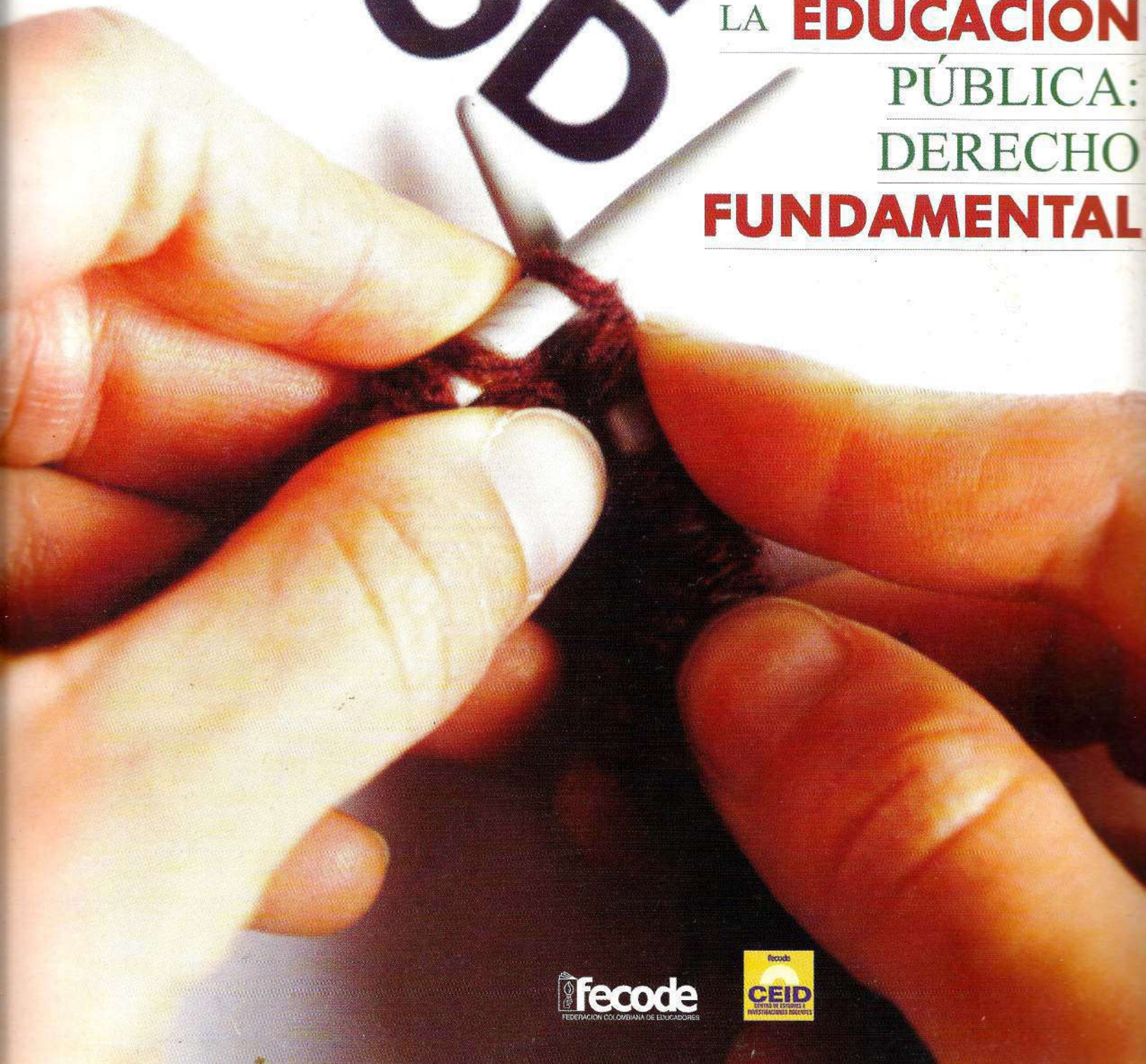


EDUCACION *Y cultura*

ABCDE

64

LA **EDUCACIÓN**
PÚBLICA:
DERECHO
FUNDAMENTAL



¡CANAPRO pone en sus manos múltiples beneficios!

Crédito

Dependiendo de los aportes sociales a través de las siguientes líneas:

- Línea de consumo: • Ordinario • Extraordinario • Tarjeta Mercanapro
- Línea Comercialización
- Línea Vivienda

Todo asociado tiene derecho a utilizar simultáneamente hasta dos líneas de crédito.

Mercanapro



Centro Comercial

Calle 7a No 83- 26 - 4 24 09 49

Barrio Senderos de Castilla

Cómodas instalaciones para mercar sin que le cueste más.
Completa variedad de productos para su Hogar

Solicite su tarjeta de Crédito MERCANAPRO y aproveche sus ventajas.

Convenios con Fondos y Cooperativas

Vivienda

Senderos de la Estancia

Casas de interés social

Cll. 14 A No 119a-10 (Camino Salazar)

Fontibon Tels: 348 0564 - Ext.114

Santa María de la Esperanza - Club House

Cra 57 No 22B- 70 Tel. 2 67 54 96 - CIUDAD SALITRE

Santa Mónica

Calle 33 A No 68C 41 -Tel 4 82 57 17 - CIUDAD SALITRE

Recreación



Villa Cataluña
Tiempo Compartido

CARMEN DE APICALA

TEL: (09) 2 47 81 52

Educación



Instituto CANAPRO, preescolar hasta undécimo grado Nivel superior clasificación ICFES.
Tel: 6 71 15 19



CORPORACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO
Institución de Educación Superior

Tel : 3689618.



CASA NACIONAL DEL PROFESOR

www.canapro.org.co

PBX: 3 48 05 64

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
- Septiembre de 2003 • No. 64 • Valor \$ 7.000.00
- Director: Jorge Eliécer Guevara • Editor: Hernán Suárez •
- Consejo Editorial: Jorge Gantiva, Ángel Zaadhy Garcés S., Jorge Eliécer Guevara, Juvenal Nieves H., William René Sánchez, Hernán Suárez, Miguel de Zubiría • Gerente: Ángel Zaadhy Garcés Soto
- Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
- Impreso por Printer Colombiana S.A.
- Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418
Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA
Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá, D.C.
e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 64 Septiembre de 2003

EDITORIAL

- 2** La educación pública, derecho fundamental

NOTA DEL DIRECTOR

- 4** Ahorrando con plata ajena

POLÍTICA EDUCATIVA

- 7** Fundamentos jurídicos y políticos del derecho a la educación

Abel Rodríguez Céspedes

- 15** La educación como derecho fundamental

Luis Carlos Avellaneda Tarazona

- 21** La escuela y lo público, sentido histórico de la educación pública

Jorge Gantiva Silva

- 29** El ocaso de la educación pública en el contexto de la globalización capitalista

Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante Acevedo

- 34** Calidad de la educación: una oportunidad para la Ley General de Educación

William René Sánchez Murillo

- 39** Hacia un proyecto educativo nacional autónomo

Carlos Medina Gallego R.

- 45** Profesión docente y calidad de la educación

Celio Nieves Herrera

POLÍTICA EDUCATIVA

- 49** El derecho a la educación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos

Proyecto Aurora, Universidad Nacional

CULTURA Y EDUCACIÓN

- 55** Educación, arte, cultura y territorio

Patricia Ariza, Carlos Eduardo Satizábal

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

- 63** Desplazamiento y conflicto en la escuela Sin raíces...

Fabio Zapata

LIBROS Y RESEÑAS

- 67** Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia

Óscar Saldarriaga

- 68** La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936 una mirada desde la práctica pedagógica

Cecilia Rincón Berdugo

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

- 70** La planeación estratégica interactiva La experiencia de CIDE

William Mantilla Cárdenas

La Educación Pública, Derecho Fundamental



Bajo este emblema hemos convocado la realización del II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública como voluntad colectiva de constitución de un proceso de deliberación colectiva, abierta y ciudadana que se proponga enrumbar la educación pública hacia un horizonte democrático. La idea es desplegar la máxima movilización social e iniciativa en torno a los grandes problemas que aquejan la educación pública y promover las alternativas que conciten un acuerdo nacional. Producto de la participación de las regiones y de las instituciones educativas, nos damos cita en este foro como punto de encuentro, luego de recorrer el país y compartir el torrente de experiencias e iniciativas, presentadas por las comunidades, los maestros y las instituciones.

Convocamos este evento porque necesitamos la voz y el aliento de las experiencias colectivas de ciudadanos, trabajadores y maestros, porque la población guarda una esperanza en el papel que pueda desempeñar la educación ante los desafíos contemporáneos y porque requerimos construir un entendimiento y esfuerzos comunes sobre el conocimiento, el desarrollo económico y social, la identidad cultural, la democracia y la soberanía de la nación. En este ámbito, nos planteamos el compromiso de abordar este debate nacional de cara al país y con la participación de las más diversas expresiones sociales y culturales para desentrañar las graves implicaciones que representan las imposiciones fondomonetaristas.

Es claro que el gobierno, en contravía de los intereses nacionales y democráticos de la población, ha tomado un curso de acción regresivo en relación con la defensa de la educación pública. En este sentido, consideramos

que Colombia carece de una política educativa autónoma que responda a los retos del país y de la población. Nos parece sumamente grave que el gobierno nacional persista en su empeño de desmontar la educación pública mediante las privatizaciones, la desprofesionalización de la carrera docente, la mercantilización de la educación, la estandarización y el modelo de las competencias. Creemos que las políticas internacionales adoptadas por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, la imposición del ALCA y el acelerado proceso de contrarreforma educativa puesta en marcha en Colombia durante las últimas administraciones, alteran negativamente el precario Estado de derecho, la soberanía nacional, los derechos y las libertades.

Nos proponemos comprometer al país, la sociedad civil, el mundo del trabajo y la cultura, la intelectualidad y la academia, los trabajadores y ciudadanos, para salvar a la educación pública del estado de postración en la cual la tienen sumida los gobiernos neoliberales.

Según los más diversos analistas y estudios publicados recientemente, la educación pública ha sido gravemente lesionada por las orientaciones privatizadoras, las cuales han castigado la inversión social y convertido la educación en una mercancía regulada según las leyes del mercado. Estos postulados, que chocan con las disposiciones constitucionales y legales, fortalecen las tendencias negativas que permanecen en el sistema educativo. No existen realmente índices que podamos hablar de "alentadores logros", por el contrario, en materia de cobertura permanece el porcentaje escandaloso de tres millones de niños y niñas sin escuela, sin incluir el porcentaje dado por Naciones Unidas, de 1.600.000, producto del desplazamiento forzoso. Aunque el gobierno dice estar cumpliendo la meta de cobertura para el primer años de gestión, la verdad es que estas cifras no contemplan la variable de la creciente deserción, como dice Francisco Cajiao, "el aumento real de cobertura es irrisorio pues los que van son casi los mismos que se incorporan".

La calidad de la educación sigue el curso regresivo de anteriores administraciones. El gobierno, contrariando los logros de la comunidad internacional, ha reforzado las tendencias de desprofesionalización de la carrera docente, estandarización de los currículos, aplicación de competencias y modelos de acreditación, evaluaciones masivas y adopción de nuevos modelos educativos. Los resultados que arrojan las distintas pruebas son realmente alarmantes. Desde su concepción, diseño e instrumentos, se puede colegir que su propósito es el mismo: desprestigiar la educación pública, los maestros y, sobre esta base, ambientar la aplicación de la contrarreforma educativa. Los gobiernos neoliberales han desatado una verdadera guerra social contra las escuelas, los maestros y los elementos más progresivos de la Ley General de la Educación. Con el Plan de Desarrollo "hacia un Estado comunitario" se declara la desaparición paulatina de la escuela pública.

El II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública buscar colocar el centro del debate en el derecho a la educación en el marco de los derechos económicos, sociales y culturales, como fundamento de nuestras aspiraciones democráticas. Consideramos que el derecho a la educación atraviesa el conjunto de los demás derechos y vertebrada una verdadera justicia social. Las

distintas categorías que involucran su definición como asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, requieren el cumplimiento por parte del Estado de condiciones y garantías para su defensa y protección. Mientras la educación no sea un derecho reconocido y respetado, en primer lugar, por el Estado, la vulnerabilidad será mayor y estará atada al imperio del mercado y de las imposiciones internacionales.

Nuestra divisa es la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del Estado, porque nos reafirmamos en nuestra condición de nación soberana, en el ideario de la justicia social y la igualdad que implican el reconocimiento de la gratuidad y la obligatoriedad como principios fundantes de la educación democrática. Es una verdad de a puño que los grupos gobernantes de Colombia hace rato optaron por dos sistemas educativos paralelos y colocando a la educación pública en condiciones de pobreza, abandono, terror y desprestigio. El magisterio colombiano, consecuente con sus propósitos democráticos, ha levantado históricamente la bandera de la educación pública como patrimonio de la nación, como fundamento de la soberanía y la libertad. Esta bandera vinculante con la nacionalidad y la democracia, sólo podrá ser sostenida por la inteligencia y la sociedad en su conjunto. No creemos que el monstruo del Estado pueda sustituir el papel creador y propositivo de la sociedad civil, de la ciudadanía y de los maestros, así como tampoco, el mercado puede reemplazar las responsabilidades sociales y financieras del Estado.

En este escenario de reflexión y propuestas alternativas, el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública es una contribución a la búsqueda común de referentes compartidos colectivamente para bien del país y la sociedad. Este proceso de reafirmación por la educación pública es expresión de la más noble y generosa tradición del democratismo internacional a favor de las escuelas, el pensamiento, el saber pedagógico y el futuro de las nuevas generaciones. Aspiramos a poner muy en alto el cometido de nuestra lucha por un proyecto educativo democrático, con imaginación, creatividad, inteligencia y espíritu propositivo. Porque nunca como ahora, el porvenir de nuestras escuelas públicas está sellado con el destino de Colombia como nación libre y soberana.

Ahorrando con plata ajena

De las anteriores administraciones se dice que dispararon el gasto público y el déficit fiscal, que gastar era su verbo preferido, incluso, que gastaron el tiempo dialogando y se desgastaron en ese diálogo con sordos, donde la palabra paz fue la más gastada, ¡ya poco queda de ella!

Por gasto se entiende todo desembolso del presupuesto general de la nación, de las entidades descentralizadas, autónomas, que administren recursos públicos, y de las territoriales, incluidos los salarios y las pensiones. Por supuesto que el gasto social también se cuenta. Hay otros gastos, que siendo gastos, son considerados como inversión, entre ellos el gasto militar ligado a la "seguridad democrática". Menos mencionado que los anteriores, no obstante su fuerte impacto sobre los demás gastos, existe un gasto que curiosamente se denomina "costo del servicio de la deuda".

La administración actual, poco amiga del gasto, incluido el social, decidió entonces conjugar los verbos ahorrar y congelar. Y en un país donde pocas posibilidades de ahorrar existen, esto suena bien, aunque el ahorro se haga con plata ajena. Ahorrar, por ejemplo, con los salarios y las pensiones de los servidores públicos; ahorrar privatizando o liquidando empresas públicas donde la sociedad ha hecho grandes inversiones; ahorrar gastos de personal mediante el despido de miles de empleados, la eliminación de prestaciones y reducción de salarios; ahorrar incrementando los impuestos y los aportes parafiscales e imponiendo el IVA a los bienes de la canasta familiar; ahorrar, para otros, a través del aumento de la carga de trabajo, la supresión de recargos por trabajo extra, nocturno o en dominical. ¡Así, cualquiera ahorra!

Como se dijo, otra es la consideración con el gasto militar, el cual es necesario incrementar, pero con la plata de otros, mediante la imposición del impuesto al patrimonio destinado a este fin, que, según se informa al FMI,



"está produciendo más de lo previsto". Con respecto al "costo del servicio de la deuda", la fórmula es asegurar su pago puntual para "generar confianza", lo que implica reorientar el gasto, reducir el déficit, y subir las tasas de crecimiento económico. El financiamiento externo está tomando la forma de inversión directa y endeudamiento de mediano y largo plazo del sector público. No se ignora que la deuda pública se incrementó de 48,1% del PIB en 2001 a cerca de 53% en 2002, debido a la repentina depreciación del peso y el lento crecimiento económico. Una visión más clara sobre la magnitud de la deuda se puede tener si la comparamos con lo que nosotros denominamos inversión en educación, cuyo monto total equivale al 5% del producto interno bruto (PIB).

El Plan de Desarrollo del gobierno de Uribe se afirma en estos parámetros de gestión fiscal, defendido por una tecnocracia neoliberal reacia a los principios democráticos, que viene administrando la reestructuración económica, social e institucional de Colombia desde la administración Gaviria y que circula permanentemente entre la Universidad de los Andes, Fedesarrollo, Banco de la República, Planeación Nacional, ministerios de Hacienda, Salud y Educación, Banco Mundial y FMI.

Los compromisos adquiridos con el FMI buscan principalmente garantizar el pago de la abultada deuda externa del sector público colombiano. En particular, el punto central del programa de saneamiento de las finanzas públicas busca reducir el déficit del sector público consolidado de 4,1% del PIB en 2002 a 2,5% del PIB en 2003. El gobierno se compromete a fortalecer la seguridad interna, la cual es vital para recuperar la confianza en la economía y proteger la inversión extranjera, pero sin afectar el déficit, esto es, más impuestos y recorte de gasto social. Establece una meta anual de inflación decreciente hasta llegar al 3% en el año 2006.

De otra parte, la agenda establecida por el Banco Mundial para ejecutar durante el gobierno de Uribe Vélez, contempla la profundización del modelo neoliberal que se está llevando a cabo desde finales de los años 80 de manera juiciosa por los gobiernos de turno.

En esta agenda se exige a la administración crear las condiciones para el pago de la deuda externa: más impuestos, menor gasto social, reforma laboral y pensional y fortalecimiento del aparato represivo. Se exige gravar todos los alimentos y medicamentos, al igual que acabar con el ISS. Se promueve el ataque contra las organizaciones de trabajadores, incluidas las de salud y educación. Exige la privatización de todos los servicios sociales y la inversión en infraestructura pública.

De los compromisos con el FMI, contenidos en 28 puntos de la Carta de Intención ("Memorando de Política Económica" y "Memorando Técnico de Entendimiento") suscrita en diciembre 2 de 2002 por el gobierno, se destaca: "16. Congelamiento del gasto: el gobierno ha propuesto congelar, en términos nominales, una gran parte del actual gasto primario del sector público para los próximos dos años al nivel del año 2002. Los salarios y pensiones más bajos, se exceptuarán, al igual que el gasto militar, el cual aumentará en 0,3% del PIB en 2002 y 0,6% del PIB en 2003, cuando llegará a 4,2% del PIB. No se proyecta actualmente ningún aumento mayor a esta proporción en 2004. Esta medida será votada en un referendo nacional a comienzos de 2003, y se espera que genere ahorros de 0,7% del PIB en 2003 y 0,5% adicional en 2004. Los ahorros a nivel del gobierno territorial relacionados con el congelamiento serán asignados al Fondo de Pensiones territoriales del gobierno (Fonpet) y otros fondos de pensiones públicas para fortalecer sus finanzas. El congelamiento disminuirá la base para un número de categorías de gasto, manteniendo así ahorros anuales de cerca de 0,5 % del PIB en los años siguientes".

En efecto, el punto 14 del referendo que aprobó el Congreso, pocos días después de que el gobierno entregara la Carta al FMI, establece la mencionada "congelación", considerada por los tecnócratas de Hacienda como la medida que mayor "ahorro" generará. Como quiera que el ciudadano, "constituyente primario", que hasta ahora piensa concurrir a las urnas, no va a tener tiempo de analizar los alcances de este punto, vale la pena hacer el esfuerzo de explicarle las implicaciones de su apoyo al programa fiscal del gobierno.

Como es evidente el entusiasmo con la guerra, es natural que el gasto militar no se reduce. Por el contrario, se incrementa de manera notable. En el presupuesto para 2004 se ha asignado una partida que oscila en los ocho billones de pesos (puede ser incrementada según como se ponga la cosa), monto al cual habría que sumarle los recursos del Plan Colombia que llegan del exterior como aporte generoso, principalmente de los Estados Unidos, para la guerra.

En el mismo memorando se registra esta información: "En lo que respecta a la nómina de educación y salud que se paga a través del SGP, en el año 2002 el número de funcionarios en estos sectores era de 458.628, de los

cuales 140.073 (31%) estaban por debajo de dos SML y 318.555 (69%) por encima. El costo total de esta nómina es de \$8.1 billones, repartidos entre quienes ganan entre uno y dos SML (1.3 billones) y el resto de funcionarios que ganan más de dos SML (\$6.8 billones)". ¡Comparando, se puede constatar que Colombia destinará al gasto militar una suma igual al costo de los salarios de 458.628 trabajadores de la salud y la educación!

El ahorro por la reducción de la inversión en salud y educación es del 11% en estos dos primeros años de ajuste fiscal. Si contemplamos el ahorro total por efecto de la aprobación del punto 14 del referendo, que se refiere a la congelación de los salarios de 475.187 servidores públicos y de las pensiones de un número similar de pensionados, según los cálculos de Hacienda, sería de 1,6 billones en 2003 y poco más de tres billones en 2004.

Así las cosas, para este gobierno gastar \$85 mil millones en la realización del referendo, no es un gasto, es una inversión, cuyos cuantiosísimos frutos ameritan este sudor fiscal de los contribuyentes. ¡Con menos de lo ahorrado en seis meses por supresión de las contralorías, se financia el referendo!

Concluyendo, la gran preocupación del gobierno está centrada en los aspectos fiscales del referendo. Al fin y al cabo, a través de la reforma política ya logró los ajustes políticos que reducen la participación política de sectores distintos al bipartidismo y refuerzan el presidencialismo en Colombia. La lucha contra la corrupción es cuento olvidado cuando, por el contrario, se asegura en el referendo la injerencia de la clase política en la administración de los presupuestos de los entes territoriales, además de exonerar de culpa a quienes hayan cometido delitos contra el erario público, siempre y cuando reparen el daño con su patrimonio, seguramente incrementado como producto de sus actos corruptos.

Tenemos, entonces, muchos y fundamentados argumentos para convolar a los ciudadanos a **abstenerse** de votar el referendo uribista. A esta tarea los invito y a trabajar en la organización de los eventos preparatorios y en la propia realización del II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, cuyos objetivos trascienden la mera defensa de nuestros salarios y derechos laborales. Lo que está en juego es el futuro de la educación pública, patrimonio de todos los colombianos.

JORGE ELIÉCER GUEVARA
Director

KE...TAL

por KEKAR





Fundamentos jurídicos y políticos del Derecho a la Educación

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES¹

¹ Ex presidente de Fecode, ex constituyente de 1991 y ex viceministro de Educación Nacional. En la actualidad se desempeña como profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y miembro del Equipo de Coordinación Nacional de la Expedición Pedagógica Nacional

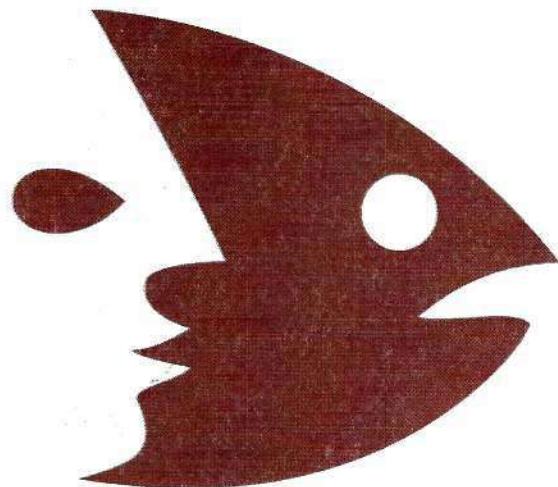
Con respecto al derecho a la educación los colombianos padecemos varios males. Por supuesto que el más doloroso es que su vigencia todavía es bastante precaria para grandes sectores de la población y completamente nula

para otros. Un poco más del 10% de los nacionales, esto es, cerca de cinco millones de hombres y mujeres, sufren la terrible y excluyente lacra social del analfabetismo absoluto y una cantidad tres veces mayor si acaso saben deletrear y medio escribir. Un porcentaje desconocido pero con seguridad elevado no posee la formación adecuada para enfrentar las demandas y necesidades educativas del mundo de hoy. Por lo menos dos millones quinientos mil menores en edad escolar no asisten a la escuela. Lo grave en grado superlativo de esta realidad es que los dos primeros casos ya ni siquiera se mencionan en los discursos oficiales, mucho menos se contemplan

en los planes de desarrollo. Apenas los niños, y eso los comprendidos entre cinco y quince años de edad, pertenecientes a los estratos uno y dos, constituyen la población objetivo de las políticas educativas gubernamentales. En materia de educación de jóvenes y adultos apenas subsisten los programas que vienen del pasado, pero bajo la constante amenaza de marchitamiento, como ocurre, por ejemplo, con el bachillerato nocturno.

Un segundo mal, también de suma gravedad, es que los colombianos sabemos poco acerca del significado y contenido del derecho a la educación, de sus fundamentos filosóficos, políticos y sociales, de su juridicidad internacional y nacional, de su relación con el Estado, la sociedad, la familia, la democracia, la igualdad y la justicia social. Tal pareciera que se aplicara la máxima de que como la existencia del derecho es tan pobre, su conocimiento resulta poco necesario. Otro mal, hartamente extendido y de ningún modo secundario, es que cuando tratamos de aproximarnos al estudio del derecho a la educación lo hacemos con una visión simple, restringida y bastante general del asunto. El contenido del derecho lo reducimos a la cobertura educativa, tal como yo mismo acabo de hacerlo en el primer párrafo de este escrito. A las calamidades señaladas se suma una interpretación restrictiva y un desarrollo legislativo precario de las normas consagradas en la Constitución Política. También contribuye a empobrecer esta realidad, la concepción cada vez más dominante que entiende y asume la educación más como un servicio que como un derecho, lo cual conduce a privilegiar los asuntos administrativos y financieros antes que la garantía y protección del derecho. Cuando lo justo y correcto es que la organización del servicio educativo tenga como presupuesto filosófico y político garantizar la vigencia del derecho a la educación. Precisamente, por esta razón, cuando se debatió el Proyecto de Ley General de Educación en los años 92 y 93 del siglo pasado, sostuvimos con ahínco que primero se debía regular el derecho y luego sí el servicio. Con este proceder se hubiera evitado o por lo menos mediatizado un tanto lo que hoy está ocurriendo: que la educación se encuentre camino de convertirse en un servicio público regido por las leyes del mercado y no por el interés general.

Con el propósito de proponer una visión más comprensiva y abarcadora del derecho a la educación, en este artículo se abordan varios asuntos, que de manera central nos dan cuenta de sus fundamentos jurídicos y políticos, contenido, vigencia y factores que en la actualidad medran contra su aplicación.



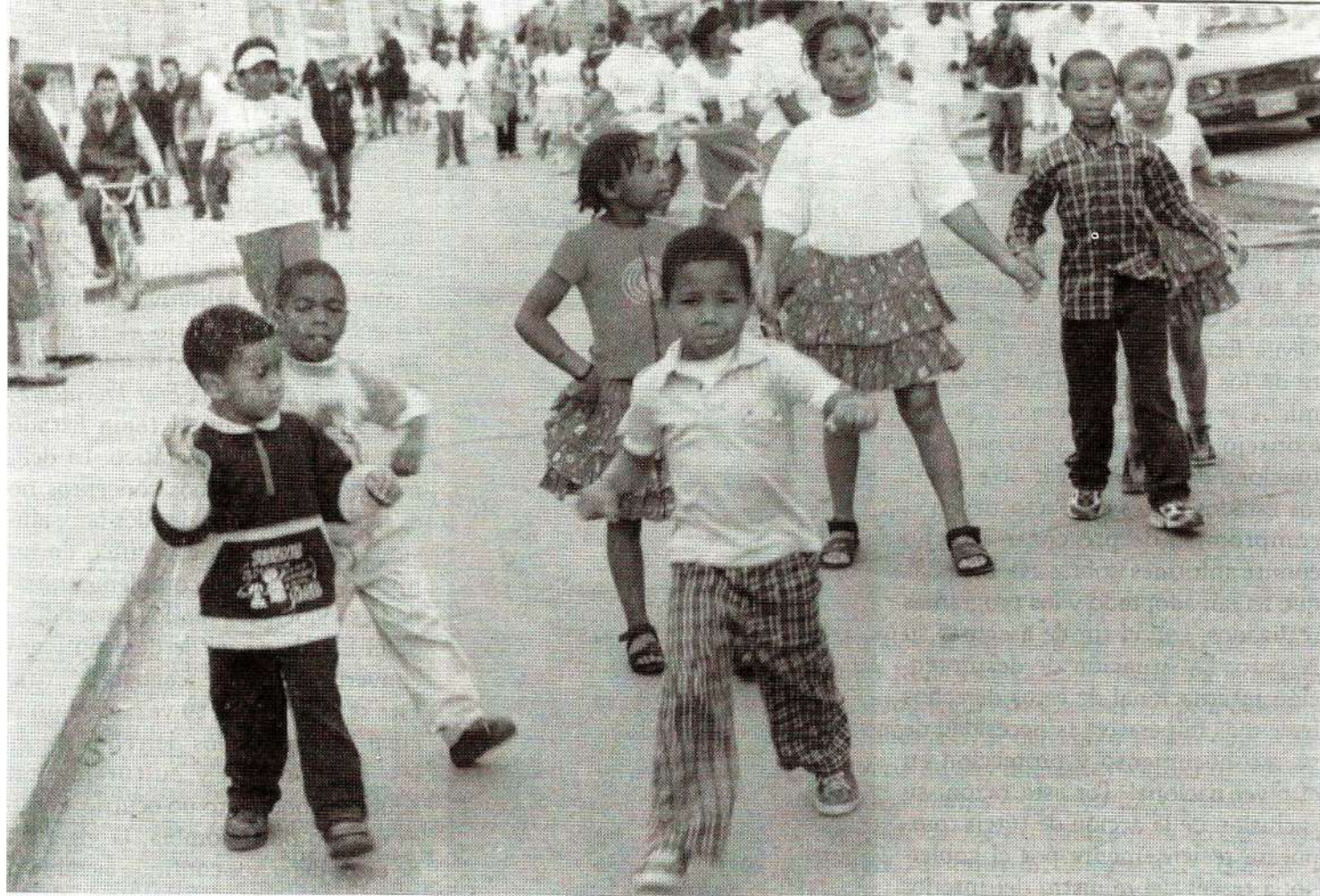
LA DOCTRINA UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales que cada hombre, cada mujer, cada joven, cada niño, cada niña, posee por el hecho de serlo. Se trata, por lo tanto, de un derecho constitutivo de la dignidad humana. Como todos los derechos humanos, tiene origen en la doctrina según la cual todos los hombres y mujeres, niños, niñas, jóvenes, adultos, sin distinción, esto es, por su naturaleza humana, tienen unos derechos fundamentales que son inalienables, inherentes y esenciales a la persona. Inalienables, por cuanto su dominio o posesión no se puede enajenar o transferir; esenciales, porque son sustanciales, principales, necesarios; e inherentes, porque no se pueden separar de la persona, porque están unidos por naturaleza.

