*Docente ecuatoriano. Integrante de la Red de Investigadores de la RED SEPA. Enero 2010.

¹ ISCH L., Edgar (2001). Educación Democrática para enfrentar a la educación neoliberal. Ibarra-Ecuador.

² ISCH L. Edgar (2008). BM y BID: deuda para imponer la política neoliberal en educación. Comisión para la Auditoría Integral de Crédito Público -CAIC-. Quito.

En estos proyectos: “...cuyo norte final era generar estructuras educativas descentralizadas pedagógica, administrativa y financieramente, la política neoliberal es más clara. En efecto, separar al plantel central y a las instituciones educativas de una zona homogénea y-o geográfica del dominio del Estado, para trasladar su control a la comunidad y a los padres de familia, puede ser visto como clara estrategia tendiente a entregar la gestión y administración educativa a actores privados, más que al Estado.”³

Las intenciones de favorecer al sector privado se expresan, además, en la manera de contratar consultorías, a organizaciones no gubernamentales para la capacitación docente, imprentas particulares y constructores, dejando de lado instancias que poseía el Ministerio de Educación, al cual se debilita además con el proceso de compra de renuncias mal orientado.

Además de reflejar una intencionalidad al margen de la realidad del país, los proyectos se caracterizan por una serie de imposiciones. Unas, de carácter económico, similares a otros créditos de la época. Pero otras también en las que se desconoce la legislación nacional, se crea una institucionalidad al margen del sistema educativo existente, se imponen cambios legales, se cambian las condiciones laborales al margen de la Ley y se impulsa una orientación ajena a los procesos de consulta y acuerdos nacionales.

Esas y muchas más razones llevaron a sectores populares y académicos, entre los que se destaca la Unión Nacional de Educadores (UNE), sindicato único que agrupa a los docentes de los distintos niveles educativos a demandar una auditoría. La UNE tenía razón al grado que en los informes de los mismos proyectos se reconocerá que cambios sustanciales, como la creación de las redes escolares, estaban al margen de las leyes vigentes.

La responsabilidad del BID y el BM en alguna medida es admitida en sus propios informes, señalando la ineficiencia del crédito (PROMECEB), los reducidos avances (Redes Amigas) y hasta el haber terminado y cerrado el proyecto sin las obligatorias evaluaciones (EB/PRODEC). Las cifras del grado de aprendizaje de los alumnos de educación básica, hacia donde iban dirigidos estos créditos, ratifican que al contrario de lo dicho en las calificaciones que estos bancos dan a los proyectos, de poco o nada sirvieron para los positivos propósitos que adornaron la firma de estos componentes de la deuda externa⁴.

Curiosamente, es desde estos proyectos que fallaron a sus propias evaluaciones o las evadieron porque así se demostraba que era innecesario el crédito y atar al país a los condicionantes impuestos por la banca multilateral, es de donde surgió la propuesta de evaluación estandarizada.



El Proyecto EB/PRODEC del Banco Mundial, realiza las primeras pruebas en el año 1992 bajo el nombre de “APRENDO”, para verificar el nivel de conocimientos estudiantiles en matemática y lenguaje. Aunque se incluyó una consideración a las condiciones de vida, esa información fue enterrada y solo se usaron las “calificaciones” estudiantiles para impulsar una mayor campaña de desprestigio de la educación pública.

La experiencia de esas pruebas no dejó consecuencias positivas porque tras los resultados no se impulsaron acciones útiles para mejorar la educación ecuatoriana. La continuidad de la aplicación del neoliberalismo incluyó, por el contrario, ejecutar medidas que debilitaron más y más al sistema educativo ecuatoriano, las que iban desde la reducción del presupuesto, pasando por la fragmentación del sistema sin ningún orden y llegando a poner en los docentes toda la responsabilidad del conjunto del sistema educativo.

Hace poco el Ministerio de educación, comparando los datos con la última aplicación de esas pruebas, que hoy pasaron a ser conocidas como “SER”, señaló que los resultados demostraban que en doce años no hay ningún avance. Lo que no se dijo es que en este período el Ministro de Educación de este gobierno, Raúl Vallejo C., fue ministro también de otros dos gobiernos sumando más de 5 años de permanencia en el cargo, que estuvo directamente con los proyectos del BID y BM y que continúa inspirado por una serie de propuestas neoliberales.

La evaluación docente y el actual gobierno ecuatoriano

El gobierno de Rafael Correa nació con un amplio apoyo social debido a que recogió las demandas que habían sido banderas de lucha por más de treinta años. Su inicial cumplimiento de ofertas básicas de campaña incluyó la significativa ampliación del presupuesto social, la eliminación del cobro a los padres de familia de un aporte “voluntario” de 25 dólares de matrícula que era una barrera que dejaba a más de 300 mil niños sin continuar la escuela, la entrega

³ PALADINES, Carlos (2002). *Ibid.* Pág 11.

⁴ ISCH L. Edgar (2008). *Ibid.*

ampliada de desayuno escolar y la entrega de uniformes en escuelas rurales. Se mejoró, aunque limitadamente, el salario de los docentes y se planteó la incorporación de 12.000 nuevos maestros con nombramiento (no se habían creado nuevas plazas docentes desde 1998).

Más adelante el gobierno debilitaría su posición y daría muestras de girar a la derecha e incluso de violar artículos de la Constitución aprobada por la Constituyente de 2008. A esto se añade que, a pesar de los recursos económicos existentes, estos no se complementan con una gestión eficiente y eficaz: no se han entregado las 12 mil plazas laborales, se mantiene el sistema de contratos, no hay mejoras sustanciales en infraestructura (más allá de cuatro escuelas “del milenio” dotadas con nueva tecnología) y, sobre todo, no se ha construido una propuesta educativa nacional que, al menos medianamente, pudiese responder al pomposo nombre de “revolución”.

El gobierno de Rafael Correa suma cada vez más conflictos con los sectores populares que a lo largo de más de treinta años han impulsado las banderas que le permitieron a él ganar la presidencia. Lo hace desde una perspectiva propia de la democracia liberal que mira sólo a sujetos convertidos en ciudadanos y, por tanto, ficticiamente iguales en la sociedad, y desde un absurdo desconocimiento de quienes son los aliados naturales de un proceso de cambio en el que hoy empieza a ponerse en duda la participación del propio Correa, que da muestras de abandono de sus posiciones iniciales.

En este contexto debe entenderse cómo el gobierno, con una intensa y hábil propaganda, ha dado muestras de autoritarismo ante el pueblo y ha confrontado y atacado con los peores epítetos a los indígenas, a los maestros, a los trabajadores públicos, a profesores y estudiantes universitarios, los ecologistas y las comunidades que luchan por el agua y para que no se entregue a las mineras.

¿Fue el conflicto con el magisterio un hecho generado por la UNE? Los hechos demuestran que no es así. Por un lado, la UNE no había realizado paros desde 2003 demostrando la falsedad de aquellos que sostienen que se trata de un proceso anual o cada vez que hay elecciones cercanas, algo que tampoco estaba cercano en esta ocasión. Pero, concretamente frente al gobierno y el Presidente, mostraron su apoyo en múltiples momentos sin “pedir ni siquiera un puesto de conserje” y ese apoyo buscó ser materializado con propuestas importantes.

Es así como se realizó el Segundo Congreso de Educación Pública en conjunto con Facultades de Filosofía, FEUE, FESE, padres de familia y otros muchos actores para apoyar la construcción de un plan educativo que hasta hoy el gobierno no es capaz de presentar más allá de palabras impactantes de calidad y calidez o de dolorosas mentiras como la de “país alfabetizado” o la premiación de ciertos colegios por

las pruebas SER 2008, para que más tarde se diga que solo se tenía datos provisionales y, en efecto, solo en diciembre de 2009 se conocieron los definitivos pero manteniendo ocultos elementos metodológicos claves.

Más adelante, en 2008, la UNE realiza su Congreso Nacional en la ciudad de Loja y más de cinco mil maestros recibieron al presidente Correa, tal vez el primero en ser invitado a un evento de esta magnitud, para hacerle entrega de la propuesta de cambio educativo integral identificada con el nombre de “Educación para la Emancipación”. Allí, por supuesto, Correa no insultó a los dirigentes ni les calificó de “mafiosos”, valoró la propuesta y, al tiempo que en partes escuchó el aplauso de apoyo del magisterio, también escuchó las pifias al Ministro de Educación que no cumplía ni siquiera con la generación de las 12 mil partidas acordadas a inicio del gobierno (hasta noviembre de 2008 se habían entregado apenas una cantidad cercana a los 3.000 nombramientos mientras más de 6 mil docentes estarían trabajando por contratos temporales, manteniendo la flexibilización laboral propia del neoliberalismo).

Más adelante la UNE plantea opiniones sobre los concursos para ingresos al magisterio y para selección de autoridades de los planteles educativos, procesos que en ambos casos debían realizarse por concursos de merecimiento, porque así lo impusieron sendos paros del magisterio. Pero el gobierno ya había cerrado sus oídos e inició un proceso de ataque al gremio. Tampoco aceptaron debatir a tiempo sobre la Ley General de Educación, lo que obligó a la UNE a presentar en la Asamblea Nacional la primera propuesta de Ley con el auspicio del Bloque de Izquierda conformado por el Movimiento Popular Democrático y Pachakitik.

Desde el gobierno se tergiversaron las propuestas del magisterio, se descalificó a su dirigencia y el propio Rafael Correa llamó a conformar una nueva UNE. Su fallida convocatoria, a pesar del apoyo de la prensa, fue una derrota política que, por el contrario, ratificó la aceptación que tiene el gremio entre los docentes y la decisión de mantener la unidad en torno a la organización gremial-sindical que no solo es la más numerosa, sino también la que mejores mecanismos de democracia interna presenta.

El conflicto por la evaluación a los docentes se presentó en estas condiciones. Un proceso que viola la recientemente votada Constitución del Ecuador al realizarse sin la existencia del respectivo organismo autónomo y que en lo técnico aparece como parcial, estandarizada en un país multidiverso, basada en un examen de verdadero y falso o de opción múltiple, y de carácter punitivo, no ha traído más resultados que pretender responsabilizar sólo al magisterio de la crisis educativa.