Los derechos humanos suelen clasificarse en dos grandes grupos: civiles y políticos, llamados también derechos individuales, y sociales, económicos y culturales, denominados derechos colectivos. De este último grupo hace parte el derecho a la educación.

Los derechos sociales, económicos y culturales son aquellos que tienen como finalidad la calidad de vida y el bienestar social de las personas. No son otra cosa que los medios para realizar una vida humana digna. Lo cual quiere decir que el reconocimiento del derecho a la vida lleva implícito la necesidad de asegurar los medios para realizarla. De lo contrario, el reconocimiento a este derecho como el más importante de todos, tendría un carácter meramente retórico.² Estos derechos le dan a los derechos humanos un sentido integral, su vigencia es considerada fundamental para garantizar los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales, económicos y cultu-

²Magendzo, Abraham y otros (1993), *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina*.



rales conforman la llamada democracia social, complemento indispensable y sostén, a la vez, de la democracia política.

A diferencia de los derechos individuales, que fueron acogidos sin mayores dificultades por la comunidad internacional, la redacción, adopción y la creación de mecanismos idóneos para garantizar la vigencia de los derechos sociales, económicos y culturales, ha sido objeto de arduos debates desde que se acometió su discusión en el seno de las Naciones Unidas. “En el origen de la controversia están las contradicciones entre el sistema político y el sistema económico capaz de garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades para lograr una vida digna y el pleno disfrute de los derechos y libertades; las contradicciones que se presentan entre los derechos individuales civiles y políticos y los derechos colectivos sociales, económicos y culturales; y las consecuencias jurídicas y políticas que de ellos se desprenden para los Estados y la comunidad internacional”.³

En 1966, cuando se abordó el tema de las medidas para garantizar la aplicación de los dos grupos de derechos, no fue posible llegar a un acuerdo para tratarlas conjuntamente. De aquí la existencia de dos pactos, uno de derechos civiles y políticos y otro de derechos sociales, económicos y culturales. El primero, con mecanismos para garantizar su aplicación por parte de los Estados y la comunidad internacional; y el segundo, desprovisto de dichos mecanismos. Aunque los derechos sociales, eco-

nómicos y culturales no cuentan con instrumentos jurídicos para sancionar su inaplicación, los Estados tienen obligaciones jurídicas generales y concretas y pueden ser incurso en violaciones “que pueden producirse mediante la acción directa de los Estados Partes (por obra) o porque no adoptan las medidas que exige el Pacto (por omisión)”⁴. “Los Estados tienen obligaciones inmediatas respecto del derecho a la educación, como la “garantía” del ejercicio del derecho ... sin discriminación alguna y la obligación de adoptar medidas para lograr la plena aplicación”. El derecho a la educación, como todos los derechos humanos, impone tres tipos o niveles de obligaciones a los Estados Partes: las de respetar, de proteger y de cumplir. A su vez, la obligación de cumplir consta de la obligación de facilitar y la obligación de proveer”.⁵ Algunas de las obligaciones jurídicas concretas son: velar porque los planes de estudios estén orientados a los objetivos definidos en el párrafo 1 del artículo 13 del pacto; respetar, proteger y llevar a efecto cada una de las “características fundamentales” del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad); establecer las normas mínimas en materia de enseñanza que deben cumplir las instituciones de enseñanza privadas; y velar porque ni

³ República de Colombia, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (1993), *Fundamentos jurídicos de los derechos humanos*, Bogotá.

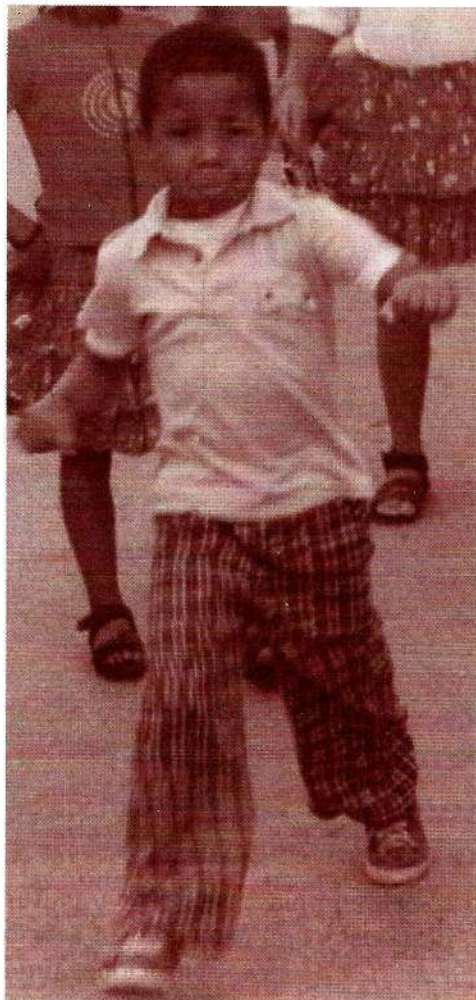
⁴ Naciones Unidas, Doc.E/C.12/1999/10.

⁵ *Ibíd.*

las familias ni las comunidades dependan del trabajo infantil.⁶

Además, existen varios organismos de las Naciones Unidas que se encargan de su promoción y defensa moral, como la OIT, la Unesco, la FAO y la OMS. Existe, igualmente, un Comité de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, creado por el Consejo Económico y Social, que funciona desde 1987. Por otra parte, los Estados Partes del Pacto tienen el compromiso de presentar a dicho comité informes sobre las medidas que hayan adoptado y los programas realizados, con el fin de asegurar su respeto. La situación de desprotección internacional de estos derechos hace más imperativa la necesidad de su reconocimiento y protección en el nivel nacional. Por esta razón, su exclusión de la acción de tutela, propuesta recientemente por el gobierno, a través del ministro del Interior y Justicia, es supremamente onerosa para el pueblo.

Así como la doctrina de los derechos humanos individuales (civiles y políticos) dio origen al Estado de derecho, la doctrina de los derechos colectivos (económicos, sociales y culturales) dio origen al Estado social de derecho, que significó una transformación profunda del Estado liberal de derecho en un Estado social promotor del bienestar y de la democracia. “Con la instauración del Estado social de derecho —anota Libardo Sarmiento Anzola— se logró una base legal que permite luchar contra las desigualdades, garantizar la igualdad de oportunidades y contribuir a la justicia social. En una primera fase histórica la extensión de los derechos democráticos se asimiló a la construcción social del Estado de bienestar. La política social en este Estado tiene como fines la eliminación de la pobreza, la maximización del bienestar y la consecución de la igualdad⁷. Y enseguida agrega: “Más allá de esta simple asociación entre Estado de bienestar y derechos sociales se encuentra el objetivo de construcción de ciudadanos autónomos e integrados a las expectativas y exigencias de la vida moderna. De acuerdo con T.H. Marschal, la pertenencia a una comunidad requiere un estatuto de ciudadanía basado en derechos civiles, políticos y sociales ampliamente desarrollados. Sin ellos no es posible el sentido de pertenencia y la sociedad se verá abocada a conflictos permanentes.”⁸



Al decir de la Corte Constitucional: “La incidencia del Estado social de derecho en la organización sociopolítica puede ser descrita esquemáticamente desde dos puntos de vista: cuantitativo y cualitativo. Lo primero suele tratarse bajo el tema de Estado de bienestar (*Welfare State*, *Stato de Benessere*, *L'Etat Providence*) y lo segundo bajo el tema Estado constitucional democrático. La delimitación entre ambos conceptos no es tajante; cada uno de ellos hace alusión a un aspecto específico de un mismo asunto. Su complementariedad es evidente.”⁹ En los países donde el Estado social de derecho logró convertirse en una realidad política, este se convirtió, a su vez, en el principal soporte de los derechos sociales, económicos y culturales. En aquellos donde esto no ocurrió, como es el caso de Colombia, la vigencia de estos derechos continúa siendo un espejismo para la mayoría de la población, así hayan sido reconocidos legalmente. Lo cual quiere decir que el reconocimiento jurídico es importante pero no suficiente, se

requiere de un Estado comprometido con su promoción y protección.

La promoción, aplicación y protección de los derechos humanos son un suceso relativamente reciente en nuestro país, no obstante el Estado colombiano haya sido parte de las declaraciones y tratados internacionales que les han dado origen jurídico. El mismo Libardo Sarmiento señala sobre este hecho: “Los derechos civiles, políticos y sociales son una conquista tardía en la historia colombiana. Los derechos y beneficios de la modernidad estuvieron inicialmente circunscritos a las pequeñas élites que controlaban el poder económico, político e ideológico dentro de una concepción jerárquica, autoritaria, patriarcal, patrimonialista y clientelista del Estado.”¹⁰

⁶ *Ibíd.*

⁷ Sarmiento A., Libardo (1995), “Ciudadanía y derechos Sociales”, en *Los derechos sociales, económicos y culturales en Colombia*, PNUD y Consejería Presidencial para la Política Social. Sarmiento A., Libardo, coordinador y editor.

⁸ *Ibíd.*

⁹ Corte Constitucional, Sentencia No. T-406/92, magistrado ponente: Ciro Angarita Baracaldo.

¹⁰ Sarmiento, L., *op. cit.*



LA EDUCACIÓN EN LA CARTA INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales reconocido en la Carta Internacional de Derechos Humanos. Aparece consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas, en el año 1948 (Art. 26) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, adoptado en 1966 y puesto en vigor en 1976 (Arts. 13 y 14). El derecho a la educación también es reconocido por la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, promulgada por la Conferencia Internacional Americana de Bogotá, celebrada en 1948 (Art. 12) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como el Protocolo de San Salvador (Art. 13), aprobado por la OEA en 1988. La educación es, igualmente, reconocida como derecho de los niños en la Declaración de los Derechos de los Niños, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1969 (Resolución 1386); y en la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.

Las declaraciones, si bien no entrañan un compromiso jurídico para los Estados, sí constituyen una obligación ética de aquellos con la lucha por el respeto a la dignidad humana en el mundo. Los demás instrumentos, los pactos y protocolos, forman parte del ordenamiento jurídico de los Estados, siempre que hayan sido ratificados por la legislación interna.¹¹ Por tanto, son de obligatorio cumplimiento para el Estado. El logro de su vigencia constituye, por su parte, un compromiso de la sociedad civil.

Entre los instrumentos internacionales enumerados arriba el que consagra de mejor manera el derecho a la educación y expresa con mayor precisión y claridad su contenido, es el Pacto Internacional de Derechos Económicos,

Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. De acuerdo con el artículo 13 de este Pacto el derecho a la educación comprende los siguientes aspectos: propósitos y objetivos de la educación; el derecho a recibir educación primaria, secundaria en sus diferentes formas (incluyendo la técnica profesional), superior y fundamental; el sistema escolar; la libertad de los padres para escoger tipo de educación para sus hijos menores y el derecho a la libertad de enseñanza; la libertad académica y la autonomía de las instituciones. Lo cual quiere decir, que cuando el derecho internacional y por supuesto el nacional hacen mención al derecho a la educación se están refiriendo a todos los aspectos mencionados y no simplemente a la cobertura de la educación.¹² Aquí nos limitamos a registrar que la educación en todas las formas y en todos los niveles debe tener, según el documento citado, cuatro características: disponibilidad, accesibilidad (no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica), aceptabilidad y adaptabilidad. “Al considerar la correcta aplicación de estas características interrelacionadas y fundamentales —agrega la observación—, se habrán de tener en cuenta ante todo los supremos intereses de los alumnos”.¹³

¹¹ En Colombia, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, fue ratificado por la Ley 74 de 1969; la Convención Americana sobre Derechos Humanos, “Pacto de San José de Costa Rica”, fue ratificada por la Ley 16 de 1972; el Protocolo de San Salvador, por medio de la Ley 319 de 1996; y la Convención de los Derechos del Niño, mediante la Ley 12 de 1991.

¹² Para una mayor información y comprensión del tema léase el documento E/C.12/1999/10, titulado “Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), (21^o. Período de sesiones, 1999).

¹³ Naciones Unidas, *op. cit.*

Para precisar el contenido del derecho a la educación, resulta de suma utilidad, por su sencillez y claridad, un documento preparado por la Defensoría del Pueblo sobre el tema. Dice el documento que “como todo derecho humano de contenido económico, social y cultural, el derecho a la educación está conformado por dos elementos: (i) un núcleo esencial no negociable, directamente exigible por su titular frente a las autoridades y los particulares, y (ii) una zona complementaria, cuyo contenido y alcance son definidos por los órganos políticos del Estado de acuerdo con las condiciones económicas y políticas de cada momento histórico en particular. En términos de la Corte Constitucional, el núcleo esencial de un derecho es el “*ámbito necesario e irreductible de conducta que el derecho protege, con independencia de las modalidades que asuma el derecho o las formas en que se manifieste*”¹⁴; en esa medida, el núcleo esencial de un derecho humano como la educación, a diferencia de sus zonas de desarrollo progresivo, “*no está sometido a la dinámica de coyunturas políticas*”¹⁵. La idea misma de un “núcleo esencial” hace que, si bien el derecho a la educación está sujeto a la regulación por parte de los órganos políticos del Estado y de las instituciones académicas encargadas de su prestación, dicha reglamentación deba ser respetuosa de ciertos contenidos mínimos no transables, que son objeto de protección a nivel constitucional e internacional.¹⁶

Continúa el documento citado: “Con base en las reglas jurisprudenciales establecidas por nuestro máximo tribunal constitucional, se puede afirmar que el *núcleo esencial* del derecho a la educación está compuesto por cuatro elementos básicos: (a) la disponibilidad de la educación, (b) el acceso a la educación, (c) la permanencia en el sistema educativo, y (d) la calidad de la educación. En forma adicional, existen importantes manifestaciones de la *libertad* constitucionalmente protegida que se desenvuelven primariamente en el ámbito de la educación —la libertad de enseñanza, investigación y cátedra, el derecho de participación de los estudiantes, y la autonomía universitaria, entre otras—, cuya protección se halla estrechamente relacionada con la de este derecho”¹⁷.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y LA LEY

Por prescripción de la Carta Política, Colombia es un Estado social de derecho ... fundado en el respeto a la dignidad humana (Art. 1º), que tiene entre sus fines esenciales ... garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Art. 2º) y que reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona ... (Art. 5º). De conformidad con estas definiciones constitucionales el Estado colombiano no sólo tiene como finalidad procurar la seguridad general de los gobernados y administrar jus-

ticia, sino también garantizar el bienestar social y la participación democrática. El Estado social de derecho tiene, pues, tres componentes: un objetivo social, enmarcado en sus fines (Estado de bienestar), una concepción democrática del ejercicio del poder (Estado constitucional democrático) y un funcionamiento conforme a derecho (Estado de derecho).

Los derechos económicos, sociales y culturales consagrados en el Capítulo 2 del Título II son inherentes a la dignidad humana y a la finalidad social del Estado. Por esta razón, como lo ha reiterado la Corte Constitucional, tienen el carácter de derechos fundamentales, así no se encuentren ubicados en el Capítulo 1 del mismo Título, que se ocupa *De los derechos fundamentales*.¹⁸ No sobra agregar que en sólo un caso, el de los niños, la Constitución no enumera ni incluye de manera taxativa todos los derechos fundamentales. Deja en manos del juez constitucional definir en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar un derecho adquiere el carácter de fundamental (Art. 241).

El derecho a la educación aparece expresamente consagrado en la Constitución Política, en el Título II, Capítulo 2, que trata de los derechos sociales, económicos y culturales, en dos prescripciones: la contenida en el Art. 44, que lo incluye como uno de los derechos fundamentales de los niños, y en la estipulada en el Art. 67, que define la educación como un derecho de la persona y un servicio público. El reconocimiento de la educación como un derecho constitucional fundamental también se desprende de lo preceptuado en el Art. 93, que manda que *los derechos y deberes consagrados en la Carta se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia*; y el 94, que dice que *la enunciación de los derechos y garantías contenidos en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos*.¹⁹

A la luz de estas prescripciones constitucionales, la educación pasó a ser un derecho fundamental de los colombianos, a partir de la promulgación de la Constitución de 1991. Así lo ha decidido la Corte Constitucional en reiteradas sentencias. Esta decisión no es una concesión graciosa del máximo tribunal constitucional de los dere-

¹⁴ Sentencia T-944 de 2000.

¹⁵ Defensoría del Pueblo, *El derecho a la educación*.

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ Corte Constitucional, Sentencia T-02 de 1992, magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero.

¹⁹ Rodríguez C., Abel (2002), *La educación después de la Constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*, Bogotá, Tercer Milenio-Editorial Magisterio, 2002.



chos humanos en el país, está fundamentada en la facultad otorgada por el Art. 241 de la Carta, numeral 9, y en la dispuesta por el Art. 2º del Decreto 2591 del 91, reglamentario de la acción de tutela. La Corte cumple esta atribución porque la Constitución no determinó en forma taxativa cuáles son los derechos constitucionales fundamentales.

Según la Corte Constitucional, la educación es un derecho fundamental por las siguientes razones: porque el conocimiento es inherente a la naturaleza de la persona, es de su esencia; hace parte de su dignidad, es un punto de partida para lograr el desarrollo de su personalidad, es decir, para llegar a ser fin de sí mismo; porque la educación, por su parte, es una de las esferas de la cultura y es el medio para obtener el conocimiento y lograr el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano; porque la educación, además, realiza el valor y principio material de la igualdad consignado en el preámbulo y en los artículos 5º. y 13 de la Constitución. Ello porque en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona.

El reconocimiento de la educación como derecho fundamental implica: que la educación pasó a ser considerada como un elemento esencial de la dignidad humana de los colombianos y de la finalidad social del Estado, que se trata, por lo tanto, de un derecho inalienable, inherente y esencial; que como tal goza de los mecanismos de protección y aplicación de los derechos estipulados en la Constitución, por lo tanto, puede ser objeto de la acción de tutela y demás recursos, acciones y procedimientos que establezca la ley en desarrollo del Art. 89 de la Carta; que tiene protección jurídica no sólo cuando el servicio es prestado por el Estado sino también cuando lo sea por particulares; que debe ser regulado por una ley estatutaria, de conformidad con el Art. 152 de la misma Constitución.

Desde el punto de vista social, la Constitución Política define el derecho a la educación, como el derecho que garantiza a las personas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bie-

nes y valores de la cultura. A su vez, el conocimiento figura en el preámbulo como uno de los fines supremos de la organización política del país. Hoy en día, cuando el conocimiento se reconoce como la principal fuerza productiva de la economía y como la fuente principal de riqueza de las naciones, estas definiciones cobran mayor sentido y perspectiva histórica.

La educación es un derecho-deber, lo cual quiere decir que su ejercicio, a diferencia de otros derechos, no es opcional sino obligatorio. Esta cualidad se deriva del carácter obligatorio que tiene para los menores entre cinco y quince años de edad. Para garantizar que todas las personas cumplan con el deber de educarse, la Carta contempla el precepto de la gratuidad. Al respecto, la norma constitucional establece que *La educación será gratuita en las instituciones educativas del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.*

De conformidad con el Art. 67, la educación es un derecho del que son responsables el Estado, la familia y la sociedad (Art. 67). Al Estado le corresponde: regular y ejercer la suprema inspección de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio; asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo; la erradicación del analfabetismo y la educación de las personas con limitaciones físicas y mentales, o con capacidades excepcionales; fortalecer la investigación científica; facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior; promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, entre otras obligaciones (Arts. 67, 68, 69 y 70). Las responsabilidades de la familia y la sociedad no fueron establecidas por la Constitución ni tampoco han sido reglamentadas por la ley, lo cual constituye un vacío jurídico enorme, que es preciso subsanar.

El derecho a la educación ha tenido un desarrollo legal bastante precario en el país. Salvo el tema de la gratui-

dad, que fue reglamentado por la Ley General de Educación de una manera sesgada y restrictiva en relación con lo preceptuado por la Carta Política. Para que el derecho a la educación alcance vigencia se requiere que el Congreso de la República expida la ley estatutaria del derecho a la educación.

VIGENCIA Y PERSPECTIVAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aunque los instrumentos internacionales y las normas constitucionales internas que le dan fuerza jurídica al derecho a la educación y demás derechos colectivos, no han sufrido ningún cambio, ni las condiciones sociales y políticas que le dieron origen han desaparecido, varios factores amenazan su existencia. En primer lugar, hay que señalar el proceso mundial de reestructuración del capitalismo, que toma forma en procesos como la internacionalización de la economía, la apertura de los mercados nacionales por parte de los países pobres y subdesarrollados, la desregulación del mercado y la ampliación de su esfera de acción a toda clase de bienes y servicios, la conformación de grandes bloques comerciales y, en fin, todos los fenómenos que conforman la llamada globalización de la economía. La conformación de grandes redes de capitales financieros y de poderosos bloques comerciales, sobre todo, aparece como la más grave amenaza contra el derecho a la educación. Tanto es así que varios organismos internacionales que se ocupan de este derecho y de los derechos sociales, económicos y culturales en general, han expresado su preocupación por estos fenómenos.²⁰

Otro factor, que se desarrolla paralelamente con el anterior y que también atenta contra la vigencia del derecho a la educación, en la medida en que lo reduce a un simple enunciado, es la reforma del Estado. El derrumbe del socialismo y la crisis del Estado social de derecho, provocada por los fenómenos registrados en el punto anterior, han dado paso a un nuevo modelo de Estado, fundado en la doctrina neoconservadora y las concepciones neoliberales. La reforma del Estado, introducida para reducir su tamaño y sus funciones sociales, la privatización de los bienes y servicios públicos estatales y la política de reducción del gasto público y ajuste fiscal permanente, forzosa e inevitablemente conducen al debilitamiento o marchitamiento de los derechos económicos, sociales y culturales, dado que el Estado pierde capacidad estructural y voluntad política para garantizarlos.

En educación, el Estado focaliza su atención en los estratos más pobres de la población, las regiones más rezagadas en la cobertura del servicio y en el nivel de educación básica. Adicionalmente, para economizar recursos y hacer más eficiente la gestión (racionalizar el gasto) pone en marcha políticas como el subsidio a la demanda, la contratación del servicio con entidades privadas, la

ampliación del crédito educativo y la reforma de los sistemas de organización y administración del servicio. En resumen, la educación es asumida, reglamentada y organizada como un servicio y no como un derecho, tal como ya se dijo atrás. Servicio y derecho se convierten, entonces, en dos nociones contradictorias y hasta excluyentes para las estrategias neoliberales.

Estas políticas y medidas van llevando progresivamente a la educación pública a la esfera del mercado y someténdola a las leyes de la oferta y la demanda, todo lo cual la debilita peligrosamente frente a la educación privada. No es exagerado afirmar que la vigencia del derecho a la educación resulta incompatible con la aplicación de dicho modelo.

En las condiciones anotadas, la defensa del derecho a la educación y los demás derechos sociales, económicos y culturales, entraña posiciones y acciones ineludibles. En primer lugar, la necesidad de desentrañar y enfrentar las concepciones y políticas neoliberales, tanto económicas como sociales. En segundo lugar, asumir la defensa de la educación pública, dado que su existencia y desarrollo es la mejor garantía para la vigencia del derecho a la educación. Entraña, además, plantearse la defensa del derecho a la educación en todo su contenido y dimensión y no solamente el aspecto relacionado con el derecho a recibir educación. Estas posiciones y acciones exigen en el plano académico, la realización de un examen crítico de los fundamentos históricos, filosóficos, políticos y jurídicos del derecho a la educación, así como la superación de las miradas restringidas de su contenido y posibilidades.

Para superar esa visión empobrecida del derecho a la educación se torna imperativo propugnar por su regulación legal, lo cual equivale a conseguir la expedición de una Ley Estatutaria, que defina, entre otros aspectos, el ámbito del derecho, las autoridades responsables de su aplicación, las acciones de exigibilidad, etc.

Bogotá, agosto de 2003

²⁰ Véase pronunciamiento de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993; el llamamiento hecho por la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Resolución 30 del 26 de agosto de 1999; advertencia del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD de 1999, frente a las consecuencias negativas del Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC), particularmente en materia de seguridad alimentaria, conocimiento autóctono, bioseguridad y acceso a la atención sanitaria; citados en la Declaración del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas a la Tercera Conferencia ministerial de la organización Mundial del Comercio, celebrada en Seattle en 1999.

La educación como Derecho Fundamental

LUIS CARLOS AVELLANEDA TARAZONA

Senador de la República

La educación es un derecho fundamental que lo proclaman las naciones democráticas del mundo, suscrito en innumerables convenios y pactos internacionales. Nuestra Constitución Política, así lo establece; no obstante, la inexistencia de una ley estatutaria que regule el derecho a la educación ha generado una serie de confusiones y ambigüedades. Frente a estas, fueron las Cortes y de manera preponderante la Corte Constitucional, quienes a través de acciones de tutelas, fueron perfilando este derecho como fundamental, vale decir, esencial para la construcción de una vida digna. Empero, las políticas internacionales a las cuales los gobiernos recientes y, en particular, el actual, se han sometido, produjeron el mayor retroceso de la educación colombiana. Por eso, previo a cualquier consideración de carácter jurídico, quiero valorar la importancia de establecer un punto de vista sobre la naturaleza social de la educación. Por ello, considero pertinente preguntarnos: ¿qué es educar?, o mejor, ¿cuál es la naturaleza del acto educativo? O, ¿cuál es la función social de la educación? De esta manera, podremos situar la problemática del derecho a la educación en el contexto de la nueva legislación.

¿QUÉ ES EDUCAR?

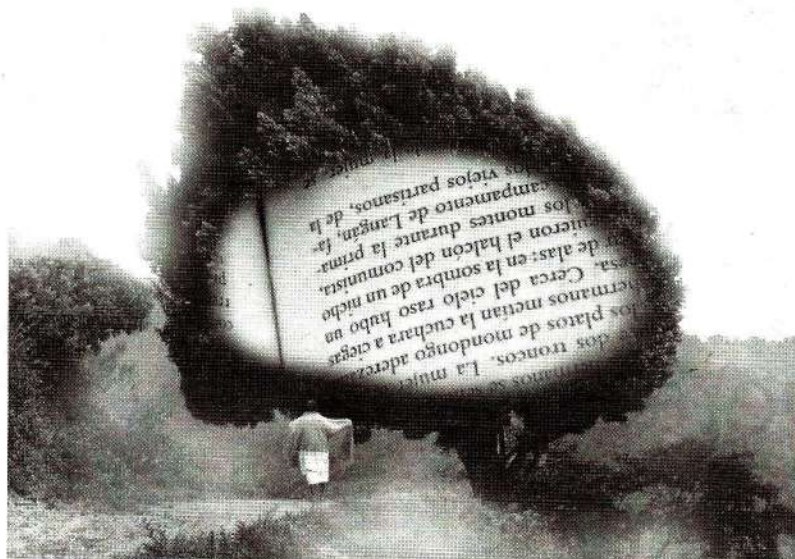
Educar, en los postulados constitucionales y legales, representa ante todo, una función social que compromete al Estado, la familia y la sociedad. No es sólo, por tanto, un acto individual o particular, sino un asunto colecti-



vo, público y nacional. De este modo, educar implica el cumplimiento de un conjunto de fines y objetivos generales. El artículo 67 de nuestra Constitución los fija de la siguiente manera: “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”; además, las autoridades velarán “por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. Igualmente, el artículo 44, que establece la supremacía del derecho de los niños sobre los de los demás.

Desde esta perspectiva, la educación no se dirige sólo al aspecto meramente intelectual, esto es, a la transmisión de conocimientos, sino también al desarrollo cultural, físico y moral de aquellos a quienes se educa. La educación comprende la formación, el conocimiento o la transmisión de unos saberes sobre determinados objetos, bien con fines meramente teóricos o con propósitos pragmáticos¹. Pero la educación no se agota en estos aspectos,

¹ Sentencia No. C-008/96, magistrado ponente Carlos Gaviria Díaz.



dado que el acto educativo desborda el carácter meramente objetivo y pragmático del objeto de estudio o de instrucción, para articularse con ámbitos complejos como la formación en valores, la identidad cultural, la cultura democrática y el libre desarrollo de la personalidad, fin último de la estructuración del ser.