Una intención de esta magnitud pretende ocultar, insistentemente, que la educación en crisis es la educación neoliberal, la de los proyectos de deuda externa del BID y Banco Mun-

dial, la de gobiernos que nunca aceptaron las propuestas y criterios de la UNE. Si las propuestas de la UNE hubiesen sido acogidas y aplicadas, algún sentido tendría esa muletilla de acusar al gremio por el resultado de las decisiones de gobiernos antipopulares, cosa que por supuesto no se hace con ningún otro colegio profesional. Al contrario, gracias a la lucha social que ha tenido a los maestros como un puntal en la defensa de la educación pública, es que no vimos la total destrucción de la misma y la completa aplicación de la receta neoliberal que incluía una insistida municipalización, los vouchers, la “libertad” de mercado educativo y la mayor flexibilidad laboral de los educadores.

Nadie en el país se expresó contra la evaluación y muchas voces críticas que incluyeron a ex ministros del ramo y la UNE tampoco lo hicieron, sino que rechazaron una evaluación de esa naturaleza y demandaron una evaluación integral del sistema educativo, que se realizará además en torno a la práctica educativa y no de un examen y que aportara en tener no una nota sino un análisis de causas para, con capacitación y visión integral, dar paso a correcciones. Por ello la resistencia del magisterio a las pruebas agrupó a la mayoría, a pesar de las amenazas presiones e incluso presencia de la fuerza pública.

Las pruebas SER aplicados a los/as estudiantes

El Ministro, con su perspectiva neoliberal, piensa que la evaluación estandarizada es adecuada. Entonces, un gobierno que se planteó democrático y que debería corregir rumbos a tiempo, en esta área se propone una línea neoliberal que se presenta como “moderna”.

Retrocedamos un poco en el tiempo. En junio de 2008 se realizan las pruebas al estudiantado. Aunque no se conoció de que manera se contrató a los responsables ni los detalles totales de la metodología, se presentan en la página web del Ministerio de Educación los borradores de las pruebas. Un investigador educativo y ex Director Nacional de Planeamiento Educativo, José Brito Albuja, señala en un estudio que existían más de 300 errores en esas pruebas, muchos de una gravedad enorme por existir más de una respuesta válida o ninguna entre las opciones propuestas para la selección múltiple.

Con las nuevas pruebas que supuestamente corrigieron lo realizado pero que se mantienen en secreto, se realizaron los exámenes y para mayo de 2009 se premió a los “mejores establecimientos educativos”. Allí incluyeron una categoría de “unidades educativas” (preescolar, primaria y secundaria integrados, que casi no existen en el sector público) que no estaba considerada en la metodología inicial y “por olvido” no premiaron al establecimiento “ganador” en secundaria. La metodología, igualmente se mantiene en secreto.

Pero, luego de la premiación y ante las críticas que vinieron desde distintos sectores, se reconoce que solo se

contaba con datos “provisionales”⁵. Y con esos datos provisionales el Ministro atacaba a la educación pública. Apenas en noviembre de 2009 se entregaron los datos finales, generando más dudas sobre la veracidad de los resultados. Y hasta ese momento no se ha tomado ninguna medida que surja de los resultados de la evaluación y no se establece ninguna relación con otro dato que salió del estudio y del que casi nada se ha hablado: en infraestructura, las escuelas públicas tienen una calificación de 3,3 puntos sobre 10⁶.

La evaluación a los docentes

Primero se planteó un sistema de evaluación al magisterio para el ingreso debido a que se anunció que, por fin, se iban a llenar las plazas de 12 mil puestos que estaban sólo brindados a personal con contratos precarios, cuando la nueva Constitución Política prohíbe la existencia de cualquier contrato precario.

Aunque parezca increíble, el 97% de quienes participaron en la prueba de razonamiento no aprobó. “De acuerdo con las evaluaciones en razonamiento lógico, los postulantes sacaron en promedio 44/100 y en la materia específica 55/100, dos calificaciones relativamente bajas”, según Jaime Cardona, un ingeniero civil colombiano que tiene una maestría en Administración Pública y que está a cargo del proceso de universalización de la educación en el Ministerio⁷.

Pero en lugar de cuestionar si no es la prueba la que falla, porque caso contrario las personas adultas en el Ecuador, casi en su totalidad, tendríamos índices de capacidad mental menor a lo considerado normal, el Ministerio aprovechó para atacar a los maestros, a las universidades y manejar los nombramientos de forma sospechosa. ¿Qué haría un profesor si el 97% de estudiantes no pasa una prueba? ¿No la revisarían, reconstruirían, validarían y aplicaría nuevamente?

En forma previa, en noviembre de 2008, se inicia también una evaluación docente a modo de pilotaje, convocando a los maestros a cambio de potenciales premios económicos. Nuevamente no se conoció bajo qué términos de referencia se contrató a los responsables del proceso ni se planteó el contexto de políticas en el que se pensaba utilizar la evaluación a los docentes.

Junto al examen de conocimientos pedagógicos y el examen de conocimientos sobre la asignatura, que eran lo principal, se incluían evaluación de los directivos y padres de

5. “Los resultados parciales obtenidos en las pruebas Ser 2008, únicamente revelan las 20 mejores instituciones educativas de la Sierra en forma general, ya que aún no concluye el proceso de levantamiento de datos de todo el país”, señaló Verónica Benavides subsecretaria del Ministerio de Educación. En: “Datos de las Pruebas SER son provisionales”, artículo del diario Hoy de 11 de junio de 2009. Quito.

6. “Educación tiene 3,3 sobre 10 en infraestructura y equipos”. Diario Expreso de 11 de febrero de 2009. Guayaquil, Ecuador.

7. “Maestros ‘elegibles’ con notas en rojo en las evaluaciones”, artículo del diario de Diario El Universo de 7 de junio de 2010.

familia. Pero el proceso dejó ver fallas no corregidas, como se recoge, por ejemplo, en estos testimonios⁸:

“Los maestros que rindieron la evaluación interna de manera voluntaria, en noviembre del año pasado, se quejaron del poco tiempo que tuvieron para prepararse para las pruebas externas de ayer... Los docentes esperaban obtener buenas calificaciones en esta etapa de su evaluación porque en la primera dicen que les fue mal. Inexplicablemente obtuvieron calificaciones bajas, pese a que su autoevaluación y la de los alumnos, padres y directores fue satisfactoria, o había notas en pruebas que nunca se tomaron... Samuel Riquero, profesor de séptimo de básica de la escuela Enrique Vallejo, señaló que obtuvo 39 puntos, pese a que su autoevaluación fue alta, al igual que la de sus compañeros de trabajo y su director... Los dirigentes de la Unión Nacional de Educadores (UNE) denunciaron que muchas de las pruebas que se tomaron en noviembre se han extraviado en el Ministerio de Educación.”

Las denuncias fueron múltiples, pero por lo general calladas por la prensa y desestimadas por el Ministerio. A pesar de ello, sin que se conozca de la realización de cambios y ajustes, se llamó a la evaluación generalizada bajo amenazas, anuncios de expulsar a los docentes que no aprueben y, el propio presidente en una cadena nacional, llegó a anunciar que los puestos se ocuparían con “bachilleres con cursos cortos”.

Qué tipo de evaluación es la que propuso el Ministerio de Educación

Varios son los calificativos que descubren el carácter de la evaluación planteada por el gobierno. Veamos algunos:

INCOSTITUCIONAL.- El artículo 99 de la Constitución señala que debe existir un organismo autónomo de evaluación del sistema educativo. Ese organismo hasta el día de hoy no existe y por tanto no puede el Ministerio (que no es autónomo), hacerse cargo del proceso.

ILEGAL.- Lo reconoció el Ministro al momento de enviar las reformas a la Ley para facilitar el despido de maestros, luego de aplicado el proceso y contar con los resultados.

DISCRIMINATORIA.- Es una medida pensada solo en un tipo de profesional que trabaja para el Estado, pero no se incluyó a los docentes de los establecimientos privados, como si ellos no fueran parte del sistema educativo. Sería bueno que ministros y asambleístas también dieran una prueba.

MENTIROSA.- Una prueba no puede medir la calidad de la educación y ni siquiera de los maestros y maestras (James Popham de la Universidad de California, pregunta con mucho sentido: “¿qué tanto pueden saber maestros que han sobrevivido sin condiciones básicas?”).

ETNOCENTRISTA.- No considera las diferencias culturales ni relación con el lugar de aplicación. Evaluar al margen de la realidad y de las condiciones de trabajo es irresponsable.

EFICIENTISTA.- Como todo para los neoliberales, es cuestión de eficiencia económica y es más barato capacitar a un 30% que a la totalidad de maestros, se propone capacitar solo a los que no aprueben y no a la totalidad del magisterio.

PUNITIVA.- Pues está formada para despedir, es decir que no es educativa. Está ligada a premio y castigo.

ESTIGMATIZADORA.- Si los estudiantes van a conocer la “etiqueta” que se pone a cada maestro sobre su nivel, se daña su relación y afecta los derechos de los educadores y su autoridad.

COSTOSA.- No solo económicamente, sino en tiempo perdido en las aulas.

PRIVATIZADORA .- Porque continua en la línea de destruir la confianza en la escuela pública y la valorización social de los educadores.

PARCIAL.- Porque solo pretendió juzgar a los docentes y no al sistema educativo en su conjunto.

CUANTITATIVA.- es decir solo medidora y medir no es evaluar. Así no se evalúa desempeño de una actividad tan difícil como la docencia.

La propuesta generó reacciones inmediatas y conflictos. El gobierno no dudó anunciar medidas represivas, acompañar la evaluación con policías y militares, realizar una presión sobre los docentes en la que contó con el apoyo de la prensa de derecha, e inclusive pretender una confrontación de pueblo contra pueblo, de padres contra maestros, para la que llamó a una concentración nacional en Guayaquil el 29 de mayo de 2009, con débiles resultados a pesar de medidas de chantaje y amenazas que fueron denunciadas en múltiples ocasiones.

La UNE, para entonces, convocó al magisterio a la resistencia, acogándose al artículo 98 de la Constitución, que señala que: “los individuos y los colectivos podrán ejercer el derecho a la resistencia frente a acciones u omisiones del poder público o de las personas naturales o jurídicas no estatales que vulneren o puedan vulnerar sus derechos constitucional o demandar el reconocimiento de nuevos derechos”.

La resistencia se expresó, por un lado, en el boicot a las pruebas, a las que la mayoría de docentes se negaron y, por otro, a la presentación de una propuesta de evaluación integral que parta del aula y no de la estandarización.

8. “Los evaluados voluntarios no saben de dónde salieron sus bajas calificaciones”, artículo del diario El Universo de 7 de junio de 2009.

El paro se vuelve obligatorio⁹

Como respuesta a la posición del magisterio, vino la pretensión de estrangular económicamente a la organización, impidiendo que los aportes voluntarios (lo son al igual que la afiliación) llegaran por medio del departamento financiero del Ministerio, tal y como sucede también con descuentos voluntarios a ciertos almacenes que tienen convenio. Nuevamente, se habló desde las altas autoridades y desde el Contrato Social de estructurar otro gremio. Otra vez fracasaron.

Poco más tarde se incluiría al magisterio en el proyecto gubernamental de la Ley Orgánica de Servidores Públicos, que eliminaba ocho componentes salariales: el sueldo básico, antigüedad, bono del maestro, subsidio educativo y familiar, bono de compensación pedagógica, bono de frontera y amazónico, Napo y Galápagos, el incentivo de la jubilación, es decir afectando gravemente sus ingresos y derechos.

De esta manera, el gobierno puso a la UNE ante la obligatoria declaración del paro. Aún en esas condiciones, la dirigencia gremial no dejó de señalar la necesidad del diálogo y las puertas abiertas, mientras el gobierno la rechazaba, lanzaba acusaciones e insultos de toda clase, olvidaba treinta años de neoliberalismo para acusar solo a los docentes por las fallas en el sistema educativo y se procedía a actos

de represión contra docentes y autoridades. Paro masivo, con grandes acciones públicas que se sentiría mayor con la mutua solidaridad con la CONAIE, que empezaría su levantamiento.

Entre otros aspectos, la plataforma de lucha de UNE incluyó demandas por:

Cambios educativos que reabran cinco mil escuelas cerradas; convertir las escuelas unidocentes en pluridocentes o completas; cumplir con los nombramientos y no continuar con maestros contratados; infraestructura para la creación del octavo año de básica en las escuelas actuales; construir el Proyecto Educativo Nacional que garantice la gratuidad, la calidad de educación con participación social de los maestros, estudiantes, padres de familia y los pueblos del Ecuador; y, un Modelo Pedagógico que rompa con las prácticas pedagógicas atrasadas, la cimentación de la Escuela Pública Emancipadora que unifique el proceso de aprendizaje con el desarrollo comunitario y social.

Cumplimiento de compromisos gubernamentales como el pago puntual de los \$25 por estudiante en la educación básica y \$30 por estudiante en los colegios, responsabilidad del Ministerio de Educación para garantizar la atención de los sectores populares.

Una Ley Orgánica de Educación General Intercultural que garantice la gratuidad y la calidad de la educación, la participación y contraloría social con el Congreso de Educación con Participación Social y los Consejos Comunales Educativos en cada Institución Educativa Fiscal, Fisco-misional y Particular que permita la participación de los estudiantes, padres y madres de familia en el proceso educativo y en la rendición de cuentas.

La derogatoria de las reformas a la Ley de Carrera Docente, que eliminaron la obligatoriedad de ser educador para cumplir con la tarea y el trabajo docente, establecieron la evaluación como causal para la destitución, que ponían a los funcionarios y directivos de Instituciones Educativas como subordinados al Ministro de Educación; que excluyeron el derecho de los maestros a la defensa, a su representación y la vigilancia en el cumplimiento de la Ley.



9. Este apartado es tomado del artículo escrito por el autor para la Revista La Tendencia Nro. 10 bajo el título: "El gobierno y su conflicto con el magisterio".

Impedir la pretensión de despedir a 2.657 maestros y maestras sumariados, atentando al Art. 98 de la Constitución.

Derechos como el bono fronterizo, un salario y una jubilación de dignidad, el pago puntual de los descuentos del aporte al IESS, el nombramiento alza de sueldos y seguridad social para trece mil educadores populares y el rechazo a la propuesta de Ley Orgánica de Servidores Públicos.

Derogatoria del Decreto Ejecutivo 1780 que entrega a las misiones católicas, en la Amazonía, Galápagos y Esmeraldas la potestad y recursos del Estado para la educación, salud, vialidad y medios de comunicación, atentando en contra del laicismo victoria de la revolución liberal y Eloy Alfaro.

Esta plataforma, con la complicidad de buena parte de la prensa, fue ocultada para proponer que la disputa se centraba en la evaluación docente. Falso, y los acuerdos al momento en que el gobierno cedió al diálogo así lo demuestran.

Lamentablemente la represión llevó a la muerte del maestro e indígena amazónico Bosco Wisuma. Coincidentalmente, él reflejaba la unidad del magisterio y el movimiento indígena. Fue solo entonces que el gobierno se abriría al diálogo en momentos en los que las paralizaciones se mantenían, primero con los indígenas tras su marcha nacional y luego con los maestros, igualmente tras una marcha con participación calculada en quince mil personas. El diálogo dio paso a acuerdos iniciales, la suspensión del paro y el inicio de mesas de diálogo de alto nivel.

El diálogo va dando sus frutos, pues ya están establecidos acuerdos en numerosos aspectos de la nueva Ley Orgánica de Educación General que ya pasó el primer debate con aspectos importantes para mejorar la educación como es la incorporación de los principios de la "Educación para la Emancipación"; se garantiza el derecho a la participación de maestros, estudiantes y padres de familia; se retiró al magisterio de la Ley de Servidores Públicos; la creación del Instituto Nacional Autónomo de Evaluación y la creación de gobiernos escolares (o consejos comunales); el movimiento indígena recuperó la DINEIB; la propuesta de la UNE de un escalafón con diez categorías y el salario digno han sido aceptadas; y se dio paso a la evaluación en la Sierra sin sanciones para los maestros que ejercieron el derecho a la resistencia.

No son pocos los temas que quedan y se presentan. A diciembre, entre ellos están la manera de garantizar el derecho a la educación, el rol de los municipios que en la Ley queda abierto a interpretaciones cuando la Constitución es muy clara en ello, que la estructuración de los circuitos educativos se de por concurso y el paso del antiguo escalafón al nuevo, frente a lo cual el ministerio plantea una propuesta mas cercana a un propósito económico que no involucre aumentos salariales mayores a los maestros actuales, mientras la UNE plantea reconocer sus títulos y méritos así como los

años de servicios para entrar al nuevo sistema en condiciones que reconozcan las integridad de lo que es la vida de cada maestro y maestra.

La educación es un área de vital importancia para el futuro del país. Esto todo el mundo lo dice. Estudios y organismos internacionales especializados, reconocen además que ninguna reforma es exitosa si se quiere hacerla sin la activa participación de los maestros y menos contra ellos y, señalan también, que contar con un gremio unificado y propositivo es una ventaja que hay que aprovechar. Eso debe entenderlo el gobierno, maestros y la sociedad, porque el diálogo educativo debe continuar, ampliarse, ser más publicitado, abrir nuevos espacios para que, sin prejuicios y estereotipos, las partes puedan buscar caminos nuevos.

La UNE ha planteado la necesidad de un gran debate nacional, de formas democráticas de participación de padres de familia, estudiantes, docentes y la sociedad a partir de las escuelas, la construcción de un proyecto educativo nacional y la evaluación de todo el sistema, sus historia y sus responsables. Esto encaja con el hecho de que la educación pública de calidad requiere de financiamiento, pero también requiere de la revalorización social de la labor docente, de una gestión democrática, de condiciones dignas de trabajo que implican que las construcciones escolares no caigan sobre los niños y niñas, causándoles daños e incluso la muerte como sucedió en Guayaquil. Es en la esfera del poder estatal que ahora está la responsabilidad de dar respuesta a planteamientos que tienen el apoyo de innumerables estudios de UNESCO, la Internacional de la Educación y otros organismos especializados.

Si consideramos en conjunto, como lo hicimos al inicio, y recordamos lo acontecido con los diálogos con el movimiento indígena, las leyes de educación superior o de comunicación, podemos concluir que las acciones de los sectores populares son un fuerte llamado de atención al gobierno y una oportunidad (¿la última?) para que no se desvíe del cauce que le gana el apoyo mayoritario. Haría mucho bien que junto al diálogo que ha sido fruto de la confrontación y de la firmeza de las organizaciones populares, que retomaran su protagonismo, venga el acercamiento pleno.

El ejemplo del resultado electoral en Bolivia, donde crece el apoyo a un Presidente ligado a los movimientos sociales y que responde ante ellos, debe ser tomado en cuenta si se quiere pensar en el futuro del proceso de cambio, en las fuerzas necesarias para mantenerlo y en la fuente de las orientaciones que ese cambio debe tener. De lo contrario, podría presentarse una nueva desilusión que coloque al pueblo en la disyuntiva de radicalizarse o dejar que la derecha asuma nuevamente el total control del aparato político del Estado. Las cartas, todavía están por echarse a la mesa.

La lucha contra la evaluación estandarizada, es por el derecho a la educación

María de la Luz Arriaga Lemus*



Veinte mil maestros de Morelos (estado cercano a la capital de México), estallaron una huelga (Pública y Constitucional), en el mes de agosto de 2008 demandando la cancelación de la Alianza por la Calidad de la Educación. Se extendió por 79 días e incluyó movilizaciones a la capital mexicana. A los maestros de Morelos siguieron unos meses después los trabajadores de la educación de Puebla. En ambos casos el magisterio rebasó a los dirigentes, ocupó las sedes sindicales y enarboló la demanda de democracia sindical, que en México es una condición para la defensa de la educación pública. La protesta se amplió a 17 secciones sindicales en todo el país.

La medida se desató al inicio del año escolar en el hemisferio norte; luego de la aplicación, por primera vez, de exámenes estandarizados a los maestros para cubrir algunos cargos vacantes; en el contexto de fuertes ataques a la escuela pública y a los maestros.

Si bien los casos de Morelos y Puebla fueron los más resonantes, a lo largo de un año, las manifestaciones de protesta, los paros y huelgas en diversas regiones del país, se mantuvieron, y a casi dos años no han cesado. Cabe destacar que en dos provincias que mantienen un movimiento democratizador del SNTE desde los años 80, el gobierno decidió no instrumentar la ACE, éstas son Oaxaca y Michoacán. Con ello buscó acotar la protesta contra esta agresiva política

* Profesora de la Facultad de Economía de la UNAM, integrante de la Sección Mexicana de la Coalición Trinacional en Defensa de la educación Pública y de la Red Social para la Educación Pública en Las Américas.

neoliberal en educación, no obstante en esas regiones también han existido manifestaciones de repudio a la ACE.