En cada uno de estas dimensiones de la vida social dichos procesos educativos se instauran, objetiva y subjetivamente, colocando universos simbólicos y referentes humanos los cuales se prejuzgan como deseables por la sociedad. De esta manera se definen contenidos y procesos que orientan a su realización a través de concepciones implícitas y/o explícitas de formación, persona y sociedad, con la rica diversidad y pluralidad que ofrece nuestra nacionalidad y la visión antropológica que hemos forjado históricamente.

Son importantes los postulados de la Ley General de Educación sobre el significado de educar, formar, convivir y construir un mundo desde la escuela para la sociedad, de esta para las nuevas generaciones y de todos para el bien del país. Además de los fines de la educación consagrados en artículo 5, se establecen, entre otros, fundamentales orientaciones sobre el proceso de educar y la naturaleza del acto educativo como la formulación de los objetivos específicos de cada nivel educativo (artículos 13 a 34); las áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23); la autonomía escolar (artículo 77); el gobierno escolar (artículos 142 a 145).

Esta es ruta de navegación, que abrió la posibilidad de establecer unos criterios de calidad y formación sólidos que nos permitiera cimentar una educación integral, centrada en la persona, la democracia, la cultura y el conocimiento. Educar, por lo tanto, es un proceso social de enorme complejidad respaldado por los más importantes aportes de la pedagogía progresista y la cultura democrática viviente en el mundo. Como nos lo recordaban nuestros

maestros: "La educación se refiere a la vida, para hacer la vida mejor. La educación es un proceso de vida que rehace la vida"².

Bajo los anteriores lineamientos la educación colombiana tenía un norte viable y prometedor que se fue perdiendo con la regulación de los gobiernos neoliberales y que últimamente a través del Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 sobre competencias produjeron un duro golpe al proceso participativo que buscaba crear en las escuelas y colegios, todo para darle primacía a intereses extranacionales y particulares en detrimento de lo nacional y de lo público. En particular, contra ese proceso democratizador descrito más arriba, atenta la mercantilización de la educación y la aceptación de criterios gerenciales y privatizadores. El desmonte del proceso democratizador de la Ley General de Educación es asunto que debe preocupar a la ciudadanía y por supuesto al Congreso de la República, porque sólo sobre una concepción democrática e integral respecto del acto educativo es posible cimentar el derecho a la educación.

¿QUÉ TIPO DE DERECHO?

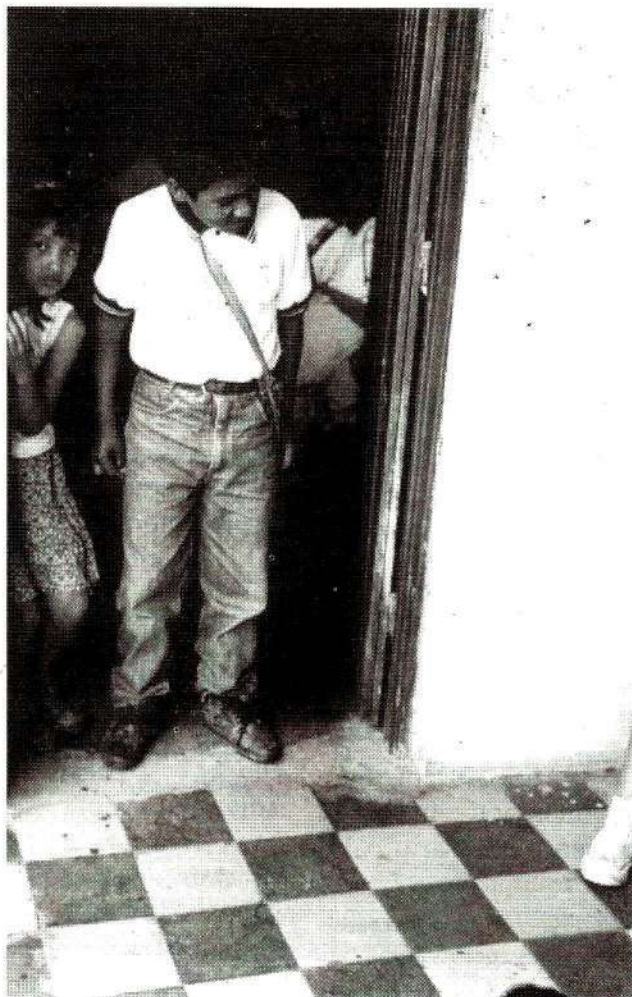
Según las disposiciones de la Constitución Política se configura un marco normativo favorable al reconocimiento de la educación como derecho fundamental. En efecto, el artículo 44 establece como derecho de los niños el de a la educación, elevándolo a la categoría de derecho fundamental. Este artículo además plantea la prevalencia del derecho de los niños sobre los derechos de los demás. En el artículo 67 la Constitución establece la edu-

² Kilpatrick, *Función social y cultural de la escuela*.

cación como *derecho* de toda persona, e igualmente la define como “un *servicio público* que tiene una función social”, atribuyendo al Estado colombiano el *deber* de “asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional” (Art. 365). En este ámbito el derecho a la educación es un derecho radical, sin el cual no es posible la existencia misma de la sociedad y el ejercicio de los demás derechos humanos. Esto es, el derecho a la educación fundamenta la existencia de toda civilización.

Dentro de esta perspectiva, el derecho a la educación guarda estrecha relación con los derechos sociales, toda vez que le permite al individuo “participar efectivamente en una sociedad libre” y adquirir las aptitudes y conocimientos necesarios para tomar parte en la sociedad. De igual manera, está vinculado con los derechos económicos en la medida en que la educación, de un lado, promueve la integración y la movilidad social en una economía moderna y, de otro, busca satisfacer derechos económicos como la libertad de empresa, el derecho a una vivienda digna y a la recreación. Desde la perspectiva de los derechos humanos, el derecho a la educación supera la división establecida entre derechos civiles y políticos, de una parte, y derechos económicos, sociales y culturales, de otra, toda vez que la educación posee un conjunto de características transversales para el potenciamiento de los seres humanos en todas las esferas de la vida. Vale decir que este derecho ha adquirido históricamente una realización progresiva y se va consolidando a través de varias etapas:

Siguiendo la descripción de Tomasevski, se puede observar: a) la primera etapa, concede el derecho a los individuos o grupos de que se les ha negado históricamente. Entraña “habitualmente una *segregación*, es decir, que se otorga a las niñas, a los indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales”; b) la segunda etapa, “requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la *integración*, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de



su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad”³; y c) la tercera etapa: “exige una *adaptación* de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito”⁴. De este modo, el reconocimiento de unas determinadas identidades culturales, idiomáticas y axiológicas, el respeto de los valores nacionales y el respeto a la pluralidad de civilizaciones, no puede ser óbice para el acceso a la cultura universal y a los conocimientos científicos y técnicos. Así, el derecho de los niños pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, y de los pueblos indígenas, se respetarán de acuerdo con su propia vida cultural y proyecto histórico.

La educación no sólo confiere un derecho sino que impone un deber. El concepto ha sido interpretado en el artículo XXXI de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre como el deber de recibir instrucción. Por otra parte, cuando un Estado impone a las personas que se hallan bajo su jurisdicción una obligación, se espera de ese Estado que promueva el derecho correspondiente adoptando las medidas necesarias y elaborando un programa de acción.

Lo anterior implica medidas que favorezcan en la esfera social, las condiciones y las garantías para el acceso, la permanencia y la calidad. Es importante, en primer lugar, incluir en la legislación medidas y programas administrativos, con las inversiones económicas necesarias que hagan de la educación básica un derecho obligatorio y asequible a todos. Una discusión de esta naturaleza pasa por definiciones de la sociedad y el Estado en torno a si el Estado tiene la obligación de aplicarla de inmediato o progresivamente; en segundo lugar, la responsabilidad de hacer extensivo dicho derecho a la enseñanza media, técnica y profesional;

³ Tomasevski, *op. cit.*

⁴ *Ibíd.*, p. 1.

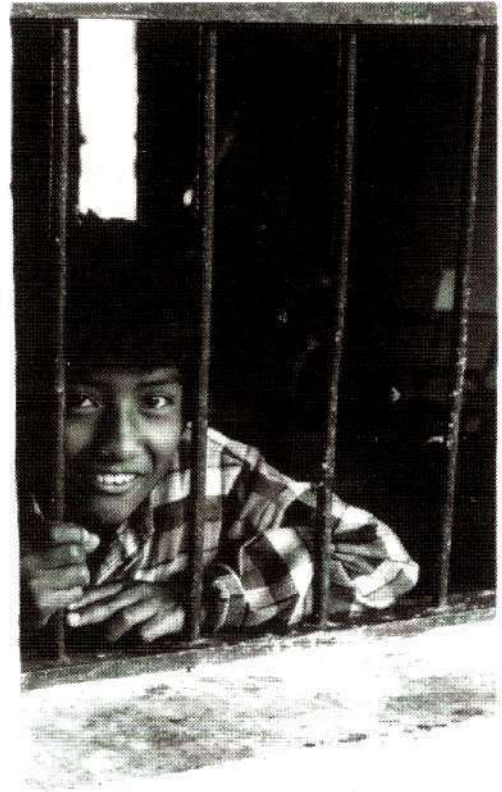
conocimiento de las libertades fundamentales: enseñanza, aprendizaje, pensamiento e investigación. Sobre este punto se ha dicho que "el hecho de subrayar el aspecto de libertad podría hacer peligrar lo conseguido en la igualdad de oportunidades: favorecer a las clases acomodadas o cultivadas en detrimento de la cohesión social".

d) Relación del derecho a la educación y lo social. El derecho a la educación también es importante porque la educación ofrece al individuo la posibilidad y la formación necesarias para desempeñar un empleo o función determinada en la sociedad. Hay quienes sostienen que el principal vínculo entre la educación y la estructura social se establece por vía de la economía y que las élites modernas se aseguran sus privilegios de antemano y sólo dejan una educación muy pobre para los pobres. De acuerdo con las disposiciones legales, se reconoce que la educación "debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad", lo que connota el sentido del derecho hacia la persona reconocida socialmente e integrante de una comunidad, la cual desempeña una función útil y responsable en beneficio del interés general.

Para J. Delbrück, "la personalidad humana inherente a la dignidad humana constituye la base de todos los aspectos e implicaciones del derecho a la educación y en tanto que tal debe tenerse en cuenta al determinar el sentido y el alcance de ese derecho, especialmente en lo que atañe al papel del Estado en el proceso de hacer efectivo el derecho a la educación"⁶

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Una de las mayores preocupaciones de la sociedad contemporánea es el acceso al conocimiento científico y tecnológico, de un lado, y, de otro, la creación de un sistema nacional de ciencia y tecnología que estructure una política de Estado, un tipo de organización y de recursos, así como de alianzas estratégicas para la creación de una alta calidad de la educación colombiana, como también de los beneficios sociales, culturales y económicos que de ello se deriven. Son muchos los problemas que al respecto atañen al ámbito de la ciencia y la tecnología. Uno, que siempre me ha parecido aberrante, es el dislocamiento entre los sistemas de educación básica, la educación superior y la ciencia y tecnología. Cada uno anda por su lado, sin conexiones, ni cooperación, como si se trataran de sistemas completamente separados entre sí. La Constitución Política articula en un todo estos subsistemas en bien de la nación y la población. Otro problema igualmente regresivo es la creencia de depositar en unos expertos y destacados profesionales el *sumum* del conocimiento como si la ciencia y la tecnología fuesen potestativas de geniales hombres de ciencia que ciertamente el



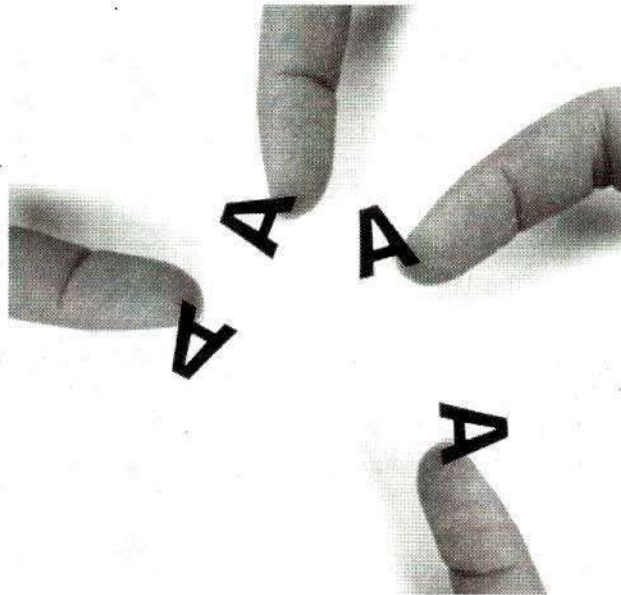
país los necesita, pero que como indica la experiencia internacional, si este proceso no se incorpora desde el preescolar, la educación básica y la universidad, el esfuerzo por construir una sociedad del conocimiento queda trunco.

Ahora bien, entre los problemas mayúsculos de la política de ciencia y tecnología que vemos en la actualidad y que afectan directamente el derecho a la educación, es el relacionado con la apropiación privada del conocimiento, sin que el Estado y la sociedad civil promuevan una regulación de claros fines sociales y responsabilidades al respecto. Podemos entender que si las empresas hacen fuertes inversiones en investigación y capacitación se benefician directamente; pero lo que no se ve es el compromiso de dichas inversiones en beneficio de la sociedad en su conjunto. En este sentido, la producción de conocimiento, desarrollo de la investigación, cooperación internacional, constituyen un patrimonio público del que la sociedad y la gente se deben beneficiar directamente.

⁶ Citado en: "Ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales: el ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación en materia de derechos humanos", *The right to education as an international human right*.

Considero que la preocupación del país por alcanzar una educación de calidad y que responda a criterios y metas de alto nivel, busca el logro de metas democráticas para la sociedad. Ahora bien, el propósito se lesiona con la imposición de estrategias neoliberales. Por ejemplo, me refiero, a la obsesiva tendencia de reducir la calidad, a la medición, las evaluaciones masivas y la estandarización de los currículos. Estas disposiciones sólo buscan responder a las demandas de los mercados internacionales, sin atender las prioridades nacionales y las necesidades populares. Estamos verdaderamente ante serios problemas que afectan el desarrollo de una política de ciencia y tecnología. Por eso, la política de ciencia y tecnología debe responder a las grandes necesidades sociales y retos del desarrollo económico y tecnológico, y al logro de la incorporación de lo más avanzado del conocimiento para nuestra sociedad y no para el mundo de las maquilas, como sucede ya en muchos países de América Latina. Un ejemplo sencillo ilustra el drama de la dependencia tecnológica. La fabricación de televisores —asunto ya asignado a pocos países según la división internacional del trabajo—, ya no sería suficiente, cuando las grandes transnacionales norteamericanas controlan el 90% de la programación mundial de televisión.

De otra parte, la cuestión relacionada con los recursos para ciencia y tecnología, me parece francamente una gran demagogia de los gobiernos neoliberales, que en modo alguno han construido una “sociedad del conocimiento”. Colciencias ha señalado que “la inversión en ciencia y tecnología no debe ser a pesar de la crisis sino para salir de la crisis”. Sorprende, por eso, que los recursos destinados sufran un vertiginoso descenso al punto que entre 1995 y 1999 se redujeron al 50%, al pasar de \$27.182 millones a \$13.155 millones.⁷ La situación es realmente alarmante: “El porcentaje del PIB que Colombia dedica a ciencia y tecnología es muy bajo frente a lo que destinan otros países de desarrollo semejante. En 1996, año en el que se presentó la mayor inversión en ese rubro, la producción fue de 0,23% del PIB, y ha venido disminuyendo hasta el 0,4% en 1999”. Esto indica no solo un retroceso sino una mayor dependencia y separación con respecto de los países



desarrollados, pues mientras estos invierten aproximadamente 2,3% del PIB, Colombia no llega siquiera a la modestísima meta de “competitividad” del 0,6%. En este contexto, la política de ciencia y tecnología expresa las enormes desigualdades internacionales y los graves problemas estructurales de la educación colombiana.

A MODO DE REFLEXIÓN

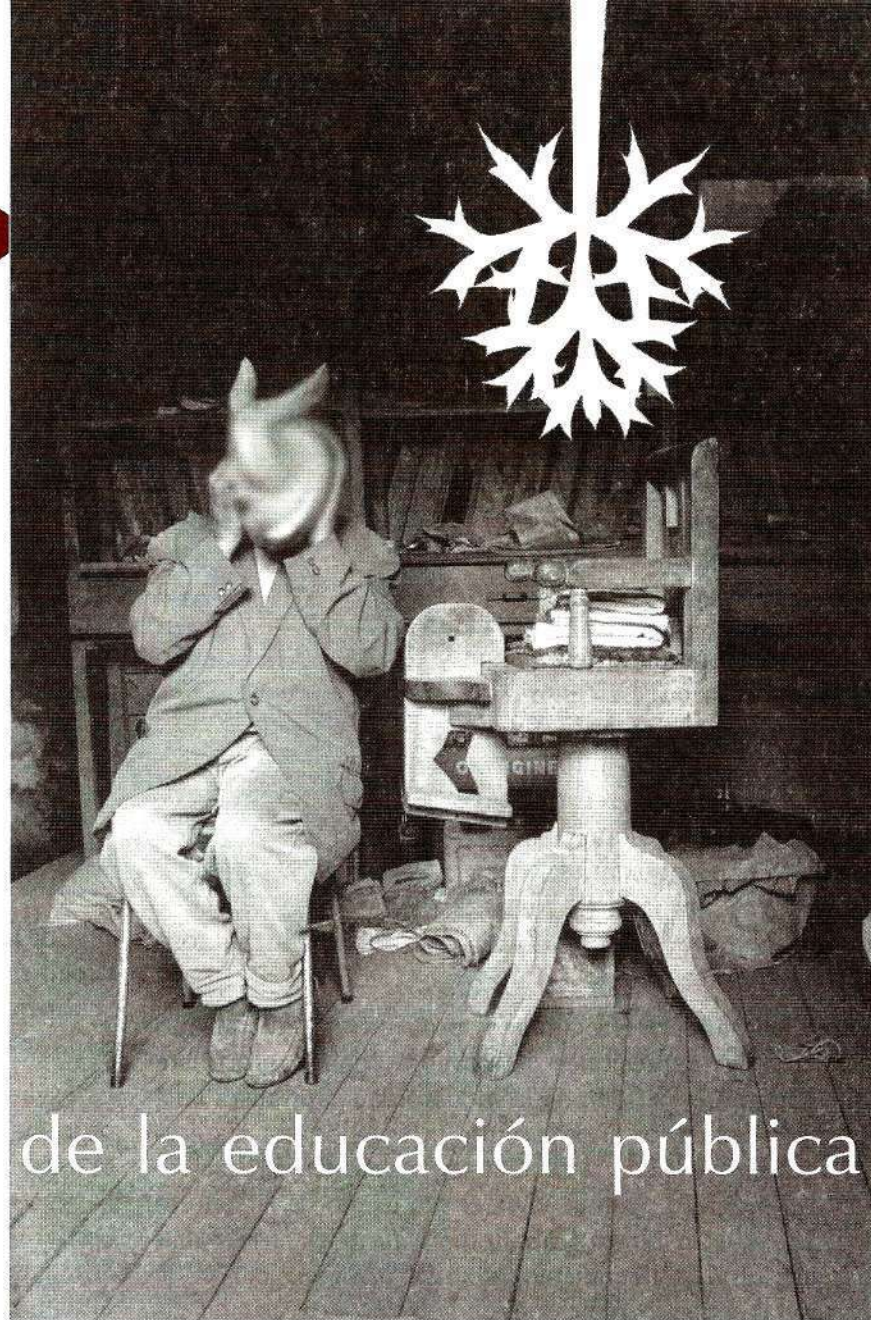
En sociedades tan frágiles como la colombiana, es menester establecer mediante ley el reconocimiento y respeto del derecho fundamental a la educación.

Dada la gravedad del conflicto armado y las profundas desigualdades sociales, el país debe seriamente encarar este desafío de manera concertada con la participación de los más diversos sectores sociales y actores. En nuestra opinión, este reconocimiento implica reorientar las políticas públicas, toda vez que ellas se orientan a profundizar los procesos de desregulación y privatización. En este contexto, la mercantilización de la educación no solo afecta la universalización de la educación sino las garantías y condiciones para el cabal cumplimiento del derecho fundamental a la educación. Estamos en efecto, ante una arremetida tan feroz de los organismos multilaterales que la sociedad civil y las organizaciones sociales deben emprender una poderosa movilización y campaña por el derecho a la educación. Pero, sobre todo, debemos enfrentar el ataque a la solidaridad, a justicia e igualdad. Como dice el escritor norteamericano Noam Chomsky, “Somos seres humanos. Nos preocupamos por otras partes. Queremos hacer cosas juntos. Nos preocupamos porque el joven de la calle reciba educación. Nos preocupamos de que otros tengan un camino, aunque no lo transiten”. En fin, necesitamos volcar toda nuestra inteligencia y fuerza social para detener el devastador proceso de privatización contra nuestras escuelas. Por eso, consideramos prioritario luchar por la ley estatutaria que consagre el derecho fundamental a la educación que enaltezca la condición del colombiano y de la nación.

⁷ Fundación Restrepo Barco, *Informe sobre la educación básica, media y superior*, Bogotá, 2003, pp. 99-101.

La escuela y lo público

Sentido histórico de la educación pública



JORGE GANTIVA SILVA

Director del CEID-FECODE

La invención de la educación pública supera ya las dos centurias de existencia. Contemporánea de su tiempo, la escuela vibró con el transcurrir de los acontecimientos de la sociedad y condensó las grandes preocupaciones del espíritu. Nacida en los albores de la modernidad, recorre su gloria y tragedia, sus proyectos y reformas, sus instituciones y sus discursos, de tal manera que podríamos considerarla como síntesis de la modernidad¹ y expresión de su proyecto histórico. En modo alguno, tuvo solaz descanso, ni miramientos inocentes. Por el contrario, a través de los diversos espacios suscitados, en su seno se alojaron las grandes pulsaciones del tiempo histórico, tanto de la ensoñación de los poderes hegemónicos como la esperanza redentora de las sociedades democráticas.

En este comienzo de siglo XXI no es menos cierto lo anterior. Las poderosas tendencias del mundo contemporáneo y las transformaciones del trabajo, el conocimiento y la cultura la han sometido al más drástico y vertiginoso cambio paradigmático. La compleja intersección conflictiva que vive la escuela pública está signada evi-

¹ Las relaciones entre modernidad y escuela, se toman aquí en términos genéricos. No obstante, conviene hacer una distinción importante acerca de las diferencias entre la modernidad centroeuropea del capitalismo clásico y la llamada modernización del capitalismo periférico, característica de América Latina, Asia y África, las cuales se expresan de manera singular según las particularidades históricas de país, región, continente y territorio. Véase Carlo Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1989; y R.A., *Cultura e istruzione nell'a Europa moderna*, Bologna, il Mulino, 1997; y Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Nueva Imagen, 1984.

dentamente por los procesos de la globalización, la universalización del mercado, la reducción del Estado de bienestar, la unipolarización del mundo, la imposición de políticas educativas apoyadas en los lineamientos macroeconómicos de los organismos multilaterales y la nueva lógica cultural del capitalismo tardío².

VISIONES SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA

Cuatro visiones, a nuestro juicio, se cruzan en el escenario de los debates político-pedagógicos sobre la educación pública: la *adaptativa* (escuela reformista), la *postmoderna* (escuela de los bordes o el mundo sin escuelas), la *neoliberal* (escuela de mercado) y la *alternativa* (escuela de resistencia y lucha contrahegemónica).

La escuela adaptativa, alude al proyecto del liberalismo clásico y las expresiones del corporativismo reformista que coparon el período de la modernidad capitalista hasta mediados de los años sesenta, promovida por los grupos gobernantes con la esperanza de producir el desarrollo y el progreso. Aún se vivía el eco lejano de la sentencia de Agustín Nieto Caballero: “educar es formar una nación”. El viejo liberalismo, aferrado a los privilegios de clase y al sistema tradicional de gobernar y gestionar las escuelas, se avino a la estructuración de dos sistemas paralelos y aplazó las promesas democráticas de la educación. De otro lado, el corporativismo reformista, expresado en la reafirmación del reivindicacionismo económico y laboral, se mantuvo en la expectativa contestataria³. En este sentido, el funcionalismo desarrollista y el reformismo reforzaron el proyecto de la escuela adaptativa.

La escuela postestructuralista tiene apoyos en las teorías de la pedagogía institucional y la corriente educativa de un “mundo sin escuelas” que Summerhill o Reimer formularon en el contexto de una educación no directiva y antiautoritaria. Tras la crítica a los modelos tradicionales de pensar y poder, y al odioso modelo de escuela pública basada en la sacralización del Estado y la rigidez autoritaria, insinuaron un proyecto de transformación de la escuela panóptica que la sociedad disciplinaria contemporánea imponía. Como proyecto educativo, en vez de incidir en la escuela pública, prefirió refugiarse en círculos privilegiados de clases acomodadas o *élites* instalando



nichos paradisíacos y privados, algunos de ellos, afectados por la artificialidad. Recientemente, esta escuela se alimenta de la idea de reconocer la transformación de las fronteras de la escuela y las articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. De manera particular, insiste en la perspectiva de hallar una hermenéutica que supere el discurso de los sistemas educativos, reclamando la construcción de la escuela “de los bordes”⁴. Algunos críticos de este enfoque consideran que deja expósita la escuela pública a la lógica del nuevo Leviatán que es el mercado y la privatización. Esta “escuela de los bordes” incurre en la tentación del pesimismo clásico que prefiere frun-

cirse de hombros o despedirse con una sonrisa cínica, como sucedió con el indiferentismo aristocratizante de Schopenhauer, que miraba a través de su ventana en París la matanza de los insurrectos⁵.

La escuela transformista de la globalización neoliberal, promovida por los organismos multilaterales y los capitales transnacionales, y agenciada por el Estado malhechor—expresión de Daniel Jorge Cano— que los grupos gobernantes impulsan mediante la mercantilización y la desregulación. A mediados de los años ochenta y de modo universal en la década de los noventa se instaló el discurso de la competitividad y la desregulación con el fin de atender los reclamos de la banca internacional. En particular, desbarató el último eco optimista de la educación

² Véase Pedro Montes, *El desorden neoliberal*, Madrid, Trotta, 1996; Renán Vega Cantor (editor), *Neoliberalismo: mito y realidad*, Bogotá, Pensamiento Crítico, 1999; César Giraldo, *Finanzas públicas en América Latina: la economía política*, Bogotá, Desde Abajo, 2001; los recientes trabajos de Marco Raúl Mejía y de Jairo Estrada, así como los análisis presentados en la revista *Educación y Cultura*, que de manera insistente vienen abordando este panorama transformista de la educación pública.

³ Véase Jorge Gantiva Silva, *El fin del corporativismo. Los trabajadores y los desafíos de la cultura política*, Bogotá, Unidad Democrática, 1999.

⁴ Véase Antanas Mockus y otros, *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Cooperativa Magisterio, 1995. Pero el grupo que de manera representativa adelanta esta perspectiva es el de la Expedición Pedagógica, AA.VV., *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*.

⁵ Thomas Mann, *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*, Barcelona, Grijalbo, 1984.

pública basada en la democracia participativa y la autonomía. Los dispositivos del poder emprendieron un proceso de desestructuración y desmonte del sistema de educación pública y sepultaron importantes postulados formulados en la Ley General de Educación en 1994. Aunque el pacto educativo suscrito entre el Estado y el magisterio colombiano obtuvo significativas realizaciones, las últimas administraciones orientaron las políticas públicas de acuerdo con los criterios y metas establecidos por los organismos multilaterales. Previo a este proceso el país ya había ingresado al circuito internacional de la apertura económica y privatización de la seguridad social y la administración de justicia, el cual se completa con la incorporación de las disposiciones del Consenso de Washington.

Recientemente, la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 legitimaron la política de la privatización, el discurso de las evaluaciones masivas, las competencias y los estándares, constituyéndose este proceso en la renuncia de los principios demoliberales que la pedagogía había alcanzado internacionalmente. Se trata, en efecto, de un proceso regresivo que la “revolución” neoconservadora ha impuesto bajo el amparo del capitalismo transnacional. La escuela inventada por los neoliberales sacraliza, de hecho, la conversión de la educación en una mercancía y la prestación de su servicio en un hipermercado de relaciones gerenciales que transforman la naturaleza social de la educación en un proceso de empresarización de la gestión y la práctica pedagógica. El saber y el conocimiento quedan atrapados en la lógica del mercado mundial y de la recolonización cultural, como sucede con la política de estándares y competencias.