¿Por qué oponerse a una Alianza por la calidad de la educación?

La Alianza por la Calidad de la Educación, es en realidad un pacto hecho en la exclusión para la exclusión. El 15 de mayo de 2008, la presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)¹, Elba Esther Gordillo y el presidente Felipe Calderón, suscribieron una "Alianza del gobierno y los maestros del país representados por el SNTE, por la calidad de la educación".²

La ACE está hecha en la exclusión, pues no se consultó a los sujetos de la educación (maestros, padres de familia, estudiantes); es un pacto entre dos grupos de poder político nacional: el de Elba Esther Gordillo y el de Felipe Calderón y los panistas³, para avanzar en la segmentación del sistema educativo, continuar imponiendo una lógica empresarial en la conducción educativa a partir de mantener restricciones presupuestales, incrementando el uso de los exámenes estandarizados y el peso de los resultados de esos exámenes en la definición de los contenidos educativos, al tiempo que

¹ El SNTE agrupa a los maestros de educación básica, secundaria y superior, que dependen del gobierno nacional y los estados (provincias), es un sindicato corporativo, que forma parte del sistema político. Por su fuerza numérica y económica, se ha constituido en un grupo de poder que forma parte del bloque dominante. Este sindicato docente es el único en América Latina que no sólo avala las apolíticas neoliberales sino que las promueve. Al interior del sindicato, desde hace 30 años hay un movimiento democratizador que aglutina a una tercera parte de los afiliados al SNTE (más o

los usa para premiar o castigar económicamente a los maestros.

En México, desde el año 1993 se instauró, por iniciativa de la dirección del SNTE, y los tecnócratas que conducen la educación pública, un programa de pago por desempeño (por productividad) para los maestros y directores de la educación básica de todo el país, el programa se denomina “carrera magisterial”, en su inicio evaluaban cinco “factores”: Antigüedad, grado académico, preparación profesional ,acreditación de cursos de actualización y capacitación, y desempeño profesional . Con la ACE rigidiza más el programa productivista; se suprimen factores, como la antigüedad, grado académico y preparación profesional, se considerarán exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que son aplicados a los niños y jóvenes), tendrá un peso de 60%; cursos de actualización certificados de manera independiente,20% y desempeño profesional, 20% .

Los cambios en el enfoque pedagógico se centran en la educación por competencias, que es una forma reduccionista del proceso de enseñanza aprendizaje. Para el ciclo escolar 2010 se cambia el plan de estudios para los grados 1 y 6 de la escuela primaria, así como los contenidos de los libros de texto gratuitos para esos grados. Con la ACE, se refuerzan las pruebas estandarizadas como la forma de “evaluar” la calidad, de los estudiantes, los maestros y las escuelas.

La combinación de estas medidas de la ACE no elevará la calidad educativa por el contrario, el resultado, nos tememos, será un deterioro mayor de la educación, pues el sentido y contenido del proceso de enseñanza aprendizaje es contrario a estos criterios empresariales.

La Alianza un medio para restringir derechos.

En México el derecho a la educación es un derecho social ganado en la Revolución Mexicana de 1910, que se concretó en la formulación del artículo 3º Constitucional. ¿Esto qué significa? Que la sociedad mandata al Estado para que garantice educación pública, laica y gratuita a todos y todas, mexicanos y mexicanas, desde preescolar hasta el nivel superior.

Con la ACE, se está pretendiendo cambiar el artículo Tercero Constitucional. La última modificación aprobada por la Cámara de Diputados -aún no en el Senado-, contiene tres

menos 300 mil trabajadores de la educación), que se agrupan en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la educación y otros movimientos magisteriales emergentes en el último año en algunos estados como los de Morelos y Puebla.

² Discurso de Felipe Calderón, en el acto de firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, versión estenográfica, publicada en el portal de la SEP www.sep.gob.mx

³ El partido gobernante es el Partido Acción Nacional (PAN), un partido de derecha.

cambios sustantivos: la gratuidad se mantiene, pero institucionaliza el camino para legalizar las aportaciones de padres de familia y particulares (fundaciones, etc.).

Otra modificación es que legaliza la evaluación (estandarizada, del desempeño docente y de las instituciones) y la tercera, es que circunscribe la obligatoriedad de que la educación sea laica a aquella impartida por el Estado, pero no a la que imparten los particulares.

Construyendo alternativas

Las resistencias a esta ACE, continúan con un alto costo para el magisterio democrático, pues hay profesores y profesoras despedidos por su participación en la Huelga de Morelos, hay sanciones administrativas para los maestros de Puebla y de otras regiones del país.

Pero un elemento alentador es que este movimiento magisterial en el que participan miles de maestros y maestras, tiene en el centro la defensa de la educación como derecho social y se ha abocado a la generación, desde una acción de base y democrática, de propuestas alternativas de educación. La lucha por democracia sindical acompaña este proceso, pues como señalamos, en México, es una condición para la defensa de la educación.

Así en Morelos, desde que se inició la huelga y a lo largo de casi dos años, numerosos han sido los foros y talleres. En el año 2009 los maestros democráticos realizaron un Congreso educativo de padres y madres de familia, otro de estudiantes, uno más de maestros y maestras. Actualmente a pesar de la represión administrativa y el hostigamiento de la dirección sindical oficialista, se encuentran elaborando su propuesta alternativa de educación, transformadora, humanista y democrática.

Los maestros de Puebla, también se encuentran en este proceso y en Michoacán, los casi 60 mil trabajadores de la educación agrupados en la sección XVIII democrática del SNTE-CNTE, desde hace algunos años lograron que se instrumentara un programa piloto de escuelas integrales de educación básica, con un proyecto emancipador y democrático de educación, haciendo a un lado la concepción instrumental de la educación, con formas integrales de evaluación, incorporando a las comunidades en las acciones educativas⁴. La sección XXII democrática del SNTE-CNTE, que agrupa a casi 70 mil trabajadores de la educación de Oaxaca, también han desarrollado experiencias alternativas de educación en muchas de las escuelas del estado y desde 2005 impulsa el movimiento pedagógico del estado de Oaxaca y la construcción del Plan Estatal de Educación.⁵

4. Para más información consulte la página www.cedes.org.mx.

5. El CEDES de la sección 22 cuenta con una página electrónica, www.cedes.org.mx.

La evaluación que tenemos, la evaluación que necesitamos

Hugo Aboites,
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Conferencia de Educación BCTF: "Proteger el Futuro de Nuestros Niños & Taller de Evaluación Escolar – Reconsiderando la Rendición de Cuentas (Accountability)." 15-16 Noviembre, 2009.
Federación de Profesores de British Columbia, Vancouver, Canadá.

Cuando comparamos países como México y Canadá tendemos a enfatizar lo obvio: las profundas diferencias en su historia, política, estructura social y, más específicamente, en los rasgos de sus respectivos sistemas educativos. Por ejemplo, es difícil ignorar el hecho de que el sistema de educación básica mexicano cuenta con casi 20 millones de estudiantes, y que sin embargo, prácticamente sólo existe un sindicato de docentes con 1.5 millones de miembros en todo el país; o que en la Constitución se establece que el Presidente de la República y su gabinete son los encargados exclusivos de determinar los contenidos de los libros oficiales que se distribuyen a todos los niños de educación básica.

Avanzar por el camino de las diferencias puede ser interesante, pero esconde el hecho de que la globalización neoliberal está promoviendo un proceso de intensa homología, en el que a nivel mundial los sistemas educativos tienden a adoptar ciertos rasgos comunes y hasta una mis-

ma cultura escolar. Un ejemplo importante es lo que ocurre con la concepción y práctica de la evaluación de las escuelas, niños y maestros. Aquí apuntamos en una dirección similar aunque a veces los ritmos son distintos. En países como México, el paso que se adoptó fue rápido y profundo, al grado de que este país es ahora un ejemplo extremo de hasta donde los promotores de una forma homogénea de evaluar están dispuestos a llegar. Por ejemplo, antes de los noventa en México, la evaluación como la conocemos actualmente era casi inexistente. Prácticas como la evaluación estandarizada estaban confinadas a unas pocas muestras de los alumnos de educación básica, o al proceso de selección de estudiantes en algunas de las universidades públicas con mayor demanda en el país.

Pero a comienzos de los años noventa, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el TLCAN y luego la



OCDE explícitamente presionaron a México para que estableciera una estructura completa de evaluación

Como resultado, entre 1990 y 1994, el Gobierno Federal fundó los primeros programas de paga con base en el mérito para profesores y catedráticos; promovió un sistema privado de acreditación de programas profesionales, creó una réplica del American Educational Testing Service (ETS) (que se llamó Ceneval o Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior), más tarde comenzó a evaluar escuelas con vistas a darles mayor financiamiento (Programa Escuelas de Calidad), creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y más recientemente 2006, arrancó el Examen Nacional de Logro Académico, ENLACE), un programa de evaluación de cerca de quince millones de estudiantes de educación elemental y secundaria.

Como resultado global de este conjunto de iniciativas, los niños y niñas del tercer al décimo segundo grado del sistema educativo, absolutamente todos, deben presentar la prueba federal estandarizada de Español y Matemáticas antes mencionada (ENLACE). Además, aquellos que terminan el décimo segundo grado del sistema nacional y quieren ingresar al décimo tercero, son evaluados con un examen de admisión nacional único y estandarizado, EXANI-I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior-1). Aquellos que terminan el grado quince y quieren entrar a la educación superior, deben aprobar el EXANI-II, también una prueba de opción múltiple. Posteriormente, a aquellos que concluyen el segundo año de educación superior, también puede aplicárseles el EXIL (Examen Intermedio de Licenciatura). Los que ya han concluido su educación superior son evaluados con el EGEL (Examen General de Egreso de Licenciatura), un examen final que también les sirve como una certificación de aptitud para solicitar empleo.

Más adelante, aquellos que deseen estudiar un postgrado deben aprobar el EXANI-III, que es similar a los anteriores. Finalmente, aquellos que deseen trabajar como profesores en escuelas públicas tienen como único requisito aprobar una prueba de 80 preguntas y actualmente se trabaja en una ley que exigirá que cada uno de los tres millones de profesionales del país presente un examen para renovar su certificación cada cinco años.

Como consecuencia de toda esta rápida avalancha de evaluaciones, en la actualidad en México se evalúa a cerca de 17 millones de estudiantes cada año y pronto llegaremos al evaluado número 100 millones, un número equivalente al tamaño de toda la población mexicana. Eso significa que desde los 8 y hasta alrededor de los 70 años, los mexicanos serán evaluados una y otra, y otra vez. Se decía en la Edad Media que la iglesia acompañaba a las personas de la cuna a la tumba. Es claro ahora que la evaluación ha aparecido como una nueva religión laica y neoliberal igualmente poderosa.

¿Cómo nos explicamos esta manía? Una explicación ve-raz pero incompleta apunta hacia la presión ejercida por las organizaciones financieras internacionales, quienes “ayudaron” a resolver la enorme crisis económica de los ochenta; pero a cambio demandaron y se hicieron del derecho de tener a las finanzas públicas mexicanas (y de otros países latinoamericanos) bajo un cercano escrutinio. El gasto educativo, que llega a alcanzar hasta 25 por ciento del presupuesto, se volvió un blanco especialmente importante.

Las certificaciones, exámenes y programas de mérito destinados a los profesores se convirtieron en los instrumentos concretos de esta estrategia del “big brother”. Por ende y visto desde esta perspectiva, para los educadores mexicanos la rendición de cuentas surgió no como una forma en la que ellos podrían enterarse de qué es lo que estaba ocurriendo con la educación en términos globales, sino más bien como un instrumento para mantenerlos vigilados. Además de control del gasto, implícitamente la evaluación cumplió un propósito cultural: asimilar la educación mexicana a la estadounidense. La lógica implícita era muy clara: ‘si ustedes imitan el modelo americano y utilizan los rituales estadounidenses, entonces van por buen camino y tendrán un sistema eficiente y orientado hacia la calidad.’ En este sentido la evaluación adquirió también un significado imperial.

Sin embargo, la hipótesis que singulariza el papel de los organismos financieros no puede explicar algo paradójico. Se trata del hecho de que tanto la estructura de evaluación canadiense como la mexicana comparten algunas muy importantes y esenciales características de subordinación. La estructura medular de la evaluación como un instrumento de control parece ser la misma en ambos países. Pero en Canadá no hubo crisis de la deuda, ni una generalizada lluvia de recomendaciones de organismos internacionales. Estos significa que hay algo en común entre los dos países que está creando el mismo tipo de estructura; a pesar de que a Canadá difícilmente podría considerársele como un país subordinado, como México.

Así, por ejemplo, en el campo específico de la evaluación México y Canadá comparten una serie de rasgos orientados al control y la supervisión.

Los maestros y académicos mexicanos no concebimos, ni diseñamos la estructura del sistema de evaluación, nos fue impuesta. Hasta donde es conocido, tampoco los maestros canadienses tuvieron la posibilidad de expresar sus opiniones con respecto a la creación de la estructura de evaluación como la que ahora comienza a construirse alrededor de las escuelas en British Columbia. En este respecto, el sistema de evaluación de ambos países comparte la característica de ser sumamente autoritarios.

Por este carácter autoritario, la presente estrategia de evaluación aparece como algo esencialmente externo a las

escuelas tanto en Canadá como en México. No es algo que fluya de los procesos educativos que ocurren en el aula, ni de las discusiones y puntos de vista de los maestros. Y, como se decía, los maestros no participan en la concepción, diseño u operación de las prácticas de evaluación.

Esta evaluación viene a ser una imposición cultural en dos países con una enorme diversidad de poblaciones. Una sola forma de evaluar para todas las escuelas, una visión uniforme que establece qué debe significar el “logro” y que se impone sobre muchas diferentes y diversas culturas, idiomas, regiones, necesidades educativas y escuelas en todo el país.

Además, tiende a ser irrelevante en el sentido de que no tiene en cuenta los contenidos y en los temas que son de importancia específica en una provincia, región, cultura o escuela. Una escuela canadiense podría estar ubicada en un área con gran presencia de inmigrantes de Asia, o una escuela mexicana podría estar en el corazón de una región con una fuerte presencia de la población nativa original, y sin embargo; la presente forma de evaluar no los considera ni los incluye.

El sistema de evaluación que se usa tanto en Canadá como en México (y cada vez más en otros países) contribuye al empobrecimiento de los programas educativos. Muchos estudios han demostrado que el “enseñar para el examen” es una estrategia que reduce de manera importante la atención y el tiempo que los maestros le dedican a otras áreas de los planes de estudio. Para las escuelas más pobres, la prueba se convierte en el programa básico que debe seguirse pues deben esforzarse más que otras en demostrar que tienen “calidad”. Más aún, la trivialidad y superficialidad de la prueba promueve la reducción de la complejidad de lo que se estudia en el salón de clases.

La evaluación de forma estandarizada enfatiza la individuación de los profesores, estudiantes y colegios a través de la competencia. Al momento de jerarquizar las escuelas

(ranking), los evaluadores las empujan a que compitan entre sí. Los estudiantes, por su parte, llevan a cabo su aprendizaje como parte de grupo, pero a la hora de la evaluación una vez más se enfatiza más la individuación. Finalmente, en la actualidad en México, y posiblemente más adelante en Canadá, evaluar a los niños se ha vuelto sinónimo de evaluar a los maestros y esa evaluación comienza a utilizarse para, muy sutilmente, poner a competir a los maestros entre sí.

Por otro lado, se tiende a usar los resultados para hacer menos a las escuelas, maestros y estudiantes. Al anunciar a los cuatro vientos los resultados de las pruebas de las di-

ferentes escuelas, los vínculos de colaboración entre padres, comunidades y escuelas se erosionan. La competencia lleva no pocas veces a la recriminación y descalificación de los docentes de algunas escuelas.

No obstante, la prueba estandarizada no es un instrumento adecuado para medir los logros académicos de los estudiantes. Un número significativo de los reactivos de estas pruebas, además de los que son triviales e irrelevantes, resultan confusos, tienen varias respuestas correctas o ninguna apropiada. Así, Paradójicamente, el instrumento que se usa para medir la “ca-

lidad de la educación” no pocas veces es en sí mismo de una cuestionable calidad.

Esta evaluación externa viene a reemplazar y excluir al educador profesional y a descalificar sus múltiples y complejas funciones cotidianas como evaluador. También excluye la participación activa y democrática de los estudiantes, padres y comunidades escolares en la evaluación de lo que está ocurriendo en la escuela. De ser los actores protagonistas en el proceso educativo, los maestros y estudiantes pasan a formar uno más de los objetos pasivos de la evaluación.

Los exámenes estandarizados, como lo muestran muchos estudios de la experiencia mexicana y estadounidense, tienen una fuerte tendencia a discriminar a las mujeres y



a aquellos estudiantes que provienen de familias de bajos recursos, comunidades indígenas o culturas diferentes.

Tanto en México como en Canadá, una parte importante de las evaluaciones no las elaboran ni una universidad pública, ni un grupo de escuelas, ni tampoco una dependencia pública, sino agencias privadas manejadas con base en intereses y visiones privadas.

Este sistema de evaluación no sólo tiene sesgos en contra de las escuelas públicas más vulnerables, sino que también se ha vuelto un rentable negocio. A pesar de los alegatos de que se trata de agencias que son “organismos no lucrativos”, evaluar a 70 millones de personas una y otra vez, como en el caso de México, ciertamente ha demostrado su capacidad de generar cientos de millones de dólares y ser así una industria redituable.

-II-

Esta convergencia de rasgos entre países tan diferentes requiere de una explicación que vaya más allá del papel de los organismos internacionales. Podemos proponer entonces como hipótesis que las organizaciones financieras internacionales simplemente juegan un papel instrumental en el caso de países como México. Ellas son sólo las operadoras de una estrategia más profunda de carácter global que busca reducir la educación y negarle a la mayoría de los niños la oportunidad de construirse un aprendizaje significativo. Nos enfrentamos ante una tendencia que a nivel mundial enfatiza que la mayoría de los estudiantes de todas las edades deben recibir únicamente un set de habilidades, información y valores mínimos (las así llamadas ‘competencias’ del Proyecto Europeo “*Tuning*”) que sean pertinentes para su futuro como una parte de la fuerza laboral planetaria; una mano de obra dócil que esté preparada por un ejército de disciplinados maestros, siempre controlados y temerosos de los resultados de los exámenes. Es una tendencia que promueven activamente los gobiernos, corporaciones y que promueve también la lógica circular de los evaluadores (“si las cosas no mejoran con la evaluación, eso sólo significa que hace falta más evaluación”).

Esta es una tendencia que no tiene fronteras y no hace una distinción substancial entre las naciones ricas o pobres. La idea básica que los mueve es que la globalización también debe crear en cada país una fuerza de trabajo globalizada, con derechos laborales y sociales reducidos.

A pesar de las intenciones de crear este nuevo mundo neoliberal ordenado desde las corporaciones internacionales y gobiernos hegemónicos, los maestros de muchos países se resisten. De diferentes maneras, tratan de analizar y responder al significado y a las implicaciones de esta nueva ola de evaluaciones. También se resisten de otras maneras: llevan a cabo protestas, exponen sus razones a los padres de familia, se dirigen a los medios de comunicación, a las

comunidades y otras organizaciones, y buscan generar conciencia y ganar fuerza social y política. Pero tanto en Canadá como en México y otros países, también atestigüamos que además de constituirse en una importante resistencia al avance de estos procesos, están comenzando a buscar ideas y mecanismos sobre cómo debería ser una verdadera evaluación; una evaluación diferente, que conjunta el punto de vista de los maestros, estudiantes, padres y comunidades. En ese proceso, los maestros han venido buscando fuentes de inspiración que hagan posible tener otra perspectiva y una fuerza más amplia para aventurarse a crear otros mundos posibles en la evaluación. ¿Cuáles podrían ser esas fuentes?