La escuela alternativa, crítica, radical, propositiva, basada en la teoría de la resistencia y la creación contrahegemónica, busca construir una relación de poder y saber macro y micro en la dimensión societaria y pedagógica. Representa un campo plural y en construcción; nacida de la afirmación de cambiar el mundo y la escuela, sin el imperativo del transformismo neoliberal. Su apuesta se instala en la construcción de una lógica del discurso y de la cultura, la cual se proyecta en el potenciamiento de pueblos, sujetos, étnicas, géneros, razas y sexos en términos emancipatorios. Se trata de la diversidad de peda-



gógicas críticas, radicales, populares y libertarias que se sitúan en el orden del discurso y las prácticas sociales de la autonomía y la “utopía pedagógica, la escuela ciudadana, el currículo intermulticulturalista —no indiferente a las diferencias—”⁶; Sus expresiones, modalidades y discursos son diversos. Sus protagonistas son los promotores del Foro Social Mundial en Porto Alegre, los movimientos antiglobalización, las resistencias creativas de organizaciones sociales, populares y sindicales que en el mundo desafían la estrategia destructiva del neoliberalismo y la ensoñación pragmática. Sus discursos pedagógicos provienen de varias escuelas de pensamiento, que de manera significativa valoran la dimensión histórico-social de la escuela pública y se hallan incorporados al torrente de la resistencia mundial que han desatado las mujeres, las etnias, los grupos subalternos, los inmigrantes, las organizaciones y movimientos sociales.

LA HEGEMONÍA DEL TRANSFORMISMO NEOLIBERAL⁷

El análisis de las políticas públicas y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas atraviesan el universo complejo de la educación pública, en su diversidad analítica y política. La postura de los grupos gobernantes, comprometidos con la desregulación, descartó el eco fugaz del precario neocontractualismo de los noventa reconocido en las leyes 115 y 60. Sin miramientos constitucionales y legales emprendieron un proceso de contrarreforma educativa⁸ fundamentado en el fondomonetarismo, atacando severamente el alma constitutiva del Estado social de

⁶ Véase Foro Mundial de Educación, *Declaración*, Porto Alegre, 22 de enero de 2003. Para contextualización teórica pueden estudiarse las obras de Paulo Freire, Giroux, McLaren, entre otros. Una aproximación a esta problemática, puede verse en nuestro ensayo “De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública”, revista *Educación y Cultura* No.59, CEID-Fecode.

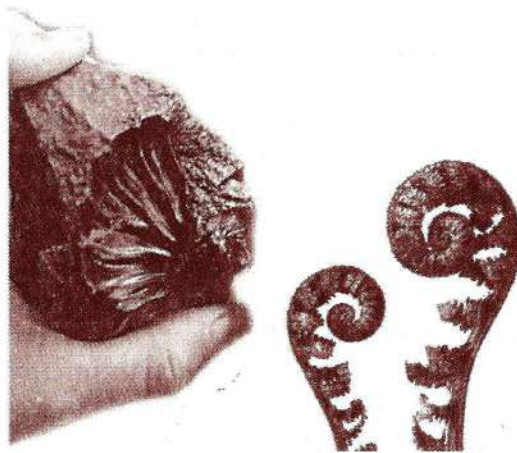
⁷ Utilizo la noción de transformismo en el sentido que Gramsci sugiere para explicar los procesos de restauración y “revolución pasiva” del capitalismo, véase *Cuadernos de la cárcel*, México, Era, 1981, tomo 3, p. 235.

⁸ La expresión *contrarreforma educativa* fue acuñada por varios analistas de la revista *Educación y Cultura*, que a partir del No.48 dieron cuenta de este fenómeno histórico.

derecho. De hecho, la ruptura del precario pacto educativo suscrito en 1994 dio paso a un modelo de gestión autoritario que mira con desprecio las regulaciones concernientes a la participación, concertación y autonomía.

En lo fundamental, el *transformismo neoliberal* desestructuró la educación pública y modificó radicalmente el esquema de financiación y gestión, convirtiéndola en un sistema de relaciones macroeconómicas, gerenciales y privatizadoras. De este modo, el sentido de lo público fue significativamente alterado. En nuestro trabajo *La reconstrucción del Movimiento Pedagógico. La nueva época y la resignificación de la pedagogía*, señalábamos: “La transformación de la escuela bajo el impacto de la 'desregulación' neoliberal es un fenómeno internacional cuyo rasgo distintivo consiste en la modificación del paradigma clásico burgués de la educación pública nacional por la implantación del modelo de *escuela total*, la *ciudad educadora* y la *sociedad del conocimiento*⁹ que incorporan la autonomía financiera, la gestión empresarial, la reingeniería educativa, la educación permanente y el dominio de lo privado sobredeterminando lo público. En el terreno pedagógico, este proceso de 'escuela total' corresponde a lo que llamamos *pedagogización del 'mundo de la vida'* como forma hegemónica de la 'subsunción real del capital' que comprende la ruptura de las fronteras de la escuela, el 'déficit de socialización', la sociedad del conocimiento y la fragmentación de las identidades escolares, pedagógicas y culturales¹⁰. Este giro histórico producido en la escuela pública responde a las estrategias consistentes en desmontar las funciones sociales del Estado, trastocar la esfera de lo público por el predominio de lo privado, recomponer los escenarios de la disputa ideológica y política a partir de la derrota del movimiento obrero y sindical internacional, adoptar un nuevo esquema en la asignación de los recursos públicos, incorporar los resultados de la revolución de la ciencia y la tecnología e imponer la 'pedagogización' como sistema referencial de la enseñanza y el aprendizaje. La 'escuela total' o el 'nuevo colegio' no son sino formas de la lógica cultural del capitalismo avanzado o, dicho en otros términos, la expresión de la maldita *revolución pasiva* de la tardía modernización capitalista”¹¹.

Este proceso transformista expresa el nuevo ambiente de mercantilización universal y de guerra permanente. Varios analistas y múltiples expresiones de los movimientos sociales alternativos han señalado la magnitud de la expansión del poderío económico y militar de Estados Unidos y las consecuencias que para la cultura, el pensamiento y la educación, conlleva la política neoliberal¹². Un resultado de este dominio planetario es la destrucción de las autonomías institucionales y de conocimiento, reconocidas en la reforma educativa de los noventa, pero que tempranamente se fueron diluyendo hasta con-



vertirse en un régimen de saber controlado y “a prueba de maestros”. La imposición del sistema de estandarización y de competencias han sellado este proceso regresivo y autónomico. Además de un asunto relativo a la autonomía escolar y de la libertad de cátedra, esta política consagra, de otra parte, el proceso creciente de pérdida de la soberanía de las naciones. Según los pensadores de la *New Left Review*: “La estandarización de la cultura

⁹ Ver: Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid, 1995.

¹⁰ Para una fundamentación teórica e ideológica de esta perspectiva véase Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid, 1996; Hernando Gómez Buendía (director), *Educación, Agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, PNUD-Tercer Mundo, 1998. En este sentido se inscriben las últimas obras de Alain Touraine, *Crítica de la modernidad*, Temas de Hoy, Madrid, 1993; *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997. Desde otro horizonte, la filosofía crítica contemporánea ofrece puntos de vista alternativos para la elaboración de un discurso diferenciado al neoliberalismo y el neoestructuralismo; por ejemplo, la perspectiva de Habermas, Castoriadis, Negri, la escuela crítica anglosajona, entre otros, Henry Giroux, Paul Mc Klaren.

¹¹ Recientemente en *Le Monde Diplomatique*, Marco Raúl Mejía presentó una síntesis de este proceso regresivo. Algunas de las consideraciones que formulamos provienen de los estudios de la International Gramsci Society, el Instituto Gramsci de Italia, el Seminario Actual Marx, en París; en particular, la obra de Pietro Ingrao y Rossana Rossanda, *Appunti di fine secolo*, Il Manifesto, Roma, 1995.

¹² Véase Eduardo Sarmiento Palacio, *Alternativas a la encrucijada neoliberal*, Bogotá, Ecoe-Academia de Ciencia Económicas, 1998; Jorge Enrique Robledo, www.neoliberalismo.com.co, *Balance y perspectivas*, Bogotá, Áncora Editores, 2000; además de las obras ya citadas de Pedro Montes, Renán Vega y César Giraldo, quiero resaltar la obra de Estaban Barrantes, “Política social, evaluación educativa y competencias básicas. Una mirada desde las políticas internacionales”, en AA.VV., *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Socolpe, 2001; así como los innumerables análisis y declaraciones del Foro Social Mundial de Porte Alegre.

mundial, con la expulsión y el enmudecimiento de las formas populares o tradicionales locales para dar cabida a la televisión estadounidense y a la música, la comida, la vestimenta y las películas estadounidenses, ha sido percibida por muchos como el corazón mismo de la globalización¹³.

DIMENSIONES Y VALOR DE LO PÚBLICO

A estas alturas del transformismo neoliberal podríamos preguntarnos: ¿Qué tan pública resulta la educación pública? ¿Qué queda de la educación pública que pueda ser rescatable desde el punto de vista democrático? ¿Cómo podemos recuperar la naturaleza social, crítica y abierta de lo público, sin menoscabo de las responsabilidades del Estado y del protagonismo de la sociedad civil?

Según la teoría y práctica del Movimiento Pedagógico que adelanta el magisterio a nivel nacional, ha surgido una perspectiva crítica y alternativa sobre la institución escolar y las prácticas pedagógicas que asume el debate crucial sobre el sentido de lo público y el alcance de las responsabilidades sociales, financieras y políticas del Estado, la sociedad civil, el magisterio y las comunidades educativas. Evidentemente, comprometidos en la superación del viejo reduccionismo que paralizaba la acción creativa de las escuelas, el horizonte crítico del Movimiento Pedagógico planteó el proceso de recuperación del liderazgo social e intelectual de las escuelas y de los maestros en perspectiva de crear una enseñanza de calidad, fundada en los postulados de la gratuidad, la obligatoriedad y la financiación del Estado. El sentido de lo público fue incorporado a la idea de refundar las escuelas y las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, la preocupación ha tenido varios énfasis y escenarios complejos surgidos a partir de políticas educativas lesivas al propósito de reconocer el postulado de la educación pública como patrimonio de la nación. En este horizonte poliforme quisiéramos abordar el sentido de lo público desde la formulación de núcleos conceptuales que tematicen las relaciones, tensiones y perspectivas del universo problemático de la discusión de lo público y la educación pública. Veamos:

1. *La relación entre lo público y lo privado.* En este punto conviene responder al interrogante de si en este tipo de relaciones se precisan establecer los procesos de supremacía del uno sobre el otro, o si se mantienen en equilibrio o por el contrario, se suprime o tiende a desaparecer dicha distinción. Los estudios de Norberto Bobbio, sobre todo, los enfoques de Hanna Arendt, Gramsci y Habermas, son paradigmáticos¹⁴. Este problema teórico es crucial para la educación pública toda vez que en el juego de las fuerzas en tensión, precisamente, unas buscan sobredeterminar sobre las otras. El democratismo internacional ha defendi-



do la supremacía de lo público sobre lo privado como garantía para el reconocimiento de los derechos y las libertades. En términos genéricos, se ha reconocido la prevalencia de lo público sobre lo privado; sin embargo, en la historia de Colombia los sectores privados y algunos actores de la sociedad civil (empresarios e Iglesia) han hecho prevalecer sus intereses particulares. La Ley General de Educación remarcaba una tendencia hacia el reconocimiento sobredeterminante de lo público sobre lo privado, sin que por ello signifique que los diques de contención de la privatización estuviesen fortificados. Durante la década de los ochenta la apertura internacional y la desregulación de la seguridad social abrieron el gran boquete de la dominancia de lo privado sobre lo público.

¹³ Véase Frederic Jameson, "Globalización y estrategia política, *New Left Review*, Madrid, No. 5, 2002, p. 7.

¹⁴ Además de la obra clásica de Norberto Bobbio, *Estado, gobierno, sociedad. Contribución a un teoría general de la política*, Barcelona, Plaza & Janés, 1987; el texto de Jorge Luis Garay *Ciudadanía, lo público, democracia. Textos y notas*, Bogotá, 2000, es una interesante síntesis. Nuestro ensayo "Lo público y el porvenir de nuestras escuelas", en *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, balance y perspectivas* (comp. Daniel Libreros), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, es una aproximación histórica y teórica.

Hoy, precisamente, está en curso esta sobredeterminación privatizadora, la cual hace extender sus efectos a las esferas de las funciones del Estado. Llegado a este punto, puede suceder que lo privado se torne en público según la política de control autoritario y vigilancia panóptica del Estado malhechor. Así, *"La sociedad toda tiende a transformarse en un panóptico donde todos vigilan a todos. Aún lo más mínimo o privado puede convertirse en asunto de interés público y ser objeto de un juicio, de una evaluación social, más allá de casi cualquier barrera jurídica"*¹⁵. Este enfoque de convertir lo privado en público y privatizar lo público, alienta las tentaciones autoritarias y refuerza los procesos de mercantilización de la vida social y personal de la población.

Desde el mundo del trabajo y de la democracia radical, lo público es prevalente en el sentido de reafirmar la justicia social, garantizar los derechos humanos, proteger los más débiles, justamente, en el contexto de lo público-democrático que redefine el lugar y las responsabilidades del Estado.

2. *Lo público y su relación del Estado*. Las distintas interpretaciones, históricamente, han estado marcadas por los enfoques clásicos de liberalismo (intervencionista), neoliberalismo (agente coordinador subordinado al mercado con fuertes funciones regulativas), crítica a la "estadolatría", teoría de la ampliación del Estado (marxismo crítico: Gramsci) y la teoría de la "extinción" (marxismo clásico y anarquismo). En virtud del giro neoconservador el Estado ha sido reducido en lo relativo a sus funciones sociales, pero radicalmente fortalecido en sus sistemas proteccionistas y represivos. Puede verse cómo el Estado colombiano mientras desmonta sus responsabilidades sociales, fortalece su sistema represivo y el modelo gerencial-privatizador en detrimento de la justicia social y los derechos humanos. El entendimiento sobre este asunto ha ocupado la atención de la modernidad y del democratismo internacional, con la particularidad histórica de encontrarnos bajo el impacto de la múltiple experiencia negativa que han representado el despotismo oriental, el fascismo y el "socialismo realmente existente".

Ahora bien, los logros obtenidos por el capitalismo avanzado terminaron erosionados por los efectos devastadores del neoliberalismo, la guerra y el autoritarismo. Así, el Estado quedó sometido al mundo de lo privado, al imperio de los organismos multilaterales y de las agencias privadas¹⁶. De otra parte, mediante los procesos de mundialización, transnacionalización del capital, la crisis de los nacionalismos, los fenómenos de la postpolítica y el apoliticismo, se acelera el desvanecimiento del sentido de lo público. La recurrente afirmación según la cual "todo es público", olvida ante todo, las conquistas democráticas y las responsabilidades sociales del Estado.

3. *La concepción de sociedad civil*: liberal capitalista (Hegel), neoliberal (la libertad del mercado), pragmática-democrática (el mundo de la vida: Habermas), (neo) marxista: (relaciones entre base económica, cultura, mentalidades). Es el "hogar de la historia" como gustaba decir a Marx. Se trata del mundo de la opinión pública y la cultura, pero también del trabajo y el mercado. Como categorías complejas de la modernidad interpelan el modo de ejercicio del poder y la hegemonía. Los neoliberales utilizan de manera magistral los múltiples escenarios de la "sociedad civil" para trasladar las responsabilidades del Estado y legitimar la privatización y el desmonte del Estado social de derecho. Sucede con frecuencia que los cantos de sirena contra el Estado se apoyan en las trompetas triunfantes del mercado. A través del concepto de la sociedad civil se han creado las más diversas ocurrencias y pretensiones. Pese al abuso de sus alcances y aplicaciones neoliberales, el concepto puede ser utilizado de manera positiva en favor del mundo del trabajo, la cultura y los grupos subalternos, siempre y cuando se reconozca la riqueza de los conflictos y la dimensión de los antagonismos sociales. Resulta pertinente su uso y alcances como matriz reconstructiva para el proceso histórico de posicionamiento de la educación pública. El escenario de la sociedad civil contribuye desde una perspectiva ciudadana y popular a repontenciar el mundo de la democracia y la constitución del sujeto social de la educación pública.

4. *La constitución de sujetos políticos*: liberal democrática (la ciudadanía), neoliberal (agentes, clientes y actores), (neo) marxista (clases, género, etnias, razas), la postmoderna (historia sin sujeto). Este núcleo conceptual alude a la construcción de las subjetividades en tiempos en los que está seriamente cuestionada la centralidad de los sujetos clásicos de Occidente (la raza blanca, lo masculino, el eurocentrismo y la ciudadanía burguesa). En sentido estricto, el sentido de lo público alude a lo popular y al reconocimiento de las diferencias. Desde ahí podrá pensarse en el potenciamiento creador de la democracia radical y la repolitización del mundo de la vida. Los neoliberales, atendiendo las exigencias del mercado, han disuelto la discusión de los sujetos en relaciones entre agentes, actores y clientes. En este ámbito la educación pública vive un significativo giro en el cual se benefician los agentes privatizadores y toma fuerza la antipolítica como mundo sin representación, desafiando el empoderamiento de la sociedad civil y el protagonismo de los sujetos de la educación. La creencia de la pedagogía tradicional de afianzar los fueros de sujetos sobredeterminantes, fue superada por la crítica de los movimientos

¹⁵ Véase Antanas Mockus, *La pregunta por lo público desde la sociedad civil*, Memorias, Colombia Tercer Sector.



alternativos y las transformaciones epocales. En un cierto sentido, la Ley General de Educación y algunos de sus decretos reglamentarios buscaron abrir un espacio plural a la existencia de los sujetos educativos. Reconocer que el objeto central del acto educativo lo constituyen los estudiantes ya era un paso decisivo en el replanteamiento del sujeto educativo. No obstante, las orientaciones neoliberales promueven la desaparición de los sujetos al convertirlos en relaciones de mercado e indicadores de gestión. Sin sujeto social, es comprensible, no es posible asumir los retos de la reconstitución democrática de lo público.

5. *La comprensión sobre la democracia.* La riqueza de sus distintas acepciones y experiencias abarca los modelos de representación y delegación, los sistemas pragmáticos-procedimentales y las profundas dimensiones de la democracia directa, la democracia social y la democracia radical. Quizá en este terreno la educación pública se juega su destino, toda vez que, en últimas, el fondo de la apuesta por la educación pública se orienta construir un sistema de vida, valores y representación simbólica de carácter autónomo y emancipador. Desde los griegos hasta los pensadores de la modernidad, la educación y el conocimiento se apoyaron en la terrenalidad y humanidad de las sociedades, la vida y las culturas de los pueblos y las civilizaciones. Bajo el influjo de la globalización neoliberal la democracia escolar y la posibilidad de un cierto neocontractualismo educativo han sido radicalmente minados. Victoria Camps advierte: *"Nos choca y repugna la idea de que el soberano deba tener fueros especiales que no tienen los súbditos"*.¹⁷ No se debe perder de vista el inmenso abismo entre el poder y la población: *"Más que la separación de poderes, lo que debiera preocupar hoy es la separación 'del poder', el abismo, cada vez mayor, entre*

*gobernantes y gobernados, la distancia entre los problemas tal y como son vividos por los ciudadanos y su presentación —o su ignorancia— por parte de los políticos o de los medios de comunicación"*¹⁸.

En general, podríamos decir que a diferencia de la creciente intervención del Estado que favorecía las corrientes socialistas en épocas pasadas, Bobbio sostiene que el esclavo de Hobbes pide protección a cambio de libertad y el sier-

vo de Hegel lucha por el reconocimiento y no para salvar su vida. De modo que *"Si bien Bobbio habla de procesos paralelos para aludir al fenómeno de nacionalización de lo privado y el de privatización de lo público, olvida, no obstante, dos circunstancias igualmente decisivas en la comprensión y desarrollo de esta contradicción histórica: el papel del Estado de bienestar que legitimaba el crecimiento de la economía capitalista mundial y las grandes victorias políticas de los trabajadores y del movimiento comunista internacional. Lo público se torna entonces en un escenario de redefiniciones, intervenciones y disputas hegemónicas de poder entre clases, proyectos y corrientes de pensamiento"*¹⁹.

¹⁶ En el caso de Colombia el sometimiento del precario Estado a los organismos multilaterales y de los actores privados ha sido consagrado en el Acuerdo *Stand by* con el Fondo Monetario Internacional, FMI.

¹⁷ Victoria Camps, *Elementos históricos del concepto de lo público*, Memorias, Colombia Tercer Sector, Bogotá. Subrayado en el texto.

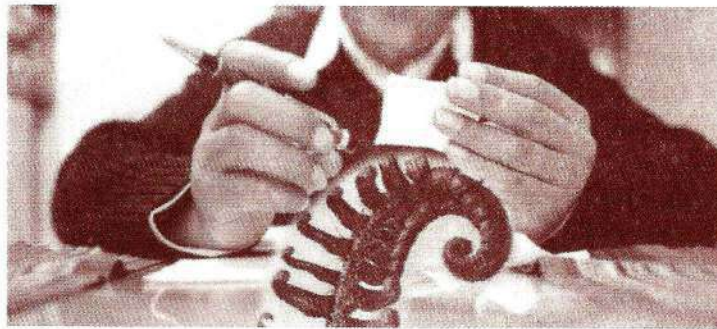
¹⁸ Ver Camps, *op. cit.*

¹⁹ Véase Jorge Gantiva Silva, *op. cit.*

EL VALOR DE LA GRATUIDAD, LA OBLIGATORIEDAD Y EL PAPEL DEL ESTADO

¿Luego de la desolación que ha significado el azote del neoliberalismo, hay razones para seguir luchando por la educación pública? ¿Aún podemos construir alternativas en el ámbito de la escuela pública? Lo público como intersección simbólica e histórica interpela el papel del Estado, el protagonismo de la sociedad civil, plantea el tema de la repolitización de lo social y la construcción de la democracia, e igualmente ofrece posibilidades en torno a la reconstitución de la democracia. ¿Qué significado tiene la idea de reconstruir la educación pública como patrimonio de la nación? Daniel Pecault sostiene que los procesos de afirmación de la democracia implican el reconocimiento del principio de igualdad, que llama "principio de semejanza"; la visibilidad de los debates y la información; la redefinición de los alcances y límites del Estado; los procesos de argumentación; las diferencias y relaciones con el mundo del Estado y de las instituciones; la afirmación del interés general y de lo "común", como mundo de la vida, esto es, el "vivir juntos". Precisamente, advierte acerca de la equivocación de considerar lo público como "bien común": *"Nada más ilusorio, sin embargo, que pretender otorgarle un contenido sustancial a la noción de 'lo público'. La idea de 'bien común', cercana a la teología neoaristotélica del medievo, corresponde a la visión de una 'comunidad' calcada más o menos del modelo de vida doméstica"*²⁰.

El magisterio y el democratismo educativo inscriben su lucha por la *defensa de la educación pública de calidad, gratuita y obligatoria para todos y a cargo del Estado* porque asumen el sentido de lo público como garantismo democrático ante la acuciante desigualdad. Este concepto tiene un valor estratégico y comprende varias dimensiones que potencian las relaciones éticas, pedagógicas, sociales, políticas y culturales que valoramos en el período histórico que vivimos como nación y pueblo. La idea de la gratuidad y la obligatoriedad apuntan a elevar la población a niveles de igualdad, dignidad, respeto, paz y solidaridad, compartidos como colectivo histórico, además de favorecer la soberanía del país. La gratuidad es fundamental para garantizar el derecho a la educación y la justicia social. En relación con la obligatoriedad este tema toca las fibras del pensamiento democrático. Fuera de los importantes debates pedagógicos y éticos sobre la obligatoriedad, en Colombia tiene una pertinencia fundamental. Se trata de las obligaciones de los padres de familia de llevar sus hijos a las escuelas y del Estado de ofrecer una educación gratuita en condiciones de calidad, evitando entre otras el sometimiento prematuro al mundo del trabajo, el cual, fortalece alejar a la niñez y la juventud del mundo del conocimiento y la cultura. Estos postulados democráticos seriamente lesionados por



las orientaciones internacionales y las políticas educativas comprometen el ideal de humanidad que la democracia radical y las alternativas críticas formulan para superar las desigualdades sociales y garantizar la vigencia de los derechos humanos, para todos y todas, sin distinción de clase, ni credo, ni discriminación social.

La defensa de las escuelas públicas involucra la responsabilidad social de plantearnos la calidad de su enseñanza, la afirmación de valores intelectuales y morales, la recuperación crítica de las prácticas pedagógicas. Lo público, desde nuestra perspectiva, tiene el propósito de construir unos criterios de calidad compartidos socialmente, apoyados en la autonomía escolar, la dirección colegiada de las instituciones educativas, los proyectos educativos institucionales y el gobierno escolar como parámetros para crear una democracia escolar de saber y poder alternativos. En este sentido, la nunca resuelta tarea de la universalización de la educación cobra vigencia y sentido democrático. El Estado tiene la enorme responsabilidad de la administración y financiación, y prestar las garantías para el desarrollo de una educación pública de calidad. Aspiramos a reestablecer los alcances y responsabilidades del Estado en función del principio de solidaridad y justicia con miras fortalecer la convivencia ciudadana y la democracia social. No queremos el retorno al estatalismo, ni al Estadoeducador, pero, tampoco lo queremos convertido en el mega-pensador que impone la globalización, sustituye las autonomías de las instituciones y suplanta los sujetos educativos como se evidencia en el conjunto de la política neoliberal.

Nos anima, ante todo, el propósito de recuperar la credibilidad y fortalecimiento de nuestras escuelas; asimismo, la sociedad civil y el Estado deberán comprometerse en la protección de la educación, la ciencia y la cultura como política en defensa del patrimonio público de la nación. En esta perspectiva, reafirmamos la potencia creadora de estudiantes y maestros, padres de familia y comunidades, para reconstruir el proyecto hacia una *nueva educación pública*, capaz de interpretar las pulsaciones y retos de los nuevos tiempos.

²⁰ Pecault, *op. cit.*



Políticas Educativas en Colombia

El ocaso de la educación pública en el contexto de la globalización capitalista

MARTHA CECILIA HERRERA*
RAÚL INFANTE ACEVEDO**

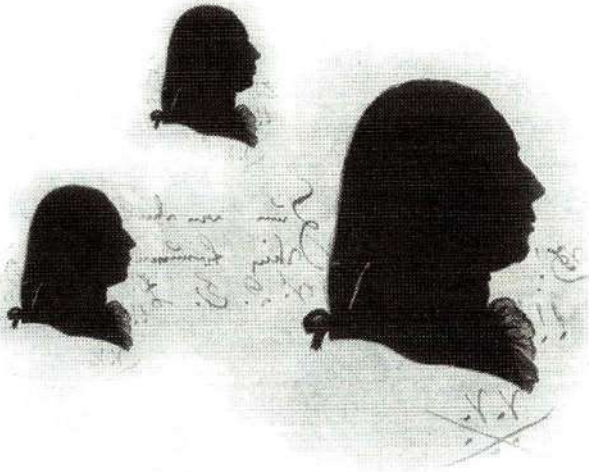
* Doctora en filosofía e historia de la educación. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Grupo Educación y Cultura Política, e-mail: acuaria2001@andinet.com

**Docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política, e-mail: rainfa@hotmail.com

Hace unos días, en desarrollo de una práctica de campo, evidenciamos cómo algunos estudiantes nuestros¹, se sorprendían al escuchar de maestros de educación básica y media de colegios públicos de Bogotá, la compleja situación vivida por la educación pública, que transita de manera rápida hacia la privatización. Extensión de los horarios, aumentos de alumnos por salón, dificultades para ascender en el escalafón, pese a contar con los estu-

dios necesarios o cumplir con el tiempo requerido, etc. Esta situación no deja de inquietar a quienes, como nosotros, trabajamos en una universidad dedicada exclusivamente a formar educadores. Bien es sabido que hoy muchos docentes, tanto en instituciones privadas como públicas, laboran regidos por contratos a término definido que, en la mayoría de los casos, no cubren los doce meses y en la práctica condenan al profesor a no recibir uno o dos meses de sueldo al año. Resulta paradójico que este tipo de situaciones se produzcan, pese a que, hace ya más de una década, los colombianos asistimos al lanzamiento constitucional del Estado social de derecho,

¹ Nos referimos a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes cursan la asignatura Sistema educativo colombiano, correspondiente al primer semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales y que visitan colegios públicos en el marco del proyecto de investigación: Memoria mediática en jóvenes universitarios, a cargo del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política.



sustituido en la actualidad de manera contundente por el Estado eficiente o, si se quiere en términos más concretos, por el Estado neoliberal. Nos interesa, entonces, analizar la relación existente entre educación pública y Estado; obviamente, para cumplir este objetivo, es necesario comprender el rumbo de las políticas públicas, pues a través de estas, se cristalizan las decisiones y acciones estatales frente a los problemas de la sociedad. En consecuencia, desarrollaremos tres aspectos específicos: primero, el modelo de Estado presente en la sociedad colombiana; segundo, las políticas públicas en educación, y tercero, el papel de la labor docente en el marco de la globalización capitalista.

En primer lugar, es conveniente no llamar a equívocos frente al modelo estatal que rige en la actualidad la vida de los colombianos, el Estado neoliberal². Como sabemos, en 1991 se promulgó una nueva Constitución Política y con ella se fijó como meta política alcanzable el Estado social de derecho (ESD). Esta configuración estatal sería la ruta que conduciría al logro de un orden democrático de carácter incluyente y, por tanto, se presentó como alternativa viable para demostrar en la práctica política las bondades de la democracia participativa y superar, de una vez por todas, los viejos males de la cultura política colombiana, como son el clientelismo, la corrupción, la violencia como mecanismo para resolver los conflictos, la exclusión política, entre otros. Estos propósitos fueron cubiertos con un manto de optimismo, pues esta vez, a diferencia de la historia de las constituciones en Colombia, se convocó un gran número de voces que habían permanecido en el silencio, como indígenas, ex guerrilleros, profesores, mujeres, jóvenes, etc. No obstante lo anterior, no debe olvidarse que esta fórmula política es por esencia una transformación histórica del Estado capitalista; es decir, sigue siendo Estado capitalista. Pero, entonces, ¿por qué sectores tan disímiles se congregaron alrededor de un proceso político de estas características y asumieron la nueva carta como mito fundacional? Al respecto, podemos anotar que en el

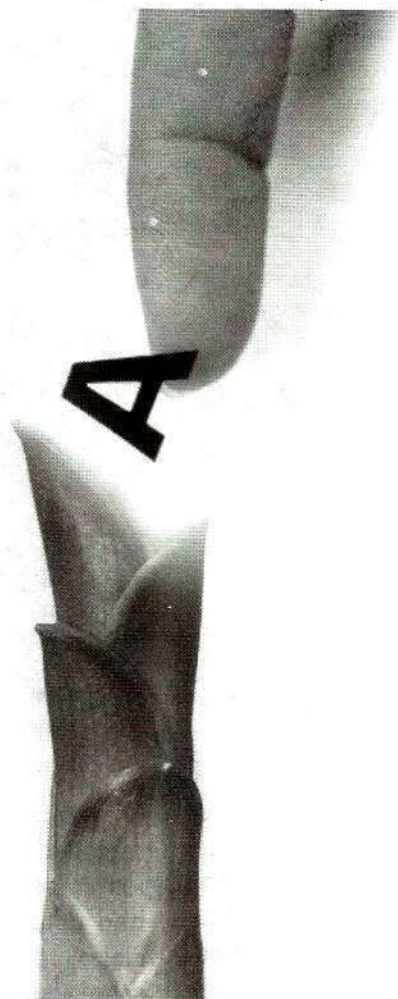
ESD confluyen tres tradiciones diversas e incluso antagónicas que representan varias conquistas sociales de la humanidad y, tal vez por ello, resultan sugestivas para muchos intereses. Así, es Estado liberal, pues protege libertades como la igualdad ante la ley y la propiedad frente al poder estatal. Es Estado democrático porque reposa en la soberanía popular, donde prima el principio de mayoría para la toma de decisiones políticas. Es Estado social ya que lucha por una justicia material mínima para sus asociados e, incluso para el caso colombiano, se consagró que el ESD fuera multicultural; es decir, debía reconocer y proteger la diversidad cultural como uno de sus principios rectores³. En este sentido, muchos han llegado a plantear que la suma de transformaciones del Estado moderno, alcanzadas a lo largo de varios siglos, se convierten en reto inmediato para sociedades como la nuestra, pero con una gran diferencia: deben ser logradas de manera simultánea. Ahora bien, la tarea de crear el tipo de ciudadano que la nación requería para hacer frente al desafío planteado por el ESD, dependía en buena medida de la educación. Así, la escuela, la universidad y diferentes asociaciones y organizaciones que cumplían labores educativas, se volcaron en forma mayoritaria hacia la conquista de esta utopía: cartillas, talleres, foros, seminarios, textos escolares, libros especializados, videos, acciones pedagógicas y comunitarias, entre muchas otras estrategias, intentaban enraizar en la cultura una nueva forma de concebir la política y alcanzar en el corto plazo, una sociedad equitativa. Sin embargo, un hecho viejo, presentado como nuevo, cambió radicalmente la dirección del Estado: la globalización capitalista impuso nuevas reglas de juego y el Estado neo-

² Más que una definición formal sobre Estado neoliberal proponemos analizar las recomendaciones realizadas a los gobiernos latinoamericanos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional durante la década de los años ochenta, a propósito de la crisis de la deuda: disciplina fiscal, redefinición de las prioridades del gasto público, reforma tributaria, liberalización del sector financiero, mantenimiento de tasas de cambio competitivas, liberalización comercial, atracción de inversiones de capital extranjero, privatización de empresas estatales, desregulación de la economía y protección de derechos autorales. Para ampliar información, al respecto véase: Pablo Gentili, "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en *Archipiélago*, 1997, p. 3.

³ Una versión detallada de este debate la encontramos en Rodrigo Uprimny, "Constitución de 1991, Estado social y derechos humanos: promesas incumplidas, diagnósticos y perspectivas", *Seminario de evaluación: diez años de la Constitución colombiana*, Universidad Nacional, ILSA, Bogotá, 2001, pp. 103-104.

liberal sepultó al ESD, y de este último, sólo nos queda un grato recuerdo no realizado⁴.

Lo planteado hasta aquí nos permite abordar un segundo punto: la suerte de las políticas públicas, especialmente las educativas, en el marco de la globalización. En este sentido, durante las últimas décadas del siglo XX, ha resultado indispensable cuestionar el papel del Estado en la construcción del ámbito de lo público, ya que se ha evidenciado una serie de reformas ambiguas o si se quiere paradójicas en el campo de la educación pública. En este orden de ideas, la política pública puede ser entendida como la acción directa del Estado sobre problemas vividos por la sociedad, que deben ser solucionados de manera parcial o total, y en su proceso de construcción (previsión, decisión y acción)⁵ debe primar siempre un consenso de carácter democrático. En otras palabras, como el Estado no es un ente neutral y tampoco se encuentra exento de presiones, se espera, por lo menos, que existan reglas de juego claras a la hora de tomar decisiones acerca de cómo y en qué invertir los recursos públicos. De esta manera, se sabe que el Estado, como proyecto político hegemónico en una sociedad, debe sortear para tomar sus decisiones, las recomendaciones del contexto internacional, las demandas de distintos sectores nacionales que pueden estar en contra o a favor y, a su vez, debe precisar con qué recursos cuenta para enfrentar los problemas sociales. Se esperaría entonces, que en las decisiones estatales destinadas a satisfacer las necesidades sociales primaran los principios básicos del ESD, cristalizados mediante la participación efectiva de sus ciudadanos. Sin embargo, observamos en la actualidad cómo el Estado ejecuta sus políticas acatando en forma irrestricta las recomendaciones de instituciones financieras de carácter transnacional. Se da paso, así, a un paulatino desplazamiento de las funciones estatales por la acción de las entidades privadas, hablándose en este sentido de una nueva manera de entender lo público que involucra a todos los sectores de la sociedad, al



tiempo que se descarga al Estado de asumir responsabilidades relacionadas con el bienestar de los grupos que se encuentran en desigualdad de condiciones en sociedades social y económicamente jerarquizadas⁶. En su lugar, se gestan modelos pautados por la lógica del mercado, que dejan de lado las dimensiones sociales y culturales, los cuales conciben el campo de la educación como regulado por los mecanismos de la oferta y la demanda, en donde los sectores sociales más desfavorecidos quedan sujetos a los vaivenes de las instituciones privadas y sus intereses económicos. Se puede ver,

⁴ En este sentido, pero aún con más agudeza crítica, encontramos el planteamiento de Víctor Manuel Moncayo frente a la Constitución de 1991, pues afirma que: "Esta Constitución de 1991 [...] fue vista como un pacto de paz, pero quizás sólo fue un elemento del armisticio con uno de los grupos de insurgencia, que sirvió eficientemente para echar a andar aquellas tendencias neoliberales armónicas con la nueva época del capital. En medio de las discusiones, algunas bizantinas como siempre y otras intrascendentes e ingenuas, se coló en todo su articulado el espíritu de la nueva era del capitalismo, bajo el disfraz ampuloso de esa amplia y prolífica declaración de derechos fundamentales y de derechos de todas las generaciones, de la cual se jactan aún sus autores y muchos de sus devotos, o de los cambios del régimen político o, lo que es aún peor, del espejismo de la descentralización y de la autonomía regional y local, que ha servido más para contribuir al desmonte del Estado, que para alcanzar la ansiada autonomía e independencia del vilipendiado centralismo, o de la trampa de la participación ciudadana y comunitaria, introducida como nuevo elemento de la legitimación, para que todas las cargas y desdichas sean imputables a nosotros mismos". Víctor Manuel Moncayo, "La Constitución de 1991 y el Estado de la nueva era del capitalismo", en *El debate a la Constitución*, Bogotá, Universidad Nacional, ILSA, 2002, p. 18.

⁵ Una visión exhaustiva sobre políticas públicas la encontramos en Alejo Vargas, *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*, Bogotá, Almudena Editores, 1999, Capítulo 2.

⁶ Jorge Gantiva Silva, "La reconstrucción del Movimiento Pedagógico", en *Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, No. 50, agosto de 1999, p. 23.



entonces, para el caso de la educación, que buena parte de la documentación oficial inspira cambios institucionales orientados, a la luz de los modelos neoliberales, a conformar las bases de una escuela de alto desempeño, administrada por líderes gerenciales encargados de planificar formas de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las nuevas habilidades exigidas dentro de la esfera laboral; es decir, reestructurar las instituciones educativas bajo el modelo de patrones productivistas y empresariales que se apoyan en las teorías del capital humano⁷. Para el neoliberalismo, la crisis educacional es una crisis de eficiencia, eficacia y productividad. En esta misma dirección, Henry Giroux enfatiza el determinismo económico y la dependencia del mercado que caracteriza este enfoque y las reconceptualizaciones en torno a la esfera de lo público y de lo privado. Para él, “las escuelas ya no son consideradas un bien público sino un bien privado, y la forma única de ciudadanía que crecientemente se está ofreciendo a la gente joven es el consumismo. Más que nunca la crisis de la escuela representa la misma crisis con adornos de la democracia misma y cualquier intento de entender el ataque a la escuela pública y a la educación superior no puede separarse del asalto expansivo a todas las formas de la vida pública no dirigidas por la lógica del mercado”⁸. Sin embargo, no puede confundirse ausencia de Estado con debilidad del mismo. En otros términos, el Estado que reduce a niveles mínimos su participación en aspectos sociales, es el mismo que lidera sólidamente el paquete de reformas que ha hecho posible la emergencia del Estado neoliberal, socavando los canales de participación, criminalizando la protesta y eliminando de tajo conquistas sociales logradas por los trabajadores colombianos luego de años de lucha social.

Obviamente, reconocemos que este proceso se ha desarrollado hábilmente, pues hoy, en forma mayoritaria, los colombianos ven con buenos ojos como se cercenan derechos adquiridos por diferentes colectivos sociales, como, por ejemplo, el magisterio y el sector de la salud, en nombre de la eficiencia, la eficacia y la igualdad de los ciudadanos. Se logra, de esta manera, nivelar por lo bajo, y en lugar de reclamar seguridad social a través del Estado —ESD—, se concluye que tal tipo de exigencias debe desaparecer y que, muy por el contrario, se debe dar bienvenida feliz a la inestabilidad laboral (empleabilidad) y al imperio de lo privado sobre lo público. Este, sin duda un mérito del neoliberalismo, ha conducido a la sociedad a pensar que es conveniente dismantelar el Estado como si su fracaso administrativo y redistributivo dependiera exclusivamente de su organización política y no de los inmensos descalabros que se le han propinado a lo largo de la historia. Sólo recordemos Foncolpuertos o El Guavio. Así las cosas, es conveniente aclarar que hoy, más que políticas públicas, se ejecutan políticas gubernamentales que afectan lo público de acuerdo a las exigencias del contexto internacional; se construye, de esta manera, un consenso autoritario e imponente y sin disenso posible, las polí-

⁷ Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá, Foro por Colombia, 1994, p. 164.

⁸ Henry Giroux, “Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa”, en *Opciones Pedagógicas*, Bogotá, No. 25, 2002, p. 48.

ticas públicas son reducidas a la opinión exclusiva de los expertos de la tecnocracia contemporánea. Podemos hablar, de esta forma, del caso de las políticas públicas en el contexto de la globalización capitalista.

Por último, y retomando una vieja reflexión de Nietzsche, es conveniente preguntarnos por el porvenir de nuestras escuelas⁹. Tal vez, lo más importante, en este sentido, es no contemplar el presente como un hecho objetivo e inmodificable y a la vez no pensar que las soluciones siempre serán del futuro. Pensar la globalización como problema significa cuestionarla y entenderla como realidad que actúa también como discurso y por tanto, debemos comprender que nuestras prácticas cotidianas, por pequeñas y aisladas que sean, pueden generar también nuevos discursos y por ende nuevas prácticas en espacios diferentes al nuestro. Sin embargo, asumir "nuestro compromiso con el presente no significa que debamos convertir nuestra enseñanza en una predicación política. Nuestra función es la de ayudar a que los jóvenes aprendan a pensar por sí mismos, aunque ello les lleve en direcciones distintas a las que nosotros tenemos"¹⁰. Pensar críticamente es quizá el mayor aporte que podemos brindar desde la educación, porque, pese a la fuerza hegemónica del neoliberalismo, no podemos permitir que se globalice también la desesperanza.



BIBLIOGRAFÍA

FONTANA, Joseph, *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?*, Ediciones Pensamiento Crítico, Colección Mundo sin Fronteras, Bogotá, 2003.

GANTIVA, Jorge. "La reconstrucción del Movimiento Pedagógico", en *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, No. 50, agosto de 1999.

GENTILI, Pablo. "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en revista *Archipiélago*, 1997.

GIROUX, Henry. "Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa", en *Opciones Pedagógicas*,

Bogotá, No. 25, 2002.

MARTÍNEZ, Alberto; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá, Foro por Colombia, 1994.

MONCAYO, Victor Manuel, "La Constitución de 1991 y el Estado de la nueva era del capitalismo", en *El debate a la Constitución*, Bogotá, Universidad Nacional, ILSA, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets Editores, 1980.

UPRIMNY, Rodrigo, "Constitución de 1991, Estado social y derechos humanos: promesas incumplidas, diagnósticos y perspectivas", en *Memorias Seminario de Evaluación: diez años de la Constitución colombiana*, Universidad Nacional, ILSA, Bogotá, 2001.

VARGAS, Alejo, *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*, Bogotá, Almudena Editores, 1999.

⁹ Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets Editores, 1980.

¹⁰ Joseph Fontana, *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?*, Ediciones Pensamiento Crítico, Colección Mundo sin Fronteras, Bogotá, 2003, p.122.

Calidad de la educación: una oportunidad para la Ley General de Educación

WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ MURILLO

Secretario General CEID - FECODE

Abordar el tema de la calidad de la educación significa hacer un esfuerzo por aportar a un debate sobre lo que implica educar las nuevas generaciones de colombianos, en un contexto regional atravesado por las demandas de un mundo globalizado y afectado por la multiplicidad de crisis y problemas no resueltos de la sociedad y la educación, todo ello en el contexto propuesto por la Ley General de Educación y la política de calidad impulsada por el actual gobierno.

ANTECEDENTES EN BÚSQUEDA DE CALIDAD

Con la expedición concertada de la Ley General de Educación se inició un proceso coherente en política educativa, que dio origen a normas para regular el sistema educativo dirigido a cumplir con “una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”, según establece la misma ley.

En su texto quedaron definidos, entre otros aspectos, los siguientes: los fines de la educación (Art. 5), los objetivos para cada nivel educativo (Arts. 13 a 33), las áreas obligatorias y fundamentales (Art. 23), la autonomía escolar (Art. 77), una sola jornada diurna (Art. 85), lineamientos curriculares (Art. 78), el gobierno escolar (Art. 142 a 145), el preescolar de tres años (Arts. 15 a 18), la administración y control en las entidades territoriales (Arts. 153 a 165), el Sistema Nacional de Evaluación (Art. 80), la formación permanente de los docentes (Arts.

109 a 114), las instituciones formadoras de docentes (Art. 112), el Plan Decenal de Educación (Art. 72).

Lo relativo a la reglamentación sobre el PEI, el currículo, el gobierno escolar, la evaluación, la libertad de cátedra, los proyectos educativos obligatorios y opcionales y la evaluación de los estudiantes, fueron desarrollados en el Decreto 1860. La Ley 60 buscó, mediante la distribución de competencias y recursos, financiar todo este proceso.

Uno de los aportes importantes de este proceso es que buscó la coherencia interna de la política educativa con un proyecto de nación, con mecanismos de evaluación y de concertación de la política, abiertos, democráticos y participativos, para superar, entre otras cosas, las deficiencias generadas por la doble jornada diurna, la promoción automática y el currículo único que generaban deficiencias en la calidad de la educación.

CONTRARREFORMA EDUCATIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Pero los gobiernos de Pastrana y Uribe, en lugar de cumplir con lo dispuesto en la Ley General de Educación, respecto del preescolar de tres años, privan el sistema de este nivel completo, se desmontan los jardines infantiles, se suprimen los grados de preescolar donde existían, y se reemplaza todo ello por un año llamado “cero”. La educación inicial, cuando se tiene, está a cargo de un personal no capacitado que cumple una acción asistencialista sin establecer compromisos por parte del Estado en su formación y sin garantizar las condiciones mínimas en infraestructura y calidad profesional para su desarrollo.



Por otra parte, las áreas distintas a lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias naturales, como la educación física y la educación artística y cultural, quedan fuera del plan de estudios o se dejan sin profesor. La racionalización y eficiencia de los recursos lleva al hacinamiento de estudiantes en las aulas escolares, en situación que acaban con el ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto sin mencionar el deterioro de las plantas físicas, la creciente proletarización de los docentes, y la incidencia de los profesores temporales y por horas en la deficiente calidad del proceso, en razón de las condiciones deplorables en que se desarrolla su relación laboral y profesional.

De otra parte, para una población de cerca de 4'000.000 excluida del sistema educativo se fija una cobertura de 500.000 cupos en el primer año y en el mismo periodo hay una deserción superior a los 520.000 estudiantes; las fusiones y el incremento del número de estudiantes por profesor y por curso, que anarquizan los ambientes escolares, destruyen los ambientes y espacios de reflexión educativa de los maestros, lo cual deteriora la calidad. A Colciencias se le recortan los recursos para investigación, la universidad se queda sin presupuesto para la investigación y los maestros no tienen tiempo para hacerla, como lo afirma el profesor Vasco.

El ministerio deliberadamente desconoce la normatividad y los enfoques vigentes citados en este artículo, los cuales están orientados a llenar de calidad el proceso educativo, para hablar de calidad bajo el esquema simplista: estándares y competencias, evaluación de estudiantes y docentes, y planes de mejoramiento de las instituciones. Todo el contenido extraordinario de elementos recogidos en el Art. 5 de la ley para orientar el proceso educativo se cambia por las competencias y los estándares, sin dar explicaciones al país y seguramente sin asumir las consecuencias que esto traerá a la educación colombiana.

Se desconoce la riqueza educativa y pedagógica originada en el proceso de desarrollo de los elementos más significativos de la Ley 115, utilizando para ello los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, se desprestigia a los educadores y con ello se le causa un grave daño a la calidad de la educación; y el criterio de calidad educativa se asume como concepto político, por cuanto se basa en orientaciones impuestas por los organismos internacionales de crédito y la OMC, los valores de formación para el consumo, la competitividad y la meritocracia, el control de los contenidos a enseñar y el uso de índices de equidad discriminatorios (capitación y focalización). Estos criterios responden a los intereses y posicionamientos de los grupos gobernantes, con lo cual se condena a los niños y jóvenes a recibir una educación pobre para pobres y una calidad de consecuencias impredecibles a los intereses de la nación.

LOS ESTÁNDARES

Los estándares significan un gran retroceso: centran en cuatro áreas el proceso educativo (ciencias naturales, matemáticas, lenguaje y sociales), dejando por fuera los fines contenidos en el Art. 5 de la ley. Estos no se evalúan y al no evaluarse no es importante, se desdibuja la formación integral de los estudiantes y el proyecto de nación presente en ellos.

Los estándares son ilegítimos por cuanto no fueron concertados con la comunidad académica e investigativa del país, no guardan ninguna coherencia con los lineamientos curriculares, presentan errores de contenido, secuencia, complejidad, entre otros; no han sido experimentalmente probados ni evaluados y se sustituyen o reemplazan sin dar explicaciones, pretenden ser planes de estudio con conocimientos básicos mínimos para garantizar el control del conocimiento y la estratificación de los estudiantes, y con ellos se busca acabar con la autonomía de las instituciones educativas y mediante la evaluación destituir los(as) maestros(as).

Se orientan por un concepto de calidad educativa basada en la estandarización de todos los estudiantes en un tipo de conocimiento centrado en todo aquello que pueda ser medible y comparable. Definen lo que deben enseñar los maestros y los niveles de logro o aprendizaje de los estudiantes. Son un currículo homogeneizador, que desconoce lo específico y particular del patrimonio cultural de la nación, y permiten un mejor control de lo que se debe aprender por medio de las evaluaciones censales.

Con esta política, se promueve una formación de los estudiantes destinada a satisfacer las necesidades de trabajo y del mercado requeridas por el "Acuerdo de Libre Comercio para las Américas" (ALCA), impuesto por Estados Unidos, para mantener un control sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, los mercados, la industria y el comercio, las finanzas, la agricultura y los servicios. Dejando de lado nuestros intereses y necesidades de conocimiento e investigación; las particularidades sociales y culturales de los colombianos; erosionando aún más la soberanía nacional, y se crean las condiciones para que por medio de estos conocimientos, competencias y evaluaciones estandarizadas entren a operar las transnacionales de la educación.

Los estándares en su origen, contenido y forma no son expresión de calidad y mucho menos pueden propiciarla en su implementación.

La propuesta es que con base en los criterios de la Ley 115 y el Decreto 1860, fortalezcamos los lineamientos curriculares, la autonomía, la formación de los docentes y el acompañamiento a las instituciones y los equipos académicos y de investigación, para que ellos respondan

por unos planes de estudio que con gran rigor en los conocimientos de las áreas y los proyectos, la didáctica y la metodología sean soportes para un proceso de calidad.

LA EVALUACIÓN

La evaluación es un instrumento de seguimiento y control, no se corresponde con los criterios señalados en la Ley General de Educación para el Sistema Nacional de Evaluación. Está más interesado en evaluar a las instituciones educativas, los estudiantes y los docentes para la implementación de la contrarreforma educativa, que de hacer un diagnóstico y descripción de las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y las condiciones y las deficiencias de los estudiantes en lo cultural, social, económico, convivencial e intelectual.

La evaluación, lejos de favorecer la calidad, sólo busca discriminar y producir una clasificación del desempeño de los estudiantes: alto, medio, bajo, y así poder hacer asociaciones. Las pruebas censales pueden tomarse como exámenes de Estado para discriminar con relación a las competencias y los estándares, no son para evaluar la calidad o el estado actual del proceso educativo; si así lo fuera, esto obligaría a incluir dimensiones e indicadores diferentes a los de los conocimientos mínimos

El componente competencias, estándares y evaluación, niega a los agentes del proceso educativo su autonomía, es decir, la capacidad de pensar, decidir e innovar por su propia cuenta. Cuando se evalúa por competencias no se evalúa la calidad de la educación, sino una manera de imponer el contenido del proceso educativo: lo que el ministerio determina como "lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que aprenden".

Y finalmente, las diferencias en los desempeños de los estudiantes suelen coincidir con las desigualdades sociales: la marginalidad, la pobreza, la falta de preescolar, la desnutrición, la deficiencia en la formación de los docentes, la infraestructura de las instituciones educativas, las medias jornadas de estudio, el deficiente apoyo familiar en el proceso, los currículos y planes de estudio deficientes, originan inequidad y diferencias insalvables, desde el inicio del proceso educativo de los estudiantes.

Estas condiciones bastarían para suspender las pruebas hasta tanto se cumpliera con la condición de igualdad y de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Las evaluaciones censales deben suspenderse; propongo que la evaluación se haga sobre lo dispuesto en el Art. 5 de la Ley General, por los educadores y las instituciones educativas, desarrollando concertadamente criterios sobre el contenido y el procedimiento, y se rescate lo dispuesto en el Art. 47 del Decreto 1860.



PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

Hoy se ofrecen a las instituciones que según las pruebas salieron mal evaluadas, o para facilitar las fusiones de los PEI. Son orientadas por entidades particulares pero dirigidas por las Secretarías de Educación. En lo fundamental buscan que las instituciones educativas señalen metas de calidad y planes de recuperación y mejoramiento para los componente educativo y pedagógico, el componente de gestión y clima institucional, en función de las competencias y los estándares; tomando como referentes para el hacer, lo que en la institución queda de la reorganización y racionalización: con menos maestros docentes directivos y administrativos, con un PEI centrado en competencias y estándares, con instituciones obligadas a desarrollar el proceso educativo para responder a las evaluaciones censales; sin capacitación a docentes, sin autonomía y gobierno escolar y con exigencias de calidad. El acompañamiento a las instituciones educativas es indispensable para desarrollar formación permanente a los equipos de investigación, estudio y trabajo creativo de los maestros, y para fortalecer la autonomía institucional y la democracia.

LA CALIDAD, COMO RESULTADO DE UN PROCESO EDUCATIVO DE CALIDAD

La calidad de la educación es lo que los gestores del proceso son capaces y deben hacer, y se da en unas condiciones específicas, concretas y particulares, sólo puede transformarse generando unas nuevas condiciones en respuesta a esa particularidad del proceso.

Son factores determinantes para el proceso educativo de calidad: fines de la educación y logros de los estudiantes, formación y formación permanente de los docentes, pertinencia de las necesidades del proceso educativo particular, consistencia de los currículos y planes de estudio, diversidad de métodos y de tendencias pedagógicas, equipos de trabajo por área y comunidad académica institucional, un contexto referencial que da cuenta de las características del mundo globalizado y las particularidades y las necesidades del país.

Para un proceso de calidad, merece una mención especial la formación integral de los estudiantes, aspecto central y componente básico de la calidad propuesta por la Ley 115 para la formación de los estudiantes. Quedó definida en los fines de la educación (Art. 5), cuando se orientó el pleno desarrollo de la personalidad en un proceso integral que comprende: la formación física, psíquica, intelectual, espiritual, ética, cívica, de respeto a la vida, a los derechos humanos, la paz, la democracia, la participación, la justicia, la solidaridad, la convivencia, la tolerancia y la libertad; plantea también la necesidad de la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados, del estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural; del acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica; de la creación y fomento de la soberanía nacional; del desarrollo de capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico; además la ley pone de relieve la adquisición de conciencia para la conservación y uso racional de los recursos naturales; la formación en la práctica del trabajo; la formación para la preservación

de la salud y la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología para los procesos de desarrollo del país. Debe crearse todo un movimiento nacional que oriente criterios para hacer una evaluación de estos fines de la educación, y con base en sus resultados se adopten los correctivos necesarios y se estimulen los aspectos significativos.

Una educación de calidad parte del ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas que dando cuenta en el PEI de los fines de la educación, los objetivos por ciclos y niveles, las áreas obligatorias, los proyectos educativos obligatorios y opcionales, definiendo una intencionalidad para la escuela y la educación, un acuerdo educativo y pedagógico, una evaluación como la contemplada en el Art. 47 del Decreto 1860, den respuesta a las necesidades de las regiones, las comunidades y los intereses de los estudiantes. Generando experiencias e innovaciones en un proceso creativo y académico por los docentes y la comunidad educativa para reafirmar al maestro como productor de saber.

Si se ubica el análisis en el ámbito pedagógico, es decir en el de la relación que constituye la esencia misma del quehacer educativo, a saber: la enseñanza y el aprendizaje de valores, intereses, saberes, procesos de pensamiento, la calidad de la educación tendría que verse como el resultado de la confluencia de los múltiples factores, que signados por la investigación, la pedagogía, la didáctica y la metodología y la atención individual, en ese acto cotidiano, constituyen un encuentro de gran calidad, con el grupo de estudiantes.

Una política para el logro de calidad educativa tendría, también, que apuntar fundamentalmente a dos grandes propósitos: la dignificación de la profesión docente y la configuración de una práctica educativa que enaltezca y privilegie la promoción humana.



Algunos de los elementos que constituyen esta forma de abordar el problema de la calidad de la educación, serían entre otros:

— Solamente un magisterio orgulloso de su profesión y conciente del reconocimiento que la sociedad hace de su labor, se comprometerá, como proyecto vital, en la formación de un grupo de personas (los estudiantes) que, de otra manera, son apenas un accidente, una situación ocasional, cuya educación y futuro no constituyen su interés primordial.

— En la misma vía del planteamiento anterior, de persistir las condiciones de maltrato hacia los docentes, en lo salarial y lo gremial, la calidad como interacción humana, como resultado integral, estará permanentemente comprometida.

— La actualización y cualificación docente permanente

y la dignificación del ejercicio docente proveerán de argumentos pedagógicos y didácticos, prácticas que harán de la enseñanza y el aprendizaje una expresión de vida y de alegría contraria a la realidad de hastío y cansancio en que se ha convertido la escuela en la mayoría de los casos.

Y en ese contexto, que privilegia el proyecto de nación en relación con las necesidades del país en un mundo cambiante y globalizado, la pedagogía, la atención a las particularidades e intereses de los estudiantes, la diversidad cultural, encontramos un proceso educativo con calidad que responde a las necesidades de la sociedad colombiana.

La calidad educativa que el país necesita es responsabilidad de los educadores colombianos, del Estado, equipos de investigación, entidades y personalidades que se niegan a aceptar un formato, una receta, que no es para la calidad, sino todo lo contrario: es la negación de lo avanzado y conquistado, para imponer educación que cumpla con los intereses de los sectores hegemónicos del país, las transnacionales de la educación y los organismos internacionales de crédito.

Hacia un Proyecto Educativo Nacional Autónomo

Elementos para una discusión de largo aliento

CARLOS MEDINA GALLEGO R.