Una de ellas ha sido el pensar en una evaluación distinta a partir de lo que no se quiere. Es decir, partir de la negación de la lógica del capital humano. Con eso en mente, se puede decir, por ejemplo, que se buscan estrategias de evaluación que sean 1) definidas desde las dinámicas mismas de las escuelas, no desde fuera de ellas; 2) evaluaciones concientes y respetuosas de la diversidad cultural y académica; 3) flexibles, es decir, capaces de responder a los asuntos locales, regionales y escolares, así como capaces de responder a las prioridades y preocupaciones de los padres y la comunidad; 4) que sean una fuente de enriquecimiento para los programas educativos y las actividades de la escuela, padres y comunidades alrededor de la escuela 5) y una manera de fortalecer los rasgos de colectividad y solidaridad entre profesores, estudiantes, padres, comunidades y otras escuelas; 6) que sean también de una calidad definida por la escuela y por las necesidades de los estudiantes; 7) que no se basen en las pruebas estandarizadas sino en apreciaciones más integrales; 8) que se constituyan en una fuente de crecimiento de los valores y prácticas democráticos y ciudadanos, 9) una fuente de orgullo para las escuelas y las comunidades (y no de descalificación) y 10) que la evaluación sea un bien público y gratuito.

Otra fuente importante de inspiración consiste en observar qué es lo que hacen los maestros, alumnos y escuelas a nivel del salón de clases, la escuela y la comunidad. Conforme va ganando terreno la evaluación autoritaria e individualizadora los docentes comienzan a sentir la necesidad de defenderse en lo individual y en lo colectivo, y comienzan a responder. Como consecuencia, han creado una multitud de pequeños espacios, anónimos y casi clandestinos, de contracultura de aprendizaje y evaluación. Estas iniciativas son el material del que están hechos los sueños para crear otras formas posibles de enseñar y evaluar. Dichas iniciativas deben ser rescatadas, sistematizadas y dadas a conocer ampliamente. Por ejemplo, en México, algunos maestros del estado de Oaxaca están trabajando en un proyecto que se llama Tequio educativo, que busca una relación más respetuosa con la comunidad, ya que en una asamblea pública, los

maestros presentan a los padres y a otros sus planes para entrar al poblado, piden permiso para educar a sus hijos y los invitan a colaborar en ello.

Hay otros profesores que en regiones indígenas están seriamente comprometidos con la tarea de recuperar las lenguas, leyendas y otras prácticas de las comunidades indígenas e incluirlas como parte central en los planes de estudio, con la ayuda de los miembros de la comunidad. En Chiapas, las comunidades zapatistas en rebelión crearon su propio sistema educativo autónomo, escogieron a sus profesores de entre los jóvenes de la comunidad, vieron que se prepararan para su nueva función y luego los apoyaron sistemáticamente en su trabajo. Iniciativas como esta tienen alguna manera implícita de valorar o evaluar lo que se considera como importante para ellos.

En otros casos, como en el campus Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), desde hace treinta y cinco años existe –institucionalizada– una estrategia de aprendizaje basada en una intensa participación de los estudiantes. El maestro es más un coordinador que un instructor, el aprendizaje se basa en una serie de lecturas y discusiones, el establecimiento de equipos de investigación sobre temas socialmente sensibles, y también tienen una forma de evaluación democráticamente diseñada de manera conjunta por el maestro y los estudiantes. Esta evaluación explícitamente se planea a partir de la pregunta de cómo la forma de evaluar puede ayudar a aprender mejor y más profundamente. Es una estrategia que ha reemplazado las pruebas estandarizadas y hasta los exámenes escritos. Como resultado, la calificación que los estudiantes obtienen depende más del esfuerzo y resultados que obtienen que de la percepción subjetiva del maestro –o de evaluaciones externas. Es una manera concreta de regresarles a los estudiantes el poder sobre su proceso de aprendizaje.

Experiencias como las aquí presentadas se han vuelto relevantes en un contexto de profunda inquietud, como es el mexicano, que han creado a las reformas gubernamentales (incluyendo la de la evaluación) que han colocado al maestro en una situación cada vez más desprotegida y sin identidad. Desde el año 2008, la discusión entre los maestros ya no apunta sólo a entender qué significan las iniciativas gubernamentales y cómo resistirlas; se ha pasado ya a la idea más amplia de que los profesores organizados tienen que comenzar a crear sus propias propuestas para una educación diferente. De acuerdo con esta tendencia, la necesidad de una evaluación también diferente. Y esto es algo que sale a flote de las maneras más inesperadas. En dos estados de México, gru-

pos de profesores decidieron boicotear el Examen Nacional (ENLACE) que se aplica en la educación básica. En un caso, los maestros prohibieron la entrada a los examinadores a algunos planteles y en otro, los maestros simplemente cerraron la carretera y retuvieron a los vehículos que llevaban los cuadernillos del examen. Como resultado, la “Semana Oficial de Evaluación ENLACE” tuvo que ser cancelada en esos lugares y en todo un estado de la República. Pero en ese momento los docentes tuvieron que enfrentarse a la pregunta de qué hacer entonces con esos cinco días en los que se había programado aplicar los exámenes. Semanas más tarde, algunos propusimos avanzar hacia una evaluación completamente diferente, un periodo de evaluación basado en una activa participación de la comunidad, de los estudiantes, padres de familia y docentes para aprender y reflexionar acerca de la escuela. Lo que podría llamarse una verdadera “Semana de evaluación escolar de padres, maestros, estudiantes y comunidad.”

En concreto, la propuesta fue la siguiente: en esos cinco días los padres de los estudiantes de cada grupo se reunirían diariamente para discutir cómo está funcionando la escuela, cómo van los estudiantes en su trabajo. Y se proponía que esto se hiciera a través de distintos mecanismos. Una parte del tiempo se dedicaría a una asamblea general diaria donde los maestros presentarían su diagnóstico sobre cómo está la escuela y los estudiantes y su propio trabajo. Este se discutiría con los integrantes del barrio o la comunidad ahí presentes, incluyendo estudiantes y padres de familia, hasta llegar a conclusiones sobre qué estaba funcionando y qué debía mejorarse o cambiarse. También habría reuniones específicas de cada grupo y nivel entre los maestros respectivos y los padres de familia y estudiantes, donde se verían los problemas más concretos de cada nivel. Habría también



talleres sobre cuestiones como la manera en que los padres podían apoyar a sus hijos estudiantes; sobre cómo hacer los trabajos; cómo organizar actividades dentro y fuera de la escuela. En un evento al final de la semana, se aprobaron algunas tareas e iniciativas que se llevarían a cabo conjuntamente.

Las dinámicas y los resultados de las sesiones de cada escuela podrían darse a conocer en resumen a otras escuelas, de tal manera de formar una red creciente de escuelas interesadas en este procedimiento. Una red que puede ir creciendo pues no se trata sólo de compartir los resultados de las evaluaciones locales, sino ir creando vínculos de solidaridad y de organización conjunta entre escuelas más distantes, puesto que el cómo una escuela resuelva un problema podría servirle a otra en una situación similar. El cómo una escuela se evalúa a sí misma puede ser de utilidad para otras.

La propuesta también incluye la idea de que concluida la semana de evaluación, algunos representantes de las escuelas y comunidades tuvieran una especie de asamblea local, luego regional y, de ahí podría generarse una reunión nacional de discusión sobre el rumbo de la educación en el país, desde la perspectiva de los maestros. Las secciones sindicales podrían tener un papel clave en impulsar esta organización y prestar los apoyos indispensables de infraestructura. En esta serie de eventos, será posible no sólo fortalecer las relaciones de solidaridad entre los estudiantes, maestros y padres de diferentes escuelas, regiones y estados; sino también revisar el reporte general de la situación de las escuelas en cada uno de dichos espacios. Sería posible elaborar un reporte estatal de la situación de las escuelas, que podría usarse como la evaluación oficial de los docentes. Se pueden

sugerir soluciones a los problemas más recurrentes y más propagados a cada paso del camino, lo mismo que iniciativas que podrían tomar el sindicato, las comunidades, los grupos de escuelas o las autoridades de educación superior para el mejoramiento de las escuelas y la educación estudiantil.

Con propuestas como esta será posible expresar de forma concreta lo que queremos decir cuando abogamos por estrategias de evaluación que, como ya se dijo antes, se definan a partir de las dinámicas de las escuelas mismas, que sean un espacio abierto para la diversidad cultural y académica; flexibles, es decir, capaces de responder a los asuntos locales, regionales y escolares, así como a las prioridades y preocupaciones de los padres y la comunidad. Que sean una fuente de enriquecimiento de los programas educativos y escolares, debido a que los estudiantes, padres y comunidades son quienes dicen qué esperan de la escuela; una manera de fortalecer los rasgos de colectividad y solidaridad entre los maestros, estudiantes, padres, comunidades y entre las escuelas, una fuente de crecimiento democrático y ciudadano en valores y prácticas, y una forma de revitalizar la presencia y a función de las escuelas en las comunidades. Podría ser un espacio público para manejar a las escuelas que ofrecen los profesores como un bien público y libre.

Si no para otra cosa, propuestas como estas podrían usarse como el punto de partida para la discusión acerca de la idea de qué tan lejos pudiera ir una propuesta alternativa de educación y evaluación. Pero sobre todo, sirven para demostrarnos que debemos buscar el cambio cultural desde adentro de las escuelas mismas. Cuando reuniones y dinámicas como las aquí ejemplificadas comiencen a involucrar a más y más maestros y escuelas, nadie las podrá detener.

Como dice George Martel (otro ponente de este evento) “no tendrán suficiente gente para controlar lo que pasa en todas las escuelas una vez que los maestros se decidan a tener sus propias iniciativas.” De esta y muchas otras maneras, los maestros canadienses y mexicanos, ya de por sí hermanados por la resistencia ante el neoliberalismo, también podrían ser hermanos y hermanas en la búsqueda de una definición de una educación más amplia, socialmente justa y humana. Esta podría ser la mejor de las contribuciones para que las escuelas locales cambien el curso depre-dador de la presente globalización neoliberal.



Diálogo entre compañeras dirigentes de COLPROSUMAH para compartir más allá de las fronteras

14 de diciembre, 2009, La Ceiba, Honduras



En el marco del XL Congreso Ordinario de COLPROSUMAH, llevado a cabo en la ciudad de La Ceiba, 9 al 14 de diciembre, 2009, un grupo de maestras dirigentes destina un espacio para reflexionar sobre la coyuntura actual, el Golpe de Estado, sus relatos, criterios y sentimientos como mujeres luchadoras hondureñas.