Profesor universitario,
miembro del CEID - Nacional de Fecode.

De sueños está hecho el camino de las transformaciones

Este artículo tiene como propósito alimentar una reflexión nacional de la comunidad educativa y global sobre las líneas de trabajo esenciales en la formulación de un Proyecto Educativo Nacional Autónomo, que retome los intereses y necesidades de la sociedad colombiana en materia de educación y recupere la dinámica y la autonomía del Movimiento Pedagógico como un proceso de movilización social, cultural y político de la nación en relación con la cuestión educativa



SOBRE EL MODELO EDUCATIVO DOMINANTE

Partimos de dos supuestos básicos que definen la naturaleza de las contradicciones esenciales de la comunidad educativa y la sociedad colombiana con las políticas educativas del Estado en el mundo de la globalización neoliberal:

Primero, el nivel de dependencia de dichas políticas a los ordenamientos de las agendas educativas mundiales; y,

Segundo, la homogeneización de las prácticas y sistemas escolares en correspondencia con los intereses de poder hegemónico mundial, en desconocimiento absoluto de las necesidades, particularidades y complejidades de la sociedad colombiana y sus intereses específicos.

Desde estos supuestos generales, se han ido construyendo los dispositivos simbólicos que garantizan el proceso de dominación mediante la construcción de un modelo educativo que se esfuerza por formar un ciudadano sometido ideológicamente, acrítico políticamente, adiestrado laboralmente y socialmente disperso ocupado en so-

lucionar tareas de su propio sometimiento con el relativo convencimiento de que el mundo está organizado así, que no es posible que exista de otra manera y que pelear contra la corriente es infructuoso y no se justifica.

Enfrentar este modelo educativo de dominación y construir un proyecto alternativo significa comenzar a recuperar el principio de la autodeterminación en materia de educación, lo que demanda la generación de un proceso de reconstrucción de las dinámicas sociales en el campo de la educación que se dirijan creativamente hacia un ámbito en el que la resistencia de la comunidad asume con imaginación la reformulación social del proyecto educativo de la nación desde una perspectiva autónoma y soberana.

LA RESISTENCIA EN EDUCACIÓN COMO PROCESO CREATIVO

La promulgación de la Ley General de Educación y los procesos de descentralización educativa colocaron a los maestros frente a una nueva realidad de la escuela en la que era fundamental convertirse en verdaderos y auténticos protagonistas de la propuesta educativa, como una experiencia de investigación e innovación, erigida sobre el espíritu de la ley, el ejercicio de la autonomía educativa y escolar y las necesidades del contexto social inmediato.

Esa oportunidad se ha ido perdiendo en los últimos años como consecuencia de la imposibilidad de asumir en la práctica la misma por limitaciones y carencias en la formación profesional, en particular, en lo que tiene que ver con investigación, pero, adicionalmente, por el altísimo nivel de dependencia adquirido por los maestros en relación con las políticas educativas del Estado, que fueron generando lo que hoy se conoce como la contrarreforma educativa, lo que terminó convirtiendo a los maestros en agentes ejecutores de las propuestas educativas y los currículos escolares emanadas del ministerio lejos de los contextos específicos de su aplicación y de la pertinencia que demanda cada región y en su conjunto la nación a las mismas.

En la última década, las discusiones de la comunidad educativa han girado en torno a la oferta de pensamiento impuesto desde la institucionalidad, que ha sido lo suficientemente hábil como para sacarnos de las preocupaciones centrales que motivaron la aparición del Movimiento Pedagógico, atrapar su discurso y colocarnos en el escenario de implementación del modelo estatal, imponiendo la premisa de que "la política educativa no se discute, se ejecuta". Salirse de esa lógica significa entrar en una auténtica dinámica de resistencia propositiva y transformadora, en un proceso de empoderamiento real que comienza por combatir en cada maestro y comunidad educativa la presencia del dispositivo de autoridad y

vigilancia impuesta por el Estado mediante la norma. Si este proceso no se da no existe ninguna posibilidad de pensarse desde lo distinto, esto es, desde lo alternativo y autónomo.

Un primer problema, entonces, que es necesario superar en la construcción de un Proyecto Educativo Nacional Autónomo, consiste en poder "salirnos" del escenario de las preocupaciones ajenas e impuestas por el Estado en las que se han visto envueltos los maestros, las organizaciones gremiales y las comunidades educativas en general —reorganización del sistema escolar, competencias, estándares de calidad, evaluación de desempeño... e incluso el discurso empresarial de la "calidad de la educación"—, para colocar el pensamiento, la discusión y la práctica transformadora en un lugar de análisis diferente y con distintos referentes de sentido: la pertinencia histórica, social, política y académica de un nuevo proyecto educativo en consonancia con las necesidades de la nación colombiana y el mundo global.

Lo anterior significa esencialmente que debe producirse un distanciamiento de la forma como se está asumiendo la discusión en materia de educación en relación con los problemas y puntos de discusión que nos propone el Estado en oposición a los que requiere y nos demanda la nación colombiana, y que ese distanciamiento debe comenzar en el ejercicio de la "desobediencia institucional" como una particular forma de resistirse a la imposición del modelo de dominación en el campo de la educación.

Resistir, entonces, es colocar la imaginación en el lugar en el que habitan los sueños colectivos de los colombianos y trabajar por su materialización en la cotidianidad de la vida social; colocarse en un lugar de acumulación creciente de poder para avanzar en la consecución de los propósitos sociales que a través de la educación dignifican la condición humana. La resistencia se inicia cuando somos capaces de derrotar los miedos y las ataduras impuestas por el Estado, de potencializar nuestra imaginación e inventarnos sobre el terreno de las diversas formas de existir lo social el proyecto educativo que lo transforma.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO REFERENTE DE SENTIDO-PODER

Es común que se piense que un proyecto alternativo, innovador y autónomo, se genera cuando se producen transformaciones en los contenidos y las prácticas del mismo, esto es relativamente cierto, pero no absolutamente. La construcción de un proyecto educativo alternativo y autónomo, se produce fundamentalmente cuando se transforman sus referentes de sentido en el ejercicio del poder y el saber, es allí y no en las formas y contenidos, donde está la esencia del cambio.



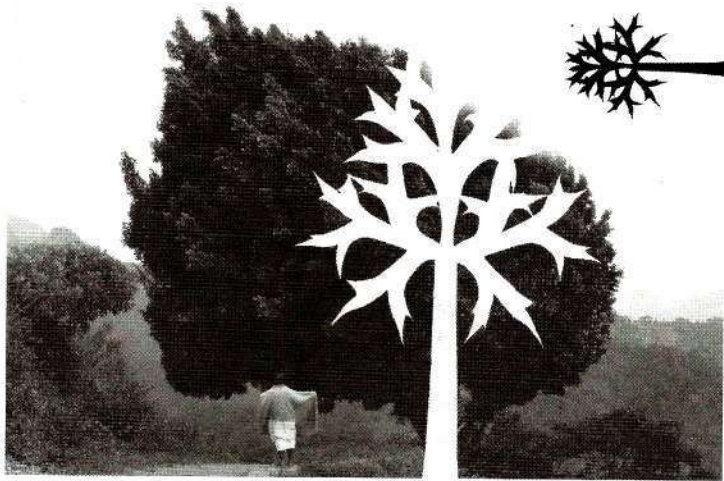
La transformación de los referentes de sentido-poder es fundamentalmente un cambio en la dirección del proyecto educativo, en sus propósitos, objetivos, metas y fines. Allí, lo que se confronta no es solamente una forma de ser, pensar, y hacer la educación y la escuela, lo que esta en contrastación es una forma de existir en lo humano y lo social, de fluir históricamente desde lo individual y colectivo dentro de unos referentes de poder-saber que dignifican la existencia humana frente a otros que la instrumentalizan y la colocan al servicio del modelo económico de mercado en el mundo global. Digámoslo más sencillo aún, en un proceso de esta naturaleza, lo que está en el juego transformador, es el modelo de ser humano que se pretende ser y de sociedad en la que se quiere vivir.

Un reto fundamental para las comunidades educativas y sus formas particulares de organización consiste en crear una nueva cultura de la participación política y una nueva forma de existir "institucionalmente", soportada sobre los valores de la justicia social, la igualdad, la libertad individual y colectiva, la solidaridad, la cooperación social, la ayuda mutua y el ejercicio de la democracia directa de carácter participativo; en procesos que arrancan empoderamientos personales y sociales, hacia procesos de autogobiernos, autorregulación social y autogestión de bienestar comunitarios que permitan el florecimiento de nuevas formas de existencia social en el marco de nuevos referentes de "institucionalidad" soportados sobre la gestión social de las comunidades.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO COMO MOVILIZACIÓN SOCIAL Y ESCUELA DE DEMOCRACIA

La construcción de un Proyecto Educativo Nacional Autónomo como movilización social y escuela de la democracia, no puede ser el resultado de la imaginación y la inteligencia de un grupo de investigadores y activistas de la resistencia democrática, tiene como requisito una nueva cultura de la participación de las comunidades educativas y de la sociedad en su conjunto, una transformación radical de las formas de representación mental de las prácticas políticas y de los sujetos que las realizan, haciendo que estas descansen en el compromiso y la capacidad de la gente común y corriente, para organizarse en torno a las necesidades compartidas, crear espacios de deliberación comunitaria y tomar decisiones inteligentes en las que la discusión una la solución con la acción colectiva.

La implementación de una "práctica democrática" de nueva naturaleza, caracterizada por la construcción de Comunidad Participativa con Poder de Decisión —CPPD— es un requisito fundamental en la generación de una nueva modalidad de la "gestión social", en la que se impulsan los valores de la participación, la deliberación democrática y la toma concertada de decisiones en el marco de la prudencia y la responsabilidad colectiva sobre la factibilidad de lo decidido cuando se trata de proponer un Proyecto Educativo Nacional Autónomo.



El proceso de "reinventarse la educación" pasa por "reinventarse la democracia", por revisar no solo el rigor en la evolución de los conceptos y su práctica, sino, fundamentalmente, por tomar en consideración el horizonte de los imaginarios y las prácticas sociales que se construyen en el escenario mismo de la realidad de las comunidades.

Recuperar la imaginación colectiva para el ejercicio de una manera pertinente de la participación política en los espacios de la democracia, tiene que ver con la reconstrucción de las prácticas sociales, pero, igualmente, con las posibilidades que la misma ofrece a la transformación de una institucionalidad de carácter vertical en la definición de la política pública a una institucionalidad horizontal que toma en consideración las potencialidades de la participación con poder de decisión de las comunidades en los asuntos que competen a sus realidades y necesidades de carácter educativo.

Es en este contexto que el Movimiento Pedagógico adquiere una particular importancia, como movimiento social, político y cultural, cuando se dirige hacia el impulso de una Constituyente Educativa de la que surja un Mandato Educativo Nacional que defina los fundamentos, propósito y fines que deben incorporarse en un Proyecto Educativo Nacional Autónomo.

SOBRE LA CONSTITUYENTE EDUCATIVA Y EL MANDATO EDUCATIVO NACIONAL

La Constituyente Educativa está concebida como un espacio de organización social de la comunidad, de participación democrática y de ejercicio de la autonomía en la definición de las líneas generales y particulares de un Mandato Educativo que evolucione hacia la construcción social de un Plan de Desarrollo Estratégico de la Educación en consonancia con el mundo actual y las urgentes necesidades del desarrollo autónomo y soberano de nuestro país.

La Constituyente Educativa es un proceso social, dinámico e interactuante, entendido como una gran movili-

zación social de pensamiento propositivo, un conjunto de ideas y acciones que para su mejor comprensión se presentan de la siguiente manera:

La Constituyente Educativa es un proceso de:

1. **Organización social y empoderamiento colectivo** para el ejercicio de la autonomía y la democracia de la comunidades en la formulación de la política pública en materia de educación.

2. **Reflexión colectiva y construcción social de un discurso educativo** que se estructura en torno a unas temáticas que arrojan como resultado un mandato universitario.

3. Toma colectiva de decisión, construcción de planes y programas y formulación de agendas de trabajo.

1. Como **proceso de organización social y de empoderamiento colectivo**, la Constituyente Educativa está dirigida a construir una auténtica comunidad organizada, dialogante y participativa que se asuma como protagonista fundamental de sus propios destinos. El proceso debe dar origen al más amplio movimiento de organización y consolidación de las formas de representación en procesos de convergencia unitaria sobre la base de propósitos comunes, reconocimiento y respeto por las diferencias y los más estrechos lazos de camaradería y solidaridad social.

La comunidad educativa no como suma de partes dispersas sino unidad de intereses y propósitos comunes, no como suma de aparatos y estructuras organizativas, sino, principalmente, de dinámicas y procesos de construcción de comunidad, educación y nación.

La construcción de comunidad como la unidad armónica de estudiantes, trabajadores, maestros y la sociedad en general en los propósitos generales de la educación y en los intereses y necesidades de la nación colombiana.

La Constituyente debe posibilitar la unidad en la organización y esta es la base de todo proceso de empoderamiento capaz de generar la defensa de las reivindicaciones fundamentales de la comunidad y producir las transformaciones necesarias en las instituciones educativas y la sociedad.

2. Como proceso de **reflexión colectiva y construcción social de un discurso educativo**, la Constituyente debe animar las más profundas reflexiones y análisis, diagnosticar y evaluar sus procesos, planes y programas, definir las bases esenciales de lo que en política educativa, organizacional, académica, financiera y de proyección sobre el país, debe guiar los destinos de la educación.



En espacios de discusión amplia y democrática debe construir socialmente un discurso educativo concertado en un proceso pedagógico de su propia elaboración o apropiación. Cada estudiante, maestro, trabajador, ciudadano, debe hacerse partícipe en forma activa de las discusiones, aportar sus ideas, argumentarlas y acogerse a lo que el conjunto decida sobre lo discutido.

3. Como proceso de **toma colectiva de decisiones, construcción de planes y programas y formulación de agendas de trabajo**, la Constituyente se convierte en una auténtica experiencia de ejercicio práctico del principio de la autonomía y de construcción de nuevos sistemas de gobernabilidad erigidos sobre un fundamento de legitimidad real.

En síntesis, la constituyente es una **escuela de pensamiento y acción** que gira en torno a la organización de la comunidad educativa, la reflexión colectiva y la construcción social, la política pública en materia de educación y la capacidad para asumir responsabilidades y generar transformaciones.

ALGUNOS REFERENTES BÁSICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AUTÓNOMO

En el camino de poder generar un punto de partida para la reflexión colectiva sobre los fundamentos de un Proyecto Educativo Nacional Autónomo, resulta conveniente colocar a consideración de la comunidad educativa algunas premisas esenciales que nos ayuden a pensarlo. Es con ese propósito que elaboramos los siguientes enunciados:

Aspiramos a construir socialmente un Proyecto Educativo Nacional Autónomo que:

- responda a las necesidades de la nación colombiana y a su desarrollo económico, social, político y cultural soberano.

- se estructure desde una concepción de la defensa de la vida y la dignidad humana, que persiga el reencuentro del hombre consigo mismo y con la naturaleza en unas condiciones de equilibrio dinámico, igualdad y justicia social. Concibe la vida como la más importante escuela para la formación integral del hombre y la cultura como su más importante fuente de conocimiento.

- reivindique el derecho fundamental que tiene todo ser humano a usufructuar en igualdad de condiciones los bienes espirituales y materiales de la cultura a través de la educación.

- Ubique al centro de sus preocupaciones la formación integral del hombre, como un ser social, intelectual, cultural y político, cuya principal virtud consiste en su profunda dimensión humana y su permanente compromiso con los intereses colectivos.

- Sea un espacio para construir bienestar humano, afianzar los principios de la solidaridad social y poner en práctica nuevos y más democráticos modelos del ejercicio del saber-poder.

- Reivindique el derecho a soñar y a trabajar por una patria más justa, en que tengan cabida los marginados de Colombia y se puedan expresar libremente los niños, los jóvenes, los ancianos, las mujeres, los grupos étnicos y

raciales, las minorías nacionales, los movimientos sociales, los trabajadores, los campesinos y en general la nación entera.

— Busque que la educación tenga como pilares fundamentales aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a hacer, como estrategia para que nuestro país pueda contar con seres más humanos y de mayor calidad, ciudadanos más participativos y democráticos, profesionales y personas de excelencia y con capacidad para acceder al conocimiento e investigar sobre problemas específicos de la nación.

— Propugne por una educación que nos ayude a transformar las condiciones de vida de los colombianos, que proteja y conserve el medio ambiente, divulgue, respete y defienda los derechos humanos, eduque en la convivencia, desarrolle el sentido de la nacionalidad, eleve la autoestima personal y colectiva y se formule como propósito la construcción cotidiana de una sociedad justa, democrática, soberana y en paz.

— Esté orientado hacia la transformación de las prácticas educativas y escolares, de su organización y de su vida cultural y académica, hacia la renovación permanente de las propuestas curriculares y pedagógicas y hacia el impulso sistemático de nuevos proyectos educativos, como proyectos de vida de las comunidades.

— Haga la justa valoración de los conocimientos populares y los saberes tradicionales, en el aprendizaje de las ciencias básicas y del trabajo de una manera integral y compleja en el que el saber se aborda como un todo que se articula de manera inter, multi y transdisciplinariamente para potenciar el aprendizaje a través de la solución de problemas.

— Conciba la formación del pensamiento autónomo, complejo y sustentable, como la base esencial de la educación de jóvenes más humanos, lúdicos, creativos, democráticos y comprometidos consigo mismos y con su región-nación.

— Este unido a la producción, la cultura, la salud, la organización social y política, concebido como un proyecto cultural que avanza en la transformación de la vida material y social de los habitantes generando organización, promoviendo empresa y cualificando líderes y dirigentes empresariales, sociales y políticos.

— Promueva y desarrolle la educación campesina, indígena y popular diseñando estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas que consulten las necesidades e intereses de estos grupos y sectores.



SOBRE EL CARÁCTER ALTERNATIVO DE PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AUTÓNOMO

El carácter Alternativo de esta propuesta se centra en:

— Una concepción de la educación que parte del sentir y las necesidades de las comunidades de sus urgencias y particulares formas de concebir el universo de su entorno social y cultural.

— Esta articulada a una concepción política que se ha planteado como propósito esencial la transformación estructural de la sociedad y la construcción de una sociedad más justa.

— Nutre su alternatividad de la percepción que tienen de la vida las comunidades populares e indígenas, de sus saberes tradicionales y ancestrales, de los diálogos interculturales, no acepta modelos preestablecidos, sino que descubre en su propio acontecer lo que le es importante para sus desarrollos.

— No desconoce los aportes de las corrientes y tendencias educativas, ni de los saberes y disciplinas científicas, pero hace una particular lectura de ellos y los apropia desde una perspectiva ética en donde lo fundamental es el ser humano.

— Está abierto a toda corriente de pensamiento y acción que contribuya al mejoramiento de la sociedad, a la búsqueda de la felicidad humana y a la transformación de las relaciones del hombre con su medio natural hacia formas más armónicas y equilibradas.

— Se desarrolla desde la lúdica, la magia, el erotismo, la afectividad, la solidaridad humana, la creatividad, la fantasía y la alquimia cognitiva.

Las ideas propuestas en este artículo no constituyen otra cosa que material de trabajo para comenzar a dinamizar la discusión que convoca.

Profesión docente y calidad de la educación

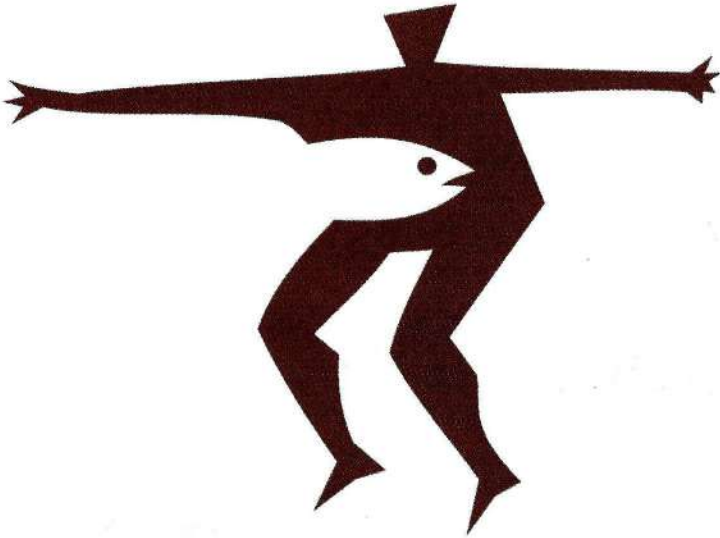


CELIO NIEVES HERRERA

Vicepresidente de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode

Los normalistas superiores del pasado, los maestros, los bachilleres pedagógicos, los licenciados, y de nuevo los maestros superiores (por las normas vigentes), son algunas de las denominaciones que en la historia de la formación de los docentes se le ha dado a quienes hemos ejercido la profesión docente en Colombia.

El Estatuto Docente o Decreto Ley 2277 de 1979, resultado de la lucha, la movilización y la negociación entre Fecode y el gobierno nacional de la época, condujo inexorablemente al mejoramiento de las condiciones profesionales de los trabajadores de la educación del país, de los niveles de primaria, secundaria, media. Mejoramiento cuyo resultado en la justa dimensión es producto fundamentalmente de las preocupaciones individuales de los(as) educadores(as) que del propio Estado. Los docentes en su "afán" del progreso social, profesional y económico y durante un lar-



Teniendo en cuenta el hecho que la calidad de la formación que recibe el profesorado tenga, a su vez, una influencia fundamental en la calidad de la educación que reciben los alumnos y alumnas, da una relevancia social a esta cuestión, que se complica aún más si tenemos en cuenta que la función de los docentes no se limita sólo a la transmisión de elementos de la cultura, sino que estos tienen también un papel clave en la preparación global de los estudiantes en una situación de cambio constante, por lo que debemos adaptarnos a la modificación de las circunstancias y demandas de la sociedad.

Se supone entonces, que quienes nos dedicamos a la acción educativa y a enseñar tenemos, además del conocimiento pedagógico, un trabajo que debe compartir con la sociedad durante muchos años. Si no fuera así, cualquier persona podría dedicarse a la enseñanza, a ser docente, propósito que sí tiene el gobierno al permitir que cualquier profesional diferente al licenciado pueda ejercer la docencia, tal como lo estableció en el Decreto 1278 de 2002, o nuevo Estatuto de Profesionalización Docente.

Este aspecto social de la función docente determina la necesidad de que la metodología y los contenidos de la formación del profesorado deban promover valores democráticos de respeto a los seres humanos y, en consecuencia, una actitud comprometida ante desigualdades económicas, étnicas o religiosas, es decir, hacer realidad el precepto constitucional y legal de la libertad de cátedra como una libertad propia de los docentes. Una actitud de lucha a favor de la igualdad y la democracia. Aunque debe quedar bien claro que la educación por sí misma no puede resolver los problemas de la sociedad, se trata entonces de que la formación docente genere maestros y maestras con la capacidad profesional y personal necesarios para promover la participación igualitaria de los jóvenes en educación y para formarles en un ambiente de crítica, tolerancia y respeto mutuo.

EL FUTURO DE LA DOCENCIA

Se hace necesario formar un nuevo educador en Colombia que comprenda el mundo contemporáneo, que tenga capacidad para insertarse de manera diferente en las relaciones con los estudiantes, con el entorno social escolar y con el conocimiento. Hace mucho tiempo que hemos reconocido que el ejercicio docente dejó de ser **una simple vocación y un apostolado para convertirse en una real profesión.**

go periodo de tiempo, nos dedicamos a la acción académica en las facultades de educación y logramos ascender en la carrera contemplada en el Estatuto Docente. Valga asegurar que en este proceso de formación docente la responsabilidad económica ha estado siempre soportada en los disminuidos recursos obtenidos por la acción laboral de los(as) maestros(as) y no como un compromiso del Estado a pesar de la existencia de normas que lo obligarían a cumplir con los docentes como lo establece entre otras normas el Decreto 709 de 1996.

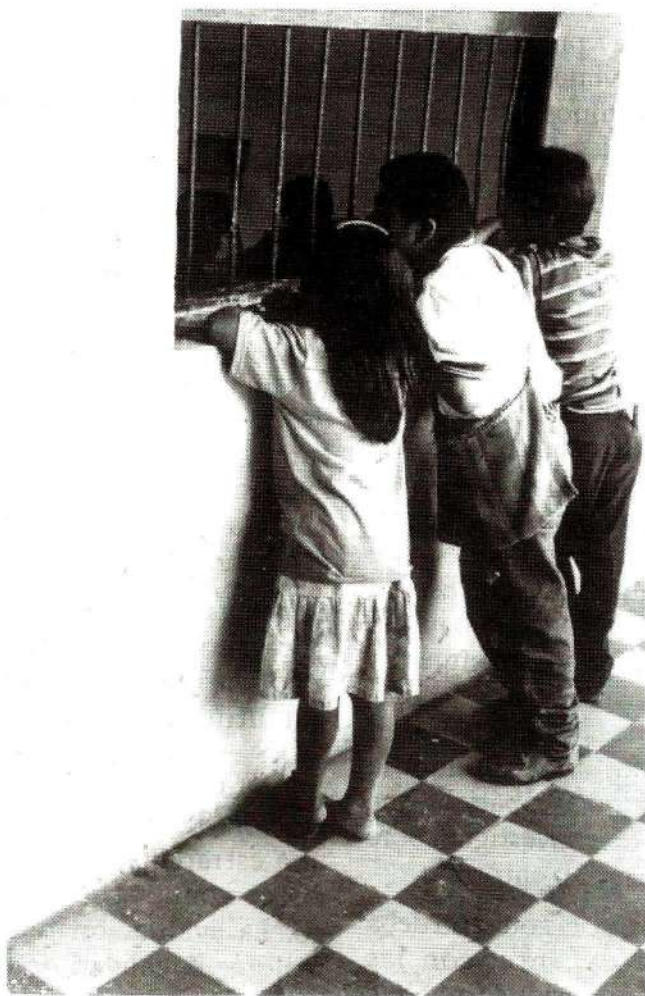
Para los efectos de este artículo recordemos que el término "personal docente", sirve para designar a todas las personas que en los establecimientos de enseñanza están dedicadas a la educación de los alumnos. Además, por poseer un bagaje formativo-educativo obtenido en las escuelas normales superiores (de hoy) o en las facultades de educación. Debería reconocerse entonces que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador.

La formación y el empleo del personal docente no deberían estar sujetos a ninguna discriminación por motivos de raza, color, sexo, religión, opiniones políticas, origen nacional o situación económica, y las organizaciones del magisterio ser reconocidas como una fuerza que puede contribuir considerablemente al progreso de la educación y, por consiguiente, deben participar en la elaboración de la política docente. Pero al contrario, se actúa desde la política del modelo neoliberal y se trata de menospreciar los aportes importantes que podemos ofrecer los educadores desde las organizaciones sindicales en favor de la calidad de la educación.

El magisterio debe comprometerse con el cambio de imagen que se tiene del docente como víctima o culpable de lo malo que sucede en la institución educativa, para ubicarse con importancia en la comunidad en la que actúa. En otras palabras, debemos seguir posesionando a los docentes como unos reales profesionales de la educación, para ser capaces de producir innovaciones en el campo de la educación y la pedagogía. Hemos de comprender que a través de la acción educativa como esencia de la actividad profesional lograremos que los niños y los jóvenes se apropien de manera creadora del conocimiento y participen en la sociedad como ciudadanos colombianos pensantes y deliberantes.

Tenemos una gran responsabilidad social con los estudiantes, con los padres de familia, y en ellos confluyen intereses sociales, políticos y económicos. Las profesiones se legitiman en el contexto social, y más aún la nuestra. Este es el espacio importante para desde la iniciativa del maestro y de Fecode, retornar por la construcción del Movimiento Pedagógico Nacional y fortalecer lazos de amistad y trabajo pedagógico y educativo con otros educadores de América Latina y del mundo.

En la formación del futuro docente tienen un papel fundamental por desarrollar las escuelas normales superiores y las universidades con sus facultades de educación. Estas últimas, muy desarticuladas de las instituciones educativas oficiales de preescolar, básica y media. Ejemplo de ello es el silencio alarmante de estas ante medidas neoliberales contra la educación pública estatal al no expresar ninguna opinión conocida frente a los decretos 1850 y 3020 de 2002, que eliminan la orientación escolar en las instituciones educativas e imponen nuevas cargas académicas, aumentan los tiempos de labor y las funciones de docentes directivos y docentes, determinándose por esta vía desde la política educativa gubernamental la no necesidad de ampliación de la planta docente. ¿Siendo así la políti-



ca educativa del gobierno, ¿cuál es el espacio laboral que se tiene para los futuros licenciados?

EL EJERCICIO DOCENTE ES UNA ACTIVIDAD PROFESIONAL, LABORAL Y PÚBLICA

Está claro que estamos sujetos a un horario (noconcertado, impuesto), y a un calendario, que tenemos salario (no el mejor), que tenemos un patrón (el gobierno de turno)... y que también trabajamos para toda la sociedad (pública o privada) y que lo que enseñamos es de dominio público, no poseemos ningún monopolio y menos, por supuesto, el del saber. Otra cosa es que los gobernantes nos quieran condicionar sobremanera, a considerarnos como de una profesión sin notabilidad, poco importante, intrascendental, incluso a hacer dudar de si tenemos o no una profesión, precisamente para desestimularla, desprote-

gerla y equipararla con la no prioridad que de conjunto se le da a la educación pública estatal.

En el ejercicio de sus funciones, los educadores deberíamos gozar de libertades académicas, hoy violentadas por las disposiciones de la contrarreforma educativa, consignadas en normas neoliberales tales como el Acto Legislativo 01 y Ley 715 de 2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020 de 2002. Normas garantes de la flexibilización laboral, desarticulación del sistema educativo colombiano y de la violación de la autonomía escolar. Los docentes desde la acción profesional estamos especialmente calificados y pensando siempre en la calidad de la educación, desde lo que nos corresponde de manera individual y colectiva como soportes fundamentales de las instituciones educativas, a determinar el tipo de ayudas y método de enseñanza que creamos mejores y más adaptables a nuestros alumnos. Se hace permanente la posición de Fecode de exigir la modificación a la normatividad que ha conducido a la desprotección de la carrera docente, a la desarticulación de la institución educativa, al hacinamiento de niños(as) en las aulas escolares, porque van en contravía de la calidad de la educación, que

debe ser un propósito nacional. Se hace necesario para cambiar lo anteriormente descrito y preocupados en el bienestar de los niños(as) y jóvenes entre otras razones, modificar el número de alumnos en las clases, que debe ser suficientemente reducido para que los docentes puedan ocuparse personalmente de cada uno de ellos.

Desde lo laboral, al magisterio, y como eje de una concepción humana, el Estado debe promover el bienestar social de los docentes, garantizar el derecho a la vida y demás derechos fundamentales de los educadores, dedicar suficientes recursos para mejorar la capacidad económica de los maestros y sus condiciones de trabajo. Los programas de formación inicial y permanente para los educadores en servicio, que constituyen elementos claves en la definición del docente como profesional, deben ser garantizados por el Estado desde su proyección y financiación. La formación inicial y permanente se vuelven factores básicos de nuestra profesión, de cuya calidad y exigencia depende en gran medida la consideración social de los profesionales, en nuestro caso los profesores. Lo anterior, unido a la instauración de programas de periodos sabáticos que permitan que el profesorado conozca e investigue sobre la realidad educativa de los países de su entorno.

La sumatoria de los compromisos que el gobierno deba asumir para facilitar la labor docente, con las cualidades, la responsabilidad y el profesionalismo que ha caracterizado a los educadores, garantizarían una real fortaleza, para que la educación pública estatal sea de calidad.

NOTA FINAL

A propósito de la discusión que la Federación Colombiana de Educadores Fecode, mantiene a la fecha con el Ministerio de Educación Nacional frente a proyectos de decretos de traslados, ascensos, áreas rurales de difícil acceso, y de **manera especial con el relacionado con la evaluación de desempeño a docentes y docentes directivos** de la educación pública estatal, se hace preciso señalar que Fecode rechaza fundamentalmente el último mencionado (evaluación) por considerarlo como una norma que desestabiliza la carrera docente por mantener el carácter sancionatorio, al aplicarse la destitución-exclusión a quienes supuestamente no obtengan calificaciones satisfactorias determinadas por el gobierno.

Somos conscientes desde Fecode de que la escuela pública y con ella sus profesionales, tendremos que revalorizarnos ganando confianza en los ciudadanos que utilizan la institución educativa pública estatal. Y en ese sentido nada ayuda la negativa rotunda a someter nuestro trabajo a la evaluación. Evaluación SÍ, pero no para que esta se constituya en una estrategia de clasificación de los docentes que pueda conducir a medidas de exclusión y de castigo. La evaluación tendrá entonces el carácter de mejorar la calidad de la educación, de velar por la calidad de los orientadores del proceso educativo, de exigir a las entidades territoriales para que definan planes, programas y acciones formativas para los docentes y docentes directivos, en los términos del Decreto 709 de 1996.



El Derecho a la Educación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos

PROYECTO AURORA, UNIVERSIDAD NACIONAL

Organización estudiantil integrante de la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo

En tiempos recientes la perspectiva de los derechos humanos ha sido asumida en el discurso y los programas de importantes sectores del movimiento social y popular en Colombia y otras latitudes de Latinoamérica. Un aspecto interesante de esta tendencia radica en la fundamentación jurídica y política que los derechos sustentados en la normatividad internacional pueden aportar a los programas de quienes día a día luchamos por una sociedad más justa. Esta es, entre otras, una de las razones por las que consideramos pertinente hacer una enunciación y caracterización de la normatividad internacional concerniente al derecho a la educación; pensamos que la existencia de tales normas supone un marco de acción dentro de los procesos de justiciabilidad y exigibilidad del derecho.



En ese sentido, partiendo de dicha normatividad, abogamos en un primer momento por la garantía efectiva del derecho a la educación a partir de la cobertura, el acceso y la gratuidad como lo enuncian los tratados internacionales suscritos por Colombia. En un segundo momento, propugnamos por la consideración de los derechos humanos como un paso fundamental en los procesos de transformación de los modelos educativos vigentes, los cuales resultan funcionales al desarrollo del modelo económico actual. Estos procesos de transformación supondrían, entonces, abarcar discusiones alrededor de otros aspectos igualmente importantes como los contenidos, la práctica pedagógica, la cuestión cultural y la calidad de la enseñanza. En estos términos la educación se encontraría dirigida a una apuesta política mucho más ambiciosa: la superación de las condiciones injustas de la sociedad.

Por último, es necesario resaltar que la normatividad internacional mencionada aquí tiene total aplicación y fuerza vinculante en Colombia, de acuerdo a la interpretación de la Corte Constitucional sobre el artículo 93 de la Constitución, de donde se desprende el concepto de bloque de constitucionalidad: "El bloque de constitucionalidad está compuesto por aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizadas como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integradas a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución. Son pues, verdaderos principios y reglas de valor constitucional, esto es, son normas situadas en el nivel constitucional...".

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

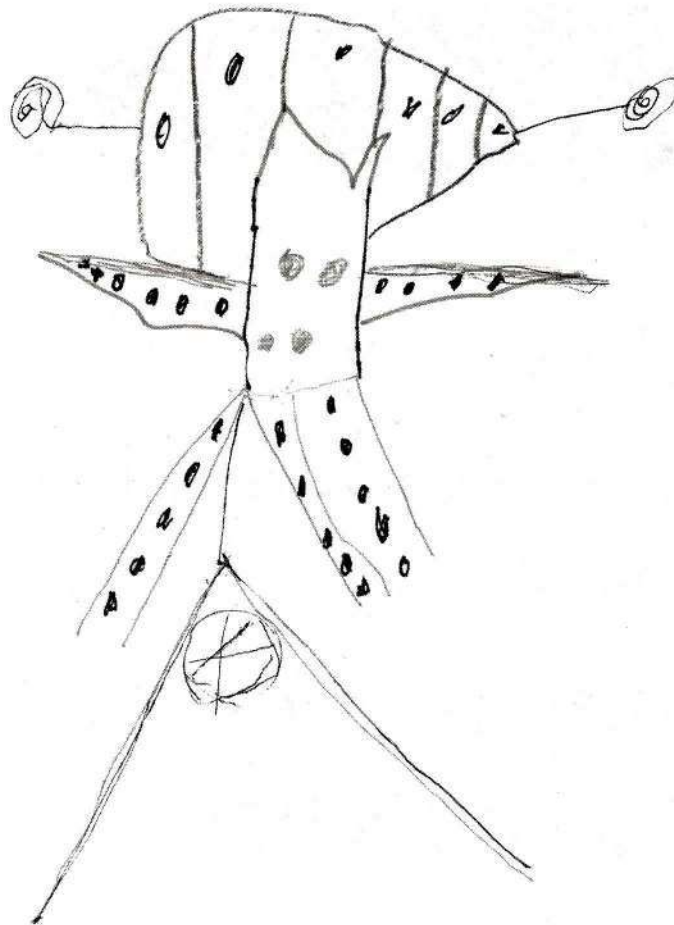
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

Artículo 2

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra



índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

3. Los países en desarrollo, teniendo debidamente en cuenta los derechos humanos y su economía nacional, podrán determinar en qué medida garantizarán los derechos económicos reconocidos en el presente Pacto a personas que no sean nacionales suyos.

Artículo 13

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

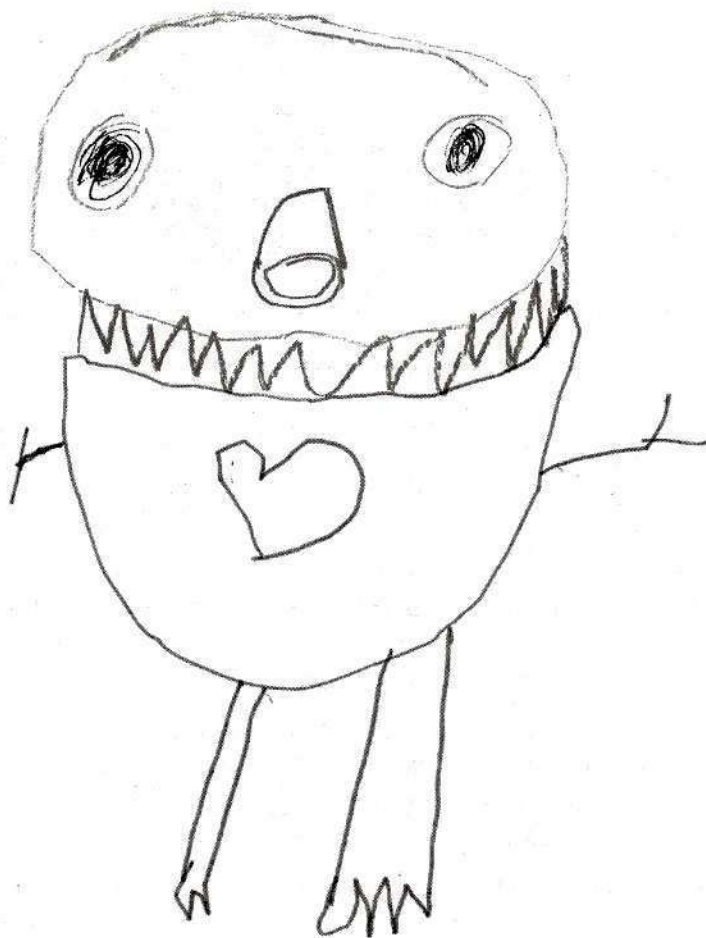
3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS

Artículo 26. Desarrollo progresivo

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.



PROTOCOLO DE SAN SALVADOR

Artículo 13. Derecho a la educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

3. Los Estados Partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;



b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

4. Conforme con la legislación interna de los Estados Partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecúe a los principios enunciados precedentemente.

5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados Partes.

Artículo 16. Derecho de la niñez

Todo niño sea cual fuere su filiación tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado. Todo niño tiene el derecho a crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres; salvo circunstancias excepcionales, reconocidas judicialmente, el niño de corta edad no debe ser separado de su madre. Todo niño tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos en su fase elemental, y a continuar su formación en niveles más elevados del sistema educativo.

Artículo 19. Medios de protección

6. En el caso de que los derechos establecidos en el párrafo a) del artículo 8 y en el artículo 13 fuesen violados por una acción imputable directamente a un Estado Parte del presente Protocolo, tal

situación podría dar lugar, mediante la participación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y cuando proceda de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a la aplicación del sistema de peticiones individuales regulado por los artículos 44 a 51 y 61 a 69 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

7. Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo anterior, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos podrá formular las observaciones y recomendaciones que considere pertinentes sobre la situación de los derechos económicos, sociales y culturales establecidos en el presente Protocolo en todos o en algunos de los Estados Partes, las que podrá incluir en el Informe Anual a la Asamblea General o en un Informe Especial, según lo considere más apropiado.

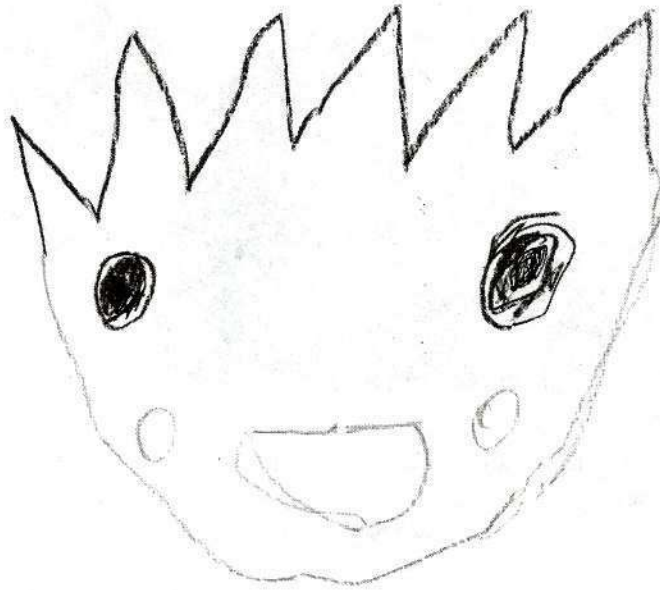
CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los pa-



dres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en parti-

cular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán es-

pecialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.



CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Artículo 3

Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados Partes se comprometen a:

1. Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:

a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración.

2. Trabajar prioritariamente en las siguientes áreas:

b) La detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad.

CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER

Artículo 10

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional, y a locales y equipos escolares de la misma calidad;

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;

h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

Educación, arte, cultura y territorio

PATRICIA ARIZA, CARLOS EDUARDO SATIZÁBAL

Corporación Colombiana de Teatro
Colombia en el Planeta

Colombia se encuentra en la crisis más honda de toda su historia, producto, como dice el investigador Paul Oquist, de numerosas crisis acumuladas y no resueltas. Esta condensación de conflictos no es un asunto aislado, hace parte del profundo malestar cultural de Occidente y de la amenaza de mayores crisis generadas a causa de la globalización y su respaldo político: el neoliberalismo.

Pero crisis quiere decir también oportunidad. Así como Colombia condensa todos los dramas de Occidente, también puede y debe encontrar salidas iluminadoras, no sólo para el país, sino para Occidente mismo.

Existe una Colombia formal, institucional, política, mediática y académica, que se expresa en los medios de comunicación y habla todo el tiempo de una realidad virtual. Pero también existe otra Colombia, oculta y tradicionalmente excluida. Esta última hace parte del país inédito y real en el cual reside gran parte de la di-



versidad cultural y territorial. En ella existen formidables saberes que deben ser recuperados, reconocidos y permutados en una nueva propuesta educativa y cultural. Saberes míticos y milenarios como los de la Colombia indígena, que lleva más de quince mil años de relación y conocimiento con los territorios diversos del país, frente a quinientos años de conocimiento europeo y occidental. Y los saberes de la Colombia afro y de la Colombia mestiza. Desde estos saberes y tradiciones se han desarrollado la agricultura tradicional, la medicina y el uso curativo de las plantas, los saberes míticos y narrativos, la música y la danza, y el cuerpo como espacio de vida, de fiesta, de solidaridad y de paz

El filósofo Fernando González en un libro muy importante para la cultura y la educación en Colombia, *Los negroides*, afirmaba con su corrosivo humor, que la cultura oficial padece el complejo racista de sentir que el pueblo es hijo de la india y de la negra violadas. Derrotar ese complejo exige hacer valer nuestro mestizaje como un privilegio —como lo es— y reconocer los saberes de nuestras herencias africanas e indígenas. Derrotar ese poderoso complejo exige asumir desde la escuela el valor cultural, científico, educativo y estético de

estas herencias. Lo cual no se puede limitar a exigir la verificación en los libros de texto para sacar de ellos los términos racistas o sexistas. Asumir nuestro mestizaje y nuestras herencias debe hacer parte de un asunto más hondo en la formación de la colombianidad. Un asunto que está en relación con el valor de esas herencias para el conocimiento de nuestros territorios y de nuestra geografía humana; con su valor para la educación.

Las élites han heredado la mentalidad colonial que vio en el mestizaje, en lo indígena y en lo africano, un estigma y una amenaza. Así, en los años treinta y cuarenta circuló entre las autoridades civiles, militares y eclesiásticas, el ensayo "El factor étnico", redactado para un comité especial de expertos por el célebre profesor Luis López de Mesa, ministro de Educación del gobierno de López Pumarejo. En ese ensayo él afirma: "La mezclas de los indígenas con el elemento africano, y aun con los mulatos que se derivan de allí, podría ser un error fatal para el espíritu y la riqueza del país; a los defectos de las dos razas se les agregaría, más que eliminaría, y tendríamos un zambo astuto e indolente, ambicioso y sensual, hipócrita y vanidoso al mismo tiempo, para no decir ignorante y enfermizo. La mezcla de sangres empobrecidas y culturas inferiores genera productos inadaptables (...) que llenan los asilos y las prisiones cuando entran en contacto con la civilización." Aunque más adelante en el mismo ensayo, dice casi lo contrario, y trata de matizar el racismo: "Nosotros somos África, América, Asia y Europa al mismo tiempo, sin grave perturbación espiritual." Un contemporáneo del señor López de Mesa, pero contradictor político de él, Laureano Gómez, a pesar de sus propios rasgos mestizos, era más decidido en la condena racista al mestizaje: "Nuestra raza proviene de la mezcla de españoles, de indios y de negros. Los dos últimos caudales de herencia son estigma de completa inferioridad." (Cf.: *Música, raza y nación*, de Peter Wade, pp. 44-45, edición de la Vicepresidencia de la República, Plan Caribe, agosto de 2002).



Así, asumiendo la herencia racista colonial, las élites han visto en nuestra riqueza una maldición. Por ello a la Colombia indígena, afro y mestiza no se la ha convocado ni a elaborar los diagnósticos ni a entregar propuestas. Y en cambio se la ha invisibilizado, ocultado. En los últimos años, el racismo militante de las élites de la primera mitad del siglo XX se ha matizado y embozado. Hoy la Colombia oculta es por lo general "objeto" de políticas y de respuestas dadas de antemano por los llamados "expertos" o "especialistas", como parte de lo que debe o debería corresponder a un modelo de desarrollo y a la planificación para salir del subdesarrollo. El racismo se ha transformado en la ideología de la pobreza y del desarrollo. Ya no somos mestizos sino subdesarrollados. Así seguimos siendo excluidos.

UN PROYECTO DE PAÍS DESDE LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y EL TERRITORIO

Si buscamos diseñar nuevas políticas no excluyentes ni estigmatizantes de nuestra naturaleza, debemos hacerlo desde lo que está más marginalizado y oculto. Desde la riqueza cultural de la Colombia invisibilizada. Desde el territorio. Esto significa construir colectivamente un proyecto de nación desde la educación y la cultura. Frente a este Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, proponemos hacerlo como una gran expedición por la cultura, el territorio, las artes y la educación. Una expedición que parta de la Colombia profunda, mestiza, real, hacia la Colombia posible.

Un foro sobre educación convocado en este tiempo, bajo el "nuevo orden" mundial, y en uno de los países más vulnerables del continente, como lo es Colombia, tiene que ser un foro que contemple, por supuesto, la relación del conocimiento con el mundo, pero desde nuestro territorio, desde el trópico, y desde nuestras herencias culturales mestizas, indígenas y africanas, y desde la historia de nuestro conflicto interno, y no sólo desde los paradigmas europeos y norteamericanos. El conocimiento no puede pensarse sólo desde lo que se reconoce como saber desde el poder. Es necesario que el saber esté relacionado con la memoria, con el contexto, con el territorio y con las culturas que lo habitan y convierten los territorios en geografía humana. No se trata de que desechemos los avances del conocimiento científico occidental, europeo o norteamericano. Se trata de que reconozcamos y utilicemos el inmenso valor que tiene para la construcción de nuestro propio destino la riqueza que yace en nuestras milenarias herencias naturales. Se trata de ser lo que somos. "Llega a ser el que eres", dice bella y sabiamente el poeta Píndaro.

¿QUÉ NOS HA HECHO TAN VULNERABLES?

La historia de la política en Colombia no sólo ha sufrido del complejo que describe el filósofo Fernando González. Ha sido también la historia de la exclusión de regiones y de sectores, fundamentalmente de pequeños propietarios agrarios. Las élites han tramitado las divergencias aniquilando al adversario político. O bien impidiéndole la participación, o peor, eliminándolo físicamente, como ocurrió con los gaitanistas en la Violencia y recientemente con la Unión Patriótica. Y como ocurre a diario con los líderes populares, sindicales, agrarios, con los maestros y maestras sindicalizados. Crímenes y exclusiones siempre silenciados. La historiografía oficial nos dice a menudo que la Violencia fue una época de sectarismos políticos, y que la gente se mató por defender su



partido. Eso es mentira. La Violencia de los años cuarenta y cincuenta fue organizada por las élites para exterminar a miles y miles de líderes del gaitanismo, luego de matar a Gaitán. El gaitanismo proponía una reforma democrática del Estado que acababa con los privilegios de corrupción de la élite liberal-conservadora. Y como era un movimiento tan poderoso democráticamente, tan masivo, y tan claro políticamente, las élites decidieron acabarlo por la vía de la violencia.

Esta manera premoderna de tramitar los conflictos se instaló en el país como la forma de ejercicio de la política. Si a eso le sumamos la imposibilidad de los colombianos y colombianas de encontrar salidas económicas mediante el trabajo honrado, entendemos por qué abrirse camino por el atajo se volvió para muchos compatriotas un modo para acceder a algún nivel de "inclusión": léase economía del rebusque: narcotráfico, contrabando, inseguridad, ilegalidad, o participación en grupos armados.

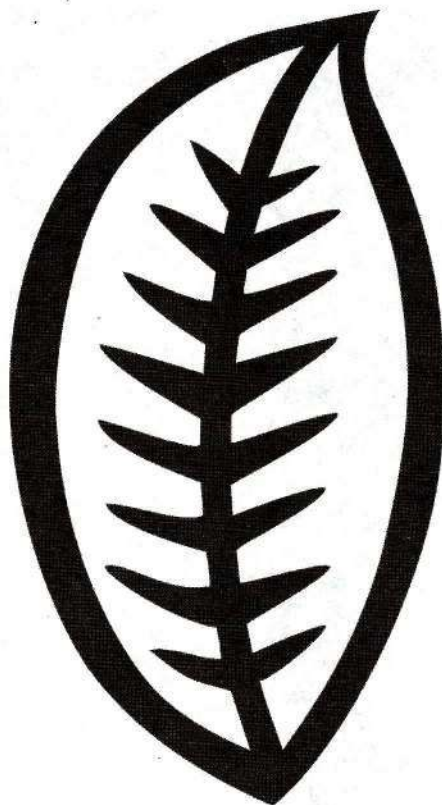
Pero además no sólo nuestra historia de exclusiones nos hace vulnerables. Paradójicamente también lo somos a causa de nuestras riquezas. Somos vulnerables por la condensación de los conflictos, pero también por habitar en un territorio de grandes y diversas riquezas naturales. Esto tiene múltiples modos de manifestarse: en la negación del derecho a la pequeña propiedad a los campesinos, que a diario son expropiados y desplazados; en las políticas neoliberales de privatización y entrega de las empresas públicas de propiedad colectiva y los mercados nacionales a las multinacionales; en las cascadas de impuestos para pagar la deuda; en la privatización de la salud, de la seguridad social; en las políticas que han hecho de la educación un negocio privado.

En el caso de nuestra educación y nuestros maestros y maestras, tenemos una inmensa riqueza acumulada producto de años de experiencias diversas, que han sido estimuladas por la posibilidad que tiene cada colegio y escuela de diseñar democrática y colectivamente sus planes educativos (PEI). El proyecto de hacer de la educación un negocio encuentra en esta democracia interna un grave obstáculo.

CULTURA Y TERRITORIO

El territorio pareciera que es el espacio que siempre ha estado ahí. Y que el tema de la biodiversidad es un discurso que corresponde a los ambientalistas. No es verdad. La noción de territorio es cultural y política. Cambia de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. Dominar o apropiarse de territorios es uno de los objetivos de los poderes militares y económicos. Para las multinacionales la tierra es un recurso de colonización, sea urbana o agraria. Ella misma es negociable, "mercadeable", bien sea por la demanda de "productos" para la siembra masiva de una misma planta, aunque la siembra masiva destruya ecosistemas irreparables, o bien por el "valor agregado" que le otorga su ubicación urbana. Los cultivos no son vistos como alimentos sino como mercancía. Y el valor de la tierra y del aire en la ciudad (propiedad horizontal), está determinado por el estatus. Vivir en el norte, vivir en el centro, vivir en la periferia o vivir en la calle es vivir incluido o excluido. Para los indígenas y afrocolombianos, en cambio, la tierra es un bien sagrado. Y su cuidado no es un trabajo o una actividad más. La tierra es el sentido fundamental de su existencia. Para los indígenas es la madre. La generosa Pachamama.

La noción de territorio es absolutamente cultural y está determinada por la tensión entre el discurso dominante y los discursos de los movimientos y grupos alternativos. Por años se nos han querido imponer los paradigmas de conocimiento desarrollados por el pensamiento occidental para los territorios europeos y norteamericanos, para las tierras templadas, no tropicales. Es el pensamiento que como justificación del colonialismo, ha sustentado la idea racista de que las gentes que habitan las tierras del norte son superiores. Que sus técnicas y conocimientos son más "desarrollados." Lo cual es verdad a medias, porque son muchas veces técnicas que sólo pueden ser utilizadas en las condiciones climáticas de los países del norte, pero que fracasan en los trópicos. La gran plantación, que puede generar economías de escala o ahorro



económico y hacer crecer la rentabilidad en el norte, termina por ser destructiva del equilibrio ecológico en las tierras ecuatoriales, generando dependencia inmediata de los plaguicidas y fertilizantes químicos y con el tiempo la desertificación. Así, por ejemplo, el fértil Valle del Cauca, que tenía a comienzos del siglo XX, doce y más metros de capa vegetal, hoy, luego de setenta años de explotación intensiva por el monocultivo de la caña, tiene apenas medio metro. Igual sucede con las aguas subterráneas de la sabana de Bogotá, que están siendo desecadas y contaminadas por los cultivos de flores. Estas formas de explotación de la tierra y del agua contrastan con las formas milenarias indígenas de la chagra multidiversa o con la huerta o granja campesina o la antigua finca cafetera, inspiradas en las tradiciones indígenas. Los maestros y las maestras

de las escuelas y colegios campesinos seguramente tienen mucho que decir al respecto de este asunto fundamental para la educación y para el futuro inmediato del país, amenazado por el hambre producto de la apertura económica y del desplazamiento forzado.

Todos estos hechos muestran la necesidad de hablar de la relación compleja que la **educación** tiene con la **cultura y el territorio**. Los derechos de propiedad sobre la tierra y las semillas, y sobre los ríos para utilizarlos como vías del mercado; los "derechos" de manipulación sobre el genoma humano para mercadear la resistencia a determinadas enfermedades, y la manipulación genética de plantas, animales y semillas, no son sólo un asunto de la ética de los científicos. Son un asunto de la relación entre cultura y política y, por lo tanto, merecen la mayor atención de todos y todas en la construcción de nuevas nociones sobre educación y cultura.

En la época de la globalización la ética reside en educarse desde el territorio. Ahora, como nunca antes en la historia de la cultura, la defensa de la tierra como territorio, es decir, como cultura, significa la supervivencia de la humanidad. La soberanía alimentaria dejó de ser un problema de los campesinos, los ecologistas y los comerciantes. Es, ahora, el asunto cultural por excelencia, porque tiene que ver con el destino de la humanidad y con la razón de ser nacionales y por lo tanto sujetos de cultura. La defensa de lo local se hace así condición de existencia de la vida global.

Por supuesto no estamos hablando de la educación como el proceso "instrumental" de acceder a la industria y a su nuevo fundamentalismo: el mercado y la competencia o competitividad. En su ponencia: "Gozarnos la productividad", Antanas Mockus, ex rector de la Universidad Nacional y dos veces alcalde de Bogotá, afirma: "La educación forma hacia la motivación al logro, y esto tiene buen impacto. La economía de mercado está basada en motivación al logro, y la educación contribuye sustantivamente a introducir una de las condiciones evidentes de un buen desempeño en la economía de mercado. Fijarse metas, organizar el esfuerzo para alcanzar algo es el credo, el fundamento esencial en la economía de mercado." (Cf. "Gozarnos la productividad de Antanas Mockus, en: *Una reflexión sobre Colombia desde la educación*, Fondo Editorial Universidad Eafit, Medellín, a mayo de 2000).

No es de esta noción puramente neoliberal disfrazada de "modernidad" de lo que hablamos. Hablamos de la educación como la capacidad de las sociedades y de los individuos de asumir el conocimiento y la creatividad para intervenir ética y estéticamente en la cultura y proteger los equilibrios de la naturaleza. Es decir, para preservar, desarrollar y transformar el conocimiento, para buscar la reconciliación con la naturaleza, desarrollar el gusto por la creación, por el arte y por la investigación como bases del conocimiento y la creatividad. No de la precaria y efímera felicidad del triunfo al alcanzar el logro. Investigar en la ciencia, aventurarse en el conocimiento y experimentar en la creación son una pasión de procesos. La "cultura" impuesta por la sociedad de mercado no valora los procesos. Sólo el fin, la ganancia, la rentabilidad, son su interés. No importa el placer de correr del deportista, importa la medalla ganada, el "logro". Pero educar para el logro, es educar sólo para la competencia y el individualismo a ultranza. Por eso hablamos de una educación donde sea más importante el proceso que el fin, el aprender a aprender y el compartir. Educarse para el fin, es educarse para la muerte. Una educación centrada en los procesos, en aprender a aprender, en el desarrollo del gusto creativo y de la investigación, es una educación donde se forma el sentido de la amistad, del trabajo colectivo, del reconocimiento de la diversidad de lenguajes, del sentido de lo sagrado, de la estética, de la capacidad de afecto, del goce de la fiesta como lugar del encuentro y la celebración colectiva, del respeto por la naturaleza y por el territorio que compartimos.