Su compromiso, transparencia, coraje y amor al pueblo hondureño y a todos nuestros pueblos, les motiva a compartir estos relatos y argumentos en esta Revista Virtual de la RED SEPA, Intercambio.

Ellas proceden de diferentes departamentos, como Danli-El Progreso, Trujillo-Colón, Yoro-El Progreso, Tegucigalpa, Guaimas-Yoro, Santa Bárbara y otros. Se utilizan seudónimos porque protegiendo su identidad personal protegemos la lucha y defensa de este admirado pueblo.

Responsable: María Trejos Montero

Zelaya desterrado y la Resistencia emerge...

Elisa:- Antes de lo sucedido (El Golpe de Estado) no me consideraba una persona importante, porque nadie había puesto los ojos en personas como nosotros, de escasos recursos, como lo hizo el Presidente Manuel Zelaya, quien estaba trabajando a favor de los pobres, el cual parece haber sido su delito más grande, para que personas de la cúpula lo desterraran del país el día 28 de junio, violentándole los derechos como ciudadano y como la primer figura política de nuestro país.

Por convicciones y principios de moral nos sumamos a la Resistencia en la ciudad del Progreso de Yoro.

Chavela:- Anteriormente, con el Presidente Zelaya estábamos en paz, tranquilidad. Es un buen presidente.

Mar:- Yo apoyaba al presidente Zelaya porque tenía un proyecto en el cual creí. Por eso lo apoyaba. Desde ese proyecto estoy apoyando al presidente.



Participé en una caminata que se hizo por siete departamentos de Honduras (Gracias a Dios, Colón, Atlántidas, Yoro, Santa Bárbara, Copán, Ocotepeque), caminamos hasta San Pedro Sula, departamento Cortés, donde se realizó una misa y luego, actos especiales.

En ese momento teníamos la visita de la Selección de Costa Rica -jugaba Honduras vs. Costa Rica- se muestra represión porque creían que la Resistencia llegaría a boicotear. Se pudo observar 5000 militares...

Alma: - ...Mel da beneficios que nunca antes ningún gobierno había hecho. La elite

Zelaya apoyó al magisterio aprobando un aumento salarial (2007-2009), con el Programa de Ajuste Salarial (PAS-CE).

Samara: - Ningún presidente había dado ese beneficio; además, exigir la matrícula gratis. No quiero decir que todo fuera lo mejor.

Mildred: - Yo estaba convencida de que nos convenía como docentes y como pueblo, desde abajo. Yo no esperaba ese cambio y esa actitud en un país bipartidista. Yo creía que no lo iban a dejar (al presidente Zelaya), la gente se reía cuando yo decía eso.

La forma como se proyectaba con la gente pobre, la lucha por salarios mínimos, combustible.

Por eso se da una guerra mediática acusándolo de plejarse al presidente Chávez.

Eso lo hace a uno reaccionar, no esperábamos un Golpe de Estado.

28 de junio, Golpe de Estado...

Sileny: - Las raíces de Michelleti vienen desde antes de nacer él, hijo de un padre que comulgaba con las atrocidades de Mussolini...

Chavela: - Yo no había vivido ningún Golpe de Estado, hasta ahora. Ese día no presentaron ninguna información. Me di cuenta, al escuchar Telesur, de la humillación que le hicieron y la forma cómo lo enviaron a otro país centroamericano. Sentí un rechazo ante todas las personas que provocaron este Golpe. Desde ese momento me integré a lo que hoy es la Resistencia. En ese momento no estábamos organizados, pero sí nos integramos.

se une en contra de nuestro líder porque se siente amenazada de perder su poderío del país. Ejemplos: concesiones, contratos de térmicas, impuestos, condonaciones y otros.

Doris: - Pienso que con el Golpe de Estado hemos retrocedido más de medio siglo. Sacó sus garras la ultraderecha, pero el sector más conservador, hablando en nombre de la democracia, así como los golphistas...

Y decir la verdad...

Chavela: -Se reprimieron medios televisivos como Cholusat Sur, que no dejan que hable con la verdad.

Fue asaltada. Hasta la fecha, desde el 28 de junio tiene interferencias porque no está de acuerdo con el Golpe de estado. Es un canal independiente, cuyo propietario es Edso Amado López, quien ha luchado y resistido con cada represión y humillación que se le ha hecho. También a radios emisoras como Radio Progreso, Lobo, la Catracha y otras más.

¡Es luchar y resistir!

Mila: -El día antes del Golpe estaba muy motivada de la Cuarta Urna, porque era una consulta para beneficio del pueblo pueblo.

Me di cuenta del Golpe a las 6:40 de la mañana, cuando los militares llegaron a sacarnos de la iglesia y cercar el centro de Trujillo.

Mar: - El Golpe de Estado se da porque este proyecto (del Presidente Zelaya) era bueno para el pueblo. Por eso deciden quitarlo quienes, por miles de años, desde la conquista, no quieren compartir con el pueblo. Algo de toda la vida.

Mila: -...y el único delito de Manuel Zelaya fue y seguirá siendo porque beneficiaba al pueblo pueblo.

Samara: - A partir de que se da el Golpe de Estado, de inmediato hay un rechazo completo contra el golpe.

Elisa: - Ha significado irrespeto, violadores de derechos, impotencia de ver caer a nuestros compatriotas, a los cuales no se les debería de olvidar nunca, por su valentía y ofrenda de amor a la Patria.

Continuaremos en la Resistencia para que se respeten nuestros derechos; también, por amor a la organización COL-PROSUMAH y a la Patria.

Mildred: - No esperábamos el Golpe de Estado...

Cuando estaba en mi pueblo, organizando al Cuarta Urna, con mi hermano. Ese 28 de junio, a las 7 de la mañana, detienen a mi hermano. Desde un carro con parlante informando de su detención y convocamos al parque.

-¿De cuáles cargos lo acusan?

Y un policía me dice:

-Es un pícaro que andaba sublevando a la gente... y que no había Golpe.

Como no lo dejaron libre, no me lo dieron, yo les respondí: -Me voy, pero ya voy a regresar y veremos si me lo das o no.

Me fui al parque y le dije a la gente que hay que demostrar que era "el hijo del pueblo", que ocupaba 20 hombres para liberarlo.

-¿Qué vamos a hacer? Las celdas del pueblo son fáciles para liberar. La única forma era sacarlo, tomé una barra para romper el candado.

Solo 5 hombres se unieron. Entonces, 15 mujeres se unieron. Fuimos 20, bueno 21 -yo nunca me cuento-. Nos fuimos para la posta, yo me pongo a discutir con el policía para traerlo. Y abren la celda, y los otros escaparon...

Nos fuimos para el parque. Tres veces intentaron capturar a mi hermano. Patrullas, sombrillazos, discusiones, gritos...

Se fueron, la segunda, bloquearon con tres patrullas. La tercera volvieron con antimotines y gases lacrimógenos.

Esto motivó a la gente para votar en la Cuarta Urna. Ellos (los policías) lograron robarnos una urna. Decidimos no continuar.

Nora: - Tenemos que estar claros: el Golpe de Estado fue provocado por la oligarquía, por 5 familias... ¿Por qué? Porque Mel favorece a los más desprotegidos.

Cierre arbitrario del curso lectivo: decreto impuesto

Nora: - El gobierno de facto emitió el decreto donde nosotros debemos dejar los centros educativos el 30 de octubre; a pesar de que la ley Orgánica Educativa establece otras fechas. Michelleti nos amenaza de que si no cumplimos con el decreto militarizará todos los centros educativos y nos sacará a la fuerza.

Hubo mucha represión en el magisterio: golpeados, gaseados y asesinados: 5 docentes y otros de organizaciones populares.¹

Con esta represión ha pretendido debilitar el Frente de Resistencia Popular. No lo han logrado porque maestros, padres de familia y organizaciones populares seguimos en resistencia hasta lograr una nueva Constituyente.

Y sobre la Resistencia...

Samara: -El proceso de Resistencia se fue fortaleciendo en el camino, ...por la necesidad de organización en cada comunidad, departamentos, barrios, colonias, centros educativos.

Maritza: - Como punto de partida me uno a cómo empezó Mar.

La Resistencia es una filosofía en nuestra forma de actuar diariamente.

Somos Resistencia desde que nacimos, como mujeres hemos resistido... desde antes de la colonia.

Una filosofía diaria, no desde el 28 de junio.

Mila: -...nos integramos los docentes para formar el Grupo de Resistencia contra el Golpe, en el Municipio de Trujillo.

Asistí a las diferentes caminatas, en las que dormíamos en gasolineras, en escuelas y en centros comunales.

Estuvimos en Tegucigalpa en las caminatas de la Pedagógica, a los diferentes centros y en todas las caminatas nos reprimían los policías y militares; pero, no nos deteníamos porque todos nos apoyábamos, nos cuidábamos y con el Grupo de la Resistencia Nacional esperamos que se haga justicia contra las personas que planearon y ejecutaron el Golpe.

Concluyo diciendo: ¡Viva la Resistencia y seguimos en Resistencia!

Samara: Y como dijo Mar: seguimos adelante en Resistencia; agregando "sin perdón ni olvido".

Doris: - También, el pueblo se ha unido al formar el Frente de Resistencia, involucrando a diferentes sectores, a todos los sectores de la sociedad, sin diferencias de edad, partido político, religión, escolaridad, profesión, oficio; gremios magisteriales, obreros, motoristas, taxistas, campesinos, amas de casa; esto ha venido a despertar al pueblo y obligar a los golpistas a que cada día mientan más.

Vestí un mono de militar y eso casi me cuesta la vida...

Reina: - ¡Yo estoy en Resistencia desde el 28 de junio!

Vestí un mono de juguete de militar y eso casi me cuesta la vida. El día que retornó a Honduras el Presidente Zelaya fui víctima de persecución desde la Embajada de Brasil has-

1. Este domingo, durante la entrevista, llevada a cabo en La Ceiba, asesina en Tegucigalpa a _____, miembro de la Resistencia y defensor de los Derechos Humanos.

ta mi casa... ¡Carrera!... una hora corriendo sola, subiendo por lugares donde no hay acceso en carro. Nunca nos, no me pudieron dar alcance.

Continué en Resistencia, pero sin llevar al gorilita.

En la Resistencia todo el mundo comparte, ríe, llora...

Nos hemos hecho más hermanos, todo el mundo comparte con todos.

Y queremos aclarar que no hemos dejado solo al Presidente Zelaya; pero es difícil luchar contra las fuerzas armadas, contra una oligarquía poderosa.

Apoyo internacional

Doris: -Hemos tenido el apoyo internacional. Pero esto no basta, necesitamos concientizar al pueblo para fortalecer el proyecto de la Asamblea Nacional Constituyente.

Para el magisterio el año 2010 será un año muy difícil, peligran nuestras conquistas gremiales, tenemos que buscar nuevas estrategias para defender lo nuestro, porque si continuamos divididos, el nuevo gobierno nos golpeará más.

Nos ha enseñado...

Reina: -Esto (la lucha) no ha enseñado que debemos formar a nuestros niños y jóvenes, con una conciencia más crítica para evitar, así, la situación que estamos viviendo actualmente.

Mildred: -A partir de ese movimiento -defensa y liberación de su hermano- nos trasladamos a Tegucigalpa para unirnos. Nos vamos sin ninguna organización... Ese día yo terminé en otro lado y mis hijas en COFAL.

Hemos estado en todas las marchas.

Samara: -En algunos lugares, los padres de familia andaban con nosotros y nos decían:

- ¡Sigán adelante! No se detengan.

Aceptaron el paro por tres días, aunque no fuera esa la solución.

Samara: -A pesar de que existe la represión, no solo militar, sino en todos los niveles, los medios de comunicación, entre nosotros mismos no nos desanima a seguir en la lucha, que nos persigan. Tenemos que andar con mucha cautela, con los pies juntitos.

Mila: -No he sufrido el tener que dejar a mis hijas solas, pero sí el temor de que me las detengan.

He compartido la lucha con todas las personas.

Chavela: - Nos da una lección: las mujeres no debemos quedarnos calladas, ni humilladas, sino que resistir hasta lograr nuestro objetivo. Pues ver la tranquilidad, movilizarnos sin que nadie nos reprima ni nos humille, no estar en zozobra ni humillaciones. Por tal razón, hoy, mañana y siempre en la resistencia, ante cualquier situación, por muy difícil que sea.

Esta experiencia para mí es nueva, porque no sabía las repercusiones de un golpe de Estado, la crisis en que iba a caer nuestro país: no somos reconocidos, ni en elecciones, ni ayudas económicas de países amigos, las cortaron. Y en muchos aspectos más que no sabemos hasta donde vamos a llegar; pero, aún así, la resistencia continúa.

Pedro es asesinado...

Mildred: Hemos visto caer a los compañeros. Sufrimos la pérdida de Pedro. Nos hizo tener más coraje, su captura en la madrugada y aparece muerto con 42 puñaladas. Nos hizo recordar la década de los 80, cuando mataron a Felix Martínez con 48 puñaladas. Un mensaje clarísimo de los Escuadrones de la Muerte, dirigidos por Billy Joya.

Ese día, en el Auca, el "Tigre Amaya" estaba presente. El objetivo era capturarnos y llevarnos al Chile.

Y como mujer...

Reina: -Como mujer me siento contenta de ser parte de este movimiento (Resistencia).

He aprendido que a través de las luchas se pueden lograr muchas cosas y he descubierto las verdaderas amistades: ahí (en la Resistencia) ya cada quien se dio a conocer lo que realmente es, se quitaron sus máscaras y se mostraron tal como son. Punto y final.

Chavela: -Algunas mujeres tenemos ese problema de que nuestros esposos trabajan en empresa privada; están a favor del Golpe y no quieren que asistamos a actividades de la Resistencia...

Mi esposo: -¡No, no vas!

Y yo me iba y me incorporaba en la Resistencia. No me ponía a pensar en problemas que podía tener con él, porque soy de mente amplia que puedo llegar a decir que la mujer no tiene que estar sumergida a la manera de pensar del esposo.

No me importaba la manera de pensar de él sobre el Golpe de Estado. Antes del golpe, no había esa restricción y contradicción de su parte.

Nora: -Me siento comprometida con mi pueblo, como maestra que conozco la realidad.... La gente ha despertado y dice:

-¡Basta ya!

Organizados por mejores condiciones de vida para nuestros alumnos y pueblo en general, la clase desposeída.

Alma: -Yo estuve en la lucha desde antes del Golpe; y ahora con la Resistencia a pesar de que hemos sido reprimidos, especialmente en mi departamento, El Paraíso. No podíamos salir de nuestras casas cuando nuestro presidente estaba en la frontera; pero aún, cuando la primera dama se le echó por los golpistas y militares, nosotros, con todo y miedo, la llevamos de nuevo, organizamos a toda la Resistencia y

nos dimos el lujo de una gran caravana con nuestra primera dama.

Doris: -Siempre he participado en las luchas del magisterio y del pueblo, por la defensa de nuestros derechos, soy defensora de la ley. Nunca le hago a alguien lo que no me gusta que me hagan a mí; por eso estoy siempre con la Resistencia, por el retorno del orden constitucional.

La familia...

Chavela: -La familia se dividió, hermana con hermana, esposo con esposa, entre docentes, por religiones.

Quienes no apoyan la Resistencia

Chavela: -Y todavía existe porque hay gente que se acomoda a lo político partidario. "Beneficios" que han recibido de Micheletti. También por falta de conciencia en todo: política, gremial, social, cultural, religiosa.

Doris: -Claro, todavía hay un sector del pueblo que apoya a los golpistas (algunos por miedo).

Nuestros hijos...

Samara: - Nuestros hijos son los que más lo han sufrido. Han quedado solos y nosotros queriendo darles un país con mejores opciones, mayor apertura, mayor participación.

Y a partir de ahora...

Elisa: -Espero cambios significativos, que se practique la verdadera democracia y que puedan ver a las personas pobres, "de abajo", que no gozan de un sistema de salud y educación incluyente, que den asistencia y tierras a los campesinos para que las puedan trabajar y generen el sustento diario para sus familias.

Chavela: -Espero que todo tenga un arreglo lo más pronto posible. Sin adversidades y que trabajemos y luchemos todos los hondureños para llegar a la democracia que esperamos para los años venideros.

¡No más Golpes Militares en Honduras!

Yoconda: -Librar una lucha contra la opresión de este pueblo, que ha sido oprimido, y reivindicar todas las necesidades que el pueblo tiene, que han sido quitadas.

Julia: -Apoyar y siempre combatir hacia adelante.

Alma: -Siempre estaré en la Resistencia y que este movimiento de un cambio en este país.

Estamos hartos con la oligarquía y extranjeros, nuestro país debe ser para nosotros.

Mar: -Nos viene una lucha contra grupos de poder y contra nosotros mismos, los docentes.

No para todos fue un golpe...unos, por política, están del lado del golpe.

Samara: - Necesitamos llevar a cabo un proceso de capacitación para todos los sectores, para prepararnos frente a la lucha que se nos avecina. Aunque a veces nos desmoralicemos, seguiremos adelante.

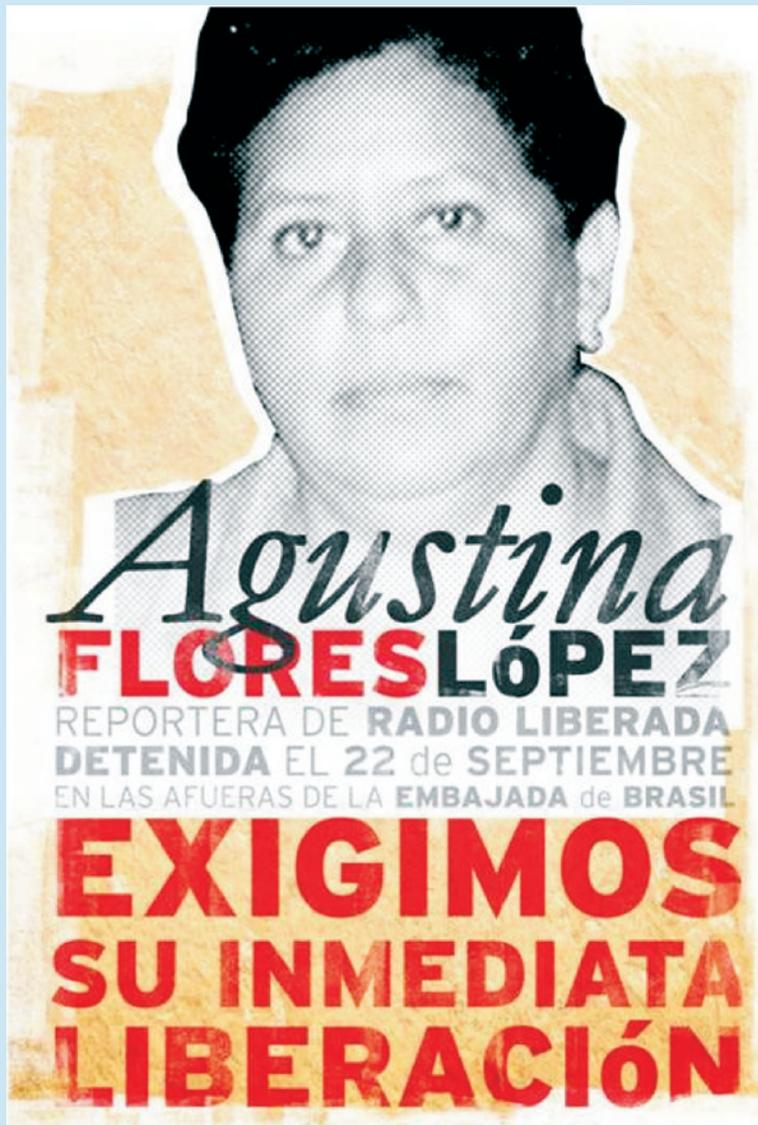
Es más que el retorno de Mel

Mar: - El objetivo no es sólo el retorno de Mel, es la restitución del orden constitucional y la Asamblea Constituyente.

Las y los jóvenes

Karen: - Esta lucha ha sido un espacio para abrir una democracia más participativa para la juventud; en especial, las jóvenes que se nos excluye de los espacios de participación.

Es por ello que estamos encaminadas en romper barreras luchando junto al pueblo, para lograr una Constitución más justa y equitativa para todas las clases sociales.





Intercambio



**! NOS TIENEN MIEDO
PORQUE NO TENEMOS MIEDO!
COPRUMH**