Estamos hablando de la educación en un mundo que está llegando al límite de las grandes exclusiones, al punto de excluir, como lo estamos viviendo, naciones enteras, países, gobiernos, culturas. Un mundo donde el único estatuto que se le concede a la naturaleza es el de recurso y a los seres humanos el de consumidores.

¿CUÁL PLANIFICACIÓN Y PARA CUÁL DESARROLLO?

La educación pública en América Latina ha estado sustentada en el gran simulacro de educarse para, finalmente, acceder al desarrollo a través de la planificación para el desarrollo, para el "logro". Arturo Escobar en su ensayo sobre la noción de desarrollo publicado en el libro *El fin del salvaje*, dice con gran sabiduría: "Las élites, y muy frecuentemente las contraélites radicales, encontraron en la planificación una herramienta para el cambio social que a sus ojos era no solamente indispensable sino irrefutable debido a su naturaleza científica. La historia del desarrollo en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial es, en muchos sentidos, la historia de la institucionalización y despliegue cada vez más penetrante de la planificación. El proceso fue facilitado una y otra vez por sucesivas 'estrategias' de desarrollo (...) Y quizás ningún otro concepto ha servido tan bien para reformular y diseminar la planificación como el de 'necesidades humanas básicas' (...) Los puntos clave de la intervención (de la ideología de la planificación para salir del subdesarrollo) eran: la educación primaria, la salud, la nutrición, la vivienda, la planificación familiar y el desarrollo rural. La mayoría de las intervenciones mismas fueron dirigidas al hogar (y muchas a través de la escuela) (...) Una vez más, los límites epistemológicos y políticos de esta clase de enfoque "racional" —orientada a la modificación de las condiciones de vida e inevitablemente marcada por condiciones de clase, raza, género, cultura— resultó en la construcción de un (concepto) monocromo, artificialmente homogéneo: el 'tercer mundo'; una entidad que fue siempre deficitaria en relación con Occidente, y por lo tanto necesitada de proyectos imperialistas de progreso y desarrollo". Esta demoledora argumentación de Arturo Escobar se sustenta a su vez en el reconocimiento de un mundo alternativo pleno de ideas e imaginación que está enfrentando esta ideología de un solo color, este poder del pensamiento único que, apoyado en el sistema mundial de cooperación internacional, se ha erigido a sí mismo en única verdad. (Cf. *El fin del salvaje*,

Arturo Escobar, Instituto Colombiano de Antropología, 1999).

El discurso-simulacro de que hacemos parte de un sistema que nos define como "carentes" y a los países llamados ricos o del "primer" mundo como "oferentes" o como "donantes", es absolutamente perverso. Es una tensión artificial elaborada por la cooperación internacional para dividir el mundo entre países ricos y países pobres. Este discurso impide el acceso al conocimiento propio y obstaculiza la apropiación de nuestra cultura.

EDUCAR PARA EL CONOCIMIENTO DEL TERRITORIO O PARA LA SOCIEDAD DE MERCADO

La única posibilidad para hablar de educación, es decir, de la socialización y democratización del conocimiento, es fomentar el gusto por la creatividad más allá del logro, el gusto por el saber como una de las pulsiones humanas esenciales. Esta necesidad vital la representa el mito bíblico en la prohibición de comer del árbol del conocimiento, Eva rompe esta condena al comerse el fruto prohibido, cede a la profunda necesidad del conocimiento y le ofrece a Adán. Así rompen con la exigencia de no conocer como prueba o símbolo de obediencia al ser superior. Muchas de las prohibiciones al conocimiento se han basado en la intuición de someterse a un poder superior que este mito sustenta. El que conoce se rebela y quiere compartir su conocimiento. Entonces, para que permanezcan sometidos, es mejor que el conocimiento esté controlado. Que ignoren. Que no sepan. Que teman. Estamos hablando también de la solidaridad como un don más allá de la norma y el autoritarismo que disuelve la solidaridad en el miedo.

Estamos reclamando la enseñanza de la nación como la unidad de una sociedad diversa en el territorio. De que regresemos a la noción de tierra habitada por hombres y mujeres con una historia común, y herederos de culturas diversas y mestizas. En este punto es muy importante la reflexión que por años ha adelantado el maestro Orlando Fals Borda, y en especial su reciente libro *Ante la crisis del país*.

Vale la pena recurrir a la vieja metáfora de la piragua o el árbol. ¿Qué quisiéramos ser: piragua o árbol?

En la globalización la "educación" ha sido relegada a los medios y la idealización de la cibernética. La escuela es concebida no como un lugar de producción de cultura sino de reproducción de "cultura". La educación para el mercado es el espacio de las respuestas dadas. Respuestas que tienen, inclusive, grandes discursos, grandes y aprestigiados voceros, centros de investigación y medios de todo tipo que las sustentan. Pero que en realidad son el ropaje y los manuales del nuevo orden mundial. Un orden determinado por el poder de seducción y coerción

sobre el individuo y la sociedad. Seducción del producto del desarrollo y del gran consumidor y discurso de la carencia para desarrollar en los países del sur el sentido subalterno de países carentes. Carentes de productos, carentes de cultura y, por lo tanto, carentes del modelo, carentes del ser. No somos.

La expedición cultural y educativa desde los territorios que proponemos tiene por propósito regresar a la refundación social y preguntarnos de nuevo: ¿quiénes somos los colombianos? ¿En qué sociedad es la que quisiéramos habitar? ¿Y cómo educarnos?

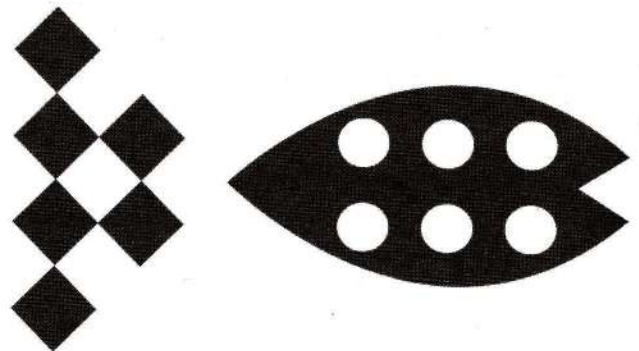
¿QUIÉNES SOMOS?

Colombia es un país estratégico, su ubicación geográfica en medio de dos océanos, atravesada por ríos caudalosos navegables como el Amazonas, el Magdalena, el Atrato y el Orinoco, la convierten en un territorio fascinante y pródigo. Somos un país amazónico, ecuatorial, caribeño, centro, suramericano y andino. Como dice el poeta William Ospina, somos el país más mestizo del continente. En nuestras manos está educarnos para servirle a los marchantes de transgénicos, o para refundarnos como nación sobre la base de reconocernos a nosotros mismos como memoria y como destino común.

DESTINO

Nuestro destino no es ya, no puede ser, aunque quisiéramos, el de un país industrializado. Desde el "nuevo" orden del Fondo Monetario Internacional estamos supuestamente destinados a convertirnos en espacio de grandes maquillas agrícolas y urbanas y a construir nuestro destino como pulsión colectiva de arribar algún día al idealizado desarrollo. Pero, ¿cuál desarrollo?

Esa es la oferta o la promesa del poder mundial si obedecemos a sus mandatos, pero gracias a nuestra geografía, a los dones de nuestro territorio, estamos también en situación de privilegio para cultivar la soberanía alimentaria, para construir una educación propia, para actuar por la preservación y defensa de la cultura.





¿Qué tal si le apostáramos a la soberanía alimentaria, al desarrollo de la pequeña huerta cultivada con múltiples especies que se autocontrolan, a la granja orgánica diseñada al estilo de la chagra indígena o de la antigua finca cafetera, plena de frutales y diversas especies? ¿Qué tal si la apertura económica fuera controlada? ¿Qué tal si le apostáramos a reconocer que no somos el espacio de la carencia, sino que somos un espacio tropical donde la naturaleza recibe de manera abundante el sol todos los días durante todo el año? ¿Qué tal si le apostamos a que tenemos dos océanos y unos ríos formidables, 68 y tantas lenguas e innumerables saberes ancestrales sobre el territorio. ¿Qué tal si le apostáramos a la cultura?

¿EDUCACIÓN PÚBLICA?

Por supuesto que pública, universal y permanente. Pero, ¿con cuáles contenidos? ¿En pos de qué y en qué país se imparte? La educación no sólo debe ser pública sino permanente. Es un derecho fundamental. Debe ser pública no sólo porque sea gratuita y obligatoria sino porque su contenido debe ser de defensa de lo público sobre lo privado.

Aprender a aprender. La creación artística y la educación

Lo más importante es aprender a aprender. Es decir a dudar de las respuestas y a tomar lo necesario. Educar en un conocimiento capaz de cuestionarse a sí mismo. Se dice a menudo que es mejor no regalar el pescado sino enseñar a pescar. ¿Alguien se ha preguntado por los intereses del pez?

La creación artística puede aportar a la escuela su particular modo de conocer, el hecho de que ante un proceso creativo todos estamos desnudos, ninguno "sabe" más que el otro, y el hecho de que ante una obra de arte to-

dos recuperamos la capacidad de asombro. El más simple e inexperto puede, si se le posibilita, crear una gran idea artística, una imagen estética que sintetice complejos pensamientos, que dé cuenta de las verdades a veces oscuras del inconsciente colectivo. Einstein ha dicho que *"el arte es la expresión de los más profundos pensamientos por el camino más sencillo"*. Pero para llegar a esa sencillez muchas veces lo que "sabemos" o creemos saber se puede convertir en un obstáculo: porque el arte no le habla a la razón solamente sino también al cuerpo, a la sensibilidad, a los afectos. El artista, como el artesano, como el campesino, como el pescador, aprende a aprender, a través del hacer. Esto hace que el modo de conocer propio del arte esté lleno de sorpresas, de iluminaciones, de inspiración que surge en medio del trabajo persistente, apasionado. Por ello decía Picasso: *"yo no busco, encuentro."*

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En medio de este mundo agresivo y autoritario, la cultura artística vuelve a ser espacio de reconocimiento y de encuentro con el otro y la otra. El arte expresa los modos particulares de ser y de hacer de los pueblos y de las personas. Su enseñanza es determinante en la formación de la sensibilidad y de la creatividad. Es, además, espacio de cuestionamiento permanente de todo autoritarismo porque es el lugar donde se elaboran visiones imaginarias de mundos posibles. La política dominante y también la contrapolítica de los movimientos alternativos busca el espacio de los grandes consensos. El arte es el lugar de lo singular, de las improntas originales, del disenso. La política necesita del arte para no caer en excesos. Habría que pensar en la reeducación desde la política. En el político como pensador, como filósofo y poeta. Y no simplemente como defensor de grandes intereses.

La educación artística no puede ser optativa. Tiene que ser constitutiva en la formación desde las edades tempranas. No se trata de formar artistas solamente, lo cual le daría ya su validez. Se trata de estimular la capacidad creadora, la impronta original individual, singular y colectiva. De despertar lugares del cuerpo, de la mente, del alma, que sólo responden a los lenguajes del arte. A nadie se le olvida el papel que hizo de niño en una obra de teatro, el mural que pintó en el colegio y la danza regional que bailó.

El arte nace de los rituales y del juego. Pero va mucho más allá porque cuestiona los rituales y las reglas del juego. Cuestiona sus orígenes e inventa con sus obras nuevos rituales y nuevas reglas de juego. Es un lugar de encuentro con lo misterioso de la subjetividad y de la memoria colectiva.

La cultura en la globalización tiende desvalorizar el arte o a colocarlo, si es rentable, como valor agregado en el mercado. Aquí estamos hablando del arte como formación básica, permanente y fundamental a lo largo de todo el proceso de educación, como posibilidad de crear individualmente y en grupo. Y del derecho a acceder desde la escuela a las obras artísticas de la ciudad y del país, a estar en contacto con los creadores y los grupos artísticos. Es necesario promover una circulación permanente de las obras y de los artistas por la escuela. Volver permanente y necesario el encuentro de los estudiantes y los educadores y educadoras con el pensamiento artístico del país.

Jack Lang, ex ministro de Cultura de Francia hablaba en su discurso de posesión de la importancia mayor que tenía en la formación de la niñez y de la juventud el desarrollo de la memoria sensible y de la creatividad artística. Porque del lenguaje de las computadoras se encargarían las empresas. Y de la educación en el arte debe encargarse el Estado para mantener y desarrollar la sensibilidad. Y proponía para ello retomar la enseñanza de las lenguas antiguas: del latín y el griego, y profundizar la relación de la escuela con las artes, tanto con asignaturas como con la asistencia permanente de los niños y jóvenes al teatro, al cine, a la danza, a exposiciones plásticas, y el intercambio presencial de la escuela con los artistas. Bajo presupuestos semejantes trabaja el actual ministro de Cultura del Brasil, el cantante y compositor Gilberto Gil.

LA CULTURA

La cultura es una noción multidiscursiva. Hay que saber siempre a qué intereses se refiere el sujeto del discurso. Si bien la antropología contribuyó de manera importante a ampliar las fronteras de la idea de cultura a todos los quehaceres humanos, esta ampliación ha sido trivializada por las élites hasta la bobería de decir que cultura es todo. Si la cultura es todo, también puede ser nada.

La cultura, como la agricultura, de donde proviene su nombre, es el espacio de construcción del sentido de vivir juntos y juntas en el mundo vivo, en la tierra, en el planeta, y así es también la posibilidad de ser individuo. Para el establecimiento la cultura está engastada en el pasado, en unos objetos construidos, adquiribles, y en la liturgia de unas ceremonias de exclusión, que son los rituales donde los grupos dominantes se consagran como cultos frente a sí mismos y frente a quienes desean dominar.

La cultura de la que hablamos, es la memoria, pero además, es el asunto político por excelencia porque tiene que ver con los modos de ser y de actuar de los pueblos y de las personas en el mundo vivo, en medio de la naturaleza, de la tierra viva, del territorio. Necesitamos volver a sentirnos no opuestos sino aliados, reconciliados con la naturaleza. La vieja idea de que la cultura está en oposición a la naturaleza se parece más a la de naturaleza como inmenso almacén de mercancías.

Educación debe ser esencialmente un acto de cultura. Eso quiere decir que es un acontecimiento de intervención en el conocimiento, en la creatividad, en la ética, en la estética y en el afecto. Es la posibilidad de formularse nuevas preguntas.

No vamos a ser árbol ni piragua. Somos las dos cosas, pero también somos el río, el pez y el puerto. Vamos al río árbol para iniciar una travesía por el re-conocimiento, por lo que somos secretamente. Vamos a hacer una expedición, río adentro, para volver a casa.

Adpostal



Llegamos a todo el mundo!

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

ESTOS SON NUESTROS SERVICIOS:

SERVICIO DE CORREO NORMAL
CORREO INTERNACIONAL
CORREO PROMOCIONAL
CORREO CERTIFICADO
RESPUESTA PAGADA
POST EXPRESS
ENCOMIENDAS
FILATELIA
CORRA
FAX

LE ATENDEMOS EN LOS TELÉFONOS

243 88 51 - 341 03 04 - 341 55 34

980015503

FAX 283 33 45

Desplazamiento y conflicto en la escuela

Sin raíces...

FABIO ZAPATA

Secretario Técnico
Comisión de Derechos Humanos de la Federación
Colombiana de Educadores.

*"...Cuando alguien muera, no preguntes por quién
doblan las campanas: están doblando por ti"*

Un día de otoño de 2000, en Madrid, bajo un cielo encapotado y frente a un auditorio de decenas de exilados de distintas nacionalidades, alguien me preguntó qué era para mí el exilio. Miré las huellas de él en mi alma, oteé en los ojos de aquellos hombres y mujeres la sombra de su tristeza y sin pensarlo contesté: *el exilio y el desplazamiento forzado es cortar por el centro el tronco de un árbol amazónico y luego dinamitar sus raíces.*

Las sombras se tornaron densas nubes de las cuales rodaban, hacia los rostros, escarchas de nieve anunciando el próximo invierno "adentro" y afuera.

Sin esperar ese nuevo invierno, ebrio de nostalgia de la patria, o de *mal du país*, como dicen los franceses, —también sin pensarlo—, subí a un avión con la firme convicción de que nunca más abandonaré mi tierra.



Retorné lleno de cicatrices que comenzaron a abrirse al paso de esa legión de tres millones de desplazados resultado del conflicto armado interno. Cerca de un millón y medio de niñas y niños y novecientas mil mujeres que pasan largas noches en vela, con miedo al amanecer y su jornada de hambre, desolación y una nueva oleada de desplazados.

"Para comenzar tengo la imperiosa necesidad de contarles, que vengo de una tierra en donde parece que se andará entre las nubes, sin embargo no es el cielo, más bien con el tiempo se ha convertido en un verdadero infierno..."

"Cuando cada noche es una pesadilla, amasada durante todo el día y los cabeceos de cansancio son acompañados por sonidos de disparos y explosiones de combates entre uno y otro grupo que operan en la zona. Donde el escenario de combate ha sido



la misma escuela, sin que se tenga el menor miramiento por los niños y su seguridad..."

"Donde el fragor de la guerra se desliza en cada mirada de terror, en donde los niños aún inocentes y a pesar de las prohibiciones juegan a la guerra, en donde cada día hay un muerto que se llora casi en el más completo mutismo y en el pueblo habremos menos, por que a quien no lo matan, se va con sus temores y sus llantos, como la mayoría de los que han podido huir de esta violencia lejos de la guerra, dejando sus escasas pertenencias, animales, sus casas y sus muertos..."

"En donde el silencio es un toque de queda, que se toma desde las seis hasta las seis y es prohibido transitar por cualquier medio, y las casas se cierran desde que esta claro a cal y canto, tratando de tapar el miedo que se filtra por entre las ranuras y que llega hasta los poros y que recorre como fricciones y temblores por todo el cuerpo".

Así describe un maestro, de Altaquer, Nariño, la pavorosa noche del 26 de mayo de 2003, cuando un comando de autodefensas ingresó al pueblo, los expulsaron de sus casas, destruyeron puertas y ventanas y les colocaron plazo perentorio de 24 horas para abandonar la región.

A la vieja casona de Fecode, ubicada en el tradicional barrio Teusaquillo de Bogotá, en el curso de estos últimos tres años arribaron tres centenares de docentes, muchos de ellos con sus viejas maletas y morrales, esas mismas que cargaban en sus espaldas, —a veces con sus hijos—, para llegar luego de extensas caminatas, a las remotas escuelas escondidas en las selvas del Guaviare, Putumayo, Caquetá, en los montes de Arauca, en los caseríos de la Costa norte, en los páramos de Nariño, en los confines de todo el territorio nacional.

Frente a mi escritorio toman asiento, un largo silencio separa la corta distancia entre ellos y yo. Me observan y tras sus miradas identifico una amalgama de sentimientos que conjugan el miedo, la desconfianza, la expectativa y un intenso dolor interior.

Sus manos temblorosas buscan en ajadas carpetas la historia de su desplazamiento. La otra, las de sus vidas interrumpidas, queda estancada en sus casas, colgada de los helechos, en los calderos aún tibios, en las camas que no alcanzaron a tender.

"Mami, no llores", dice María Camila, mientras el esposo la abraza tiernamente y en vano intenta ocultar sus lágrimas.

Son escenas cotidianas, un cruce de dolores pero también de solidaridades entre los que salen y los que entran al despacho.

Una mañana de julio escuché por primera vez un nombre melodioso que jamás olvidaré: "Santiago de la Selva", un villorrio polvoriento con dos calles y ocho docentes, enclavado al sur de Colombia, en el departamento de Caquetá.

Con voz entrecortada y las manos enlazadas en un espasmo de pánico, la maestra de Santiago de la Selva apenas sí abre sus tersos labios:

"En nuestro hermoso pueblo de Santiago de la Selva, vivíamos felices y tranquilos con una comunidad que luchaba día a día por salir adelante, buscando siempre el bienestar de todos..."

Una tarde todo cambio, primero llegaron los paramilitares sembrando el terror; vivo descuartizaron a un hombre en el basurero del pueblo y los gritos de esta persona penetraron en nuestras almas y el miedo se apoderó de nuestras vidas.

Convivimos con ellos durante un mes y medio. Una mañana nos encontramos en medio de explosiones y tiros, era

un enfrentamiento entre los paras y la guerrilla, el miedo se veía en cada niño, mujer y hombre, la impotencia de estar en medio de una guerra la cual no nos pertenece. Esta situación la vivimos todo un día, el último disparo lo escuchamos a las 10 de la noche...

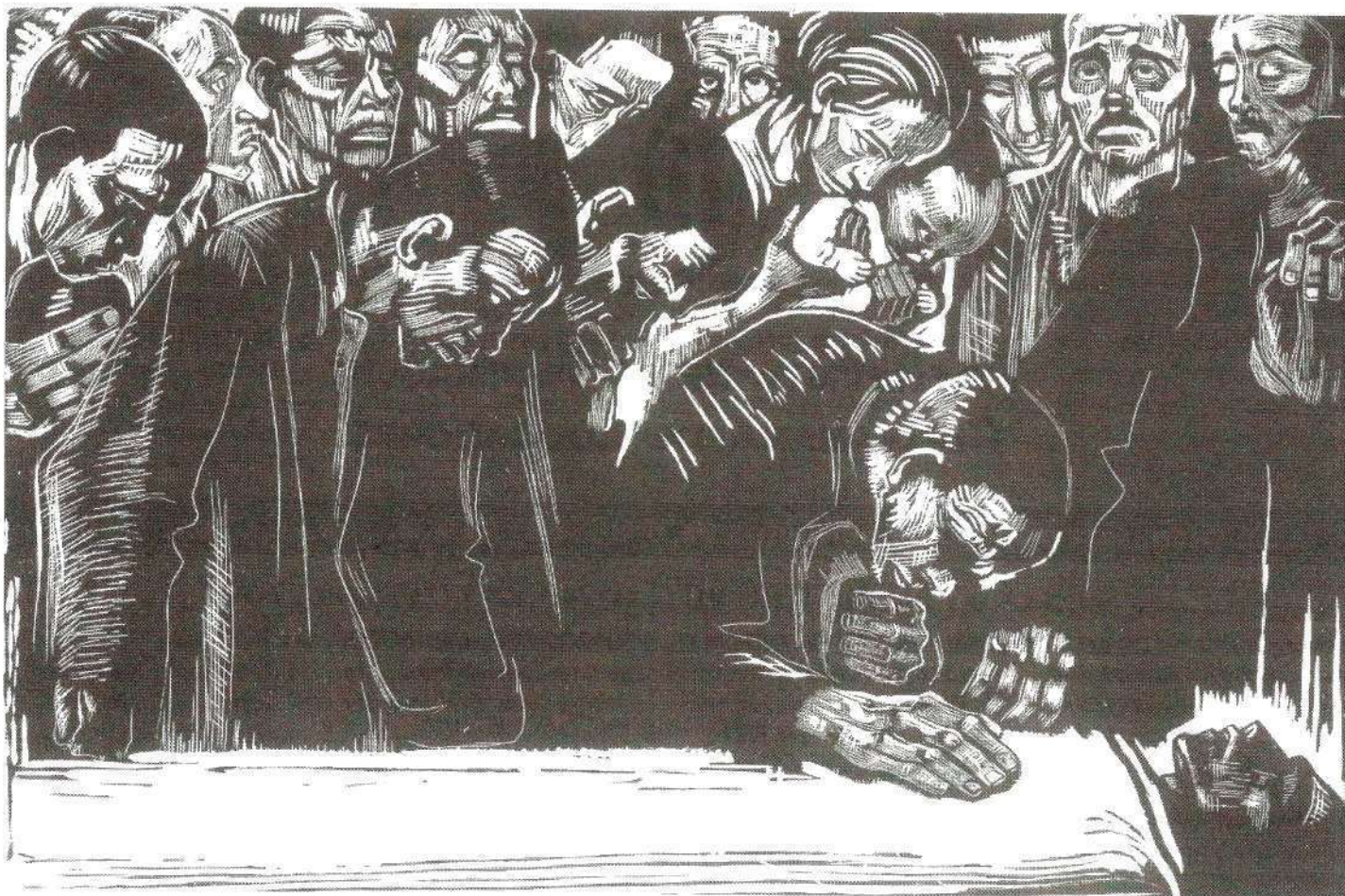
Al día siguiente pensamos que todo había acabado, pero no fue así, la guerrilla de las FARC nos dio una hora para desocupar el poblado, o si no, nos mataban por auxiliadores de los paras".

La escuela, ese santuario del saber, ese espacio de la solidaridad, ese territorio de la alegría en miles de comunidades rurales, fue expropiada por los actores armados. Allí montan sus campamentos, sus reuniones de proselitismo político armado, y se cuentan sus macabras historias de guerra.

"Llegaron como 15 señores de la guerra, tenían los rostros pintados y muchas armas raras que nunca había visto en mi vida. Me ordenaron que adaptara un salón de clases para comer y dormir, pues se iban a quedar ocho días".

Dos meses estuvo esta docente, como otras más, en un hospital psiquiátrico. El diagnóstico en todos los casos siempre el mismo: síndrome de estrés posttraumático y estado de pánico severo.

Con Luz Marina Pérez, docente y defensora de derechos humanos de Norte de Santander, llegué hasta la escalera



del avión. Adelante marchaba Cristóbal, su segundo esposo, conducido en su silla de ruedas por uno de sus hijos, una bala nueve milímetros, disparada por un paramilitar, lo había dejado parapléjico. Entre abrazos me dijeron: "no permitas que la desaparición de Antonio —su primer esposo—, quede impune. Si le ganamos la demanda al Estado donaremos la mitad para una organización de familiares de desaparecidos".

Catorce horas más tarde aterrizarían en un país del cual sólo conocía su nombre. Otros más que ingresarían a la niebla del exilio, pese a lo del árbol amazónico.

Liliana Caicedo Pérez era una docente que por su liderazgo penetró lo más profundo del corazón de los pobladores del municipio del Ricaurte, en el departamento de Nariño.

Cuando ya el sol se había ocultado en el horizonte del Pacífico, y despuntaba el alba del 18 de julio de 2003, un grupo paramilitar la arrebató de los brazos de sus hijos y en la plaza pública, frente a decenas de personas, la degollaron.

El cadáver permaneció sobre su sangre durante casi 24 horas, pues sus asesinos no permitieron recogerlo. Finalmente sus familiares lo sepultaron. Hoy, para la Fiscalía sigue viva, ya que no se practicó la diligencia de levantamiento.

"Le cambiamos la vida de su hija por la de Matute. Si usted mata a Matute le soltamos la hija sana y salva. Si no lo hace, nos veremos en la obligación de proceder con ella". Este fue el mensaje que el ELN envió al padre de la maestra Ana Cecilia Duque, quien trabajaba en una escuelita del área rural en el municipio de Cocorná, Antioquia

Ana Cecilia fue secuestrada el 21 de abril de 2003. Fecode exigió su liberación y declaró su disposición para recibirla en el sitio y hora que fijaran. Seis días después su cadáver apareció cerca de un tronco, en la carretera. Matute, presunto paramilitar, vive en Cocorná.

En el curso de los últimos tres años, esta guerra que no es nuestra, que no la queremos, que a pesar de nuestros amores, la odiamos, ha cegado la vida de 185 docentes; 185 viudas, viudos y centenares de huérfanos; cientos de amenazados y desplazados que con sus trozos de vida, entre maletas y cajas, aspiran a una escuelita, una casa y unos niños y niñas para reconstruir su proyecto de vida y de paso construir otro país, donde la escuela sea además de un espacio del saber, un escenario para la solución de conflictos, y un territorio de paz sin señores de la guerra.



TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "UNO"

**SINTONÍCELO Y ENCUENTRO ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.**

**MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE FECODE
TELÉFONO 3381711
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245**

DEL OFICIO DE MAESTRO

Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia

Óscar Saldarriaga V.

Grupo Historia de Práctica Pedagógica y Editorial Magisterio, Bogotá, 2003, 320 pp.

Salvo por una palabra, nada en el título de este libro —*Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*— permitiría adivinar que se trata de un libro de historia. La palabra es, claro, "moderna". Pero ¿desde cuándo ha sido moderna la pedagogía en Colombia: 1980, 1968, 1948, 1930, 1886, 1870, 1826, 1767, 1654, 1603, 1492...?

Por otro lado, como la tradición intelectual de nuestras Escuelas Normales y Facultades de Educación ha hecho de las clases de historia la materia más aburrida, con su sola mención los lectores imaginarán listas interminables con los nombres de "los grandes pedagogos", sus fechas o "épocas", sus "obras más importantes", y los temidos e insípidos "resúmenes de sus ideas principales" y de sus "aportes a la educación de la humanidad". Más aún: si no fuese por otra palabra, "pedagogía", tampoco podría adivinarse que es un libro de pedagogía, donde se puede aprender de pedagogía: aunque el libro no propone "recetas de aula", algunas pocas pero sustanciosas fórmulas también podrá hallar ahí el lector avisado. ¿De qué trata enton-

ces el libro? Si se dice que de historia de la pedagogía en Colombia, se estaría bastante cerca, pero podría pensarse que entonces no se ocupa de la pedagogía "universal", y el libro también se ocupa de ella.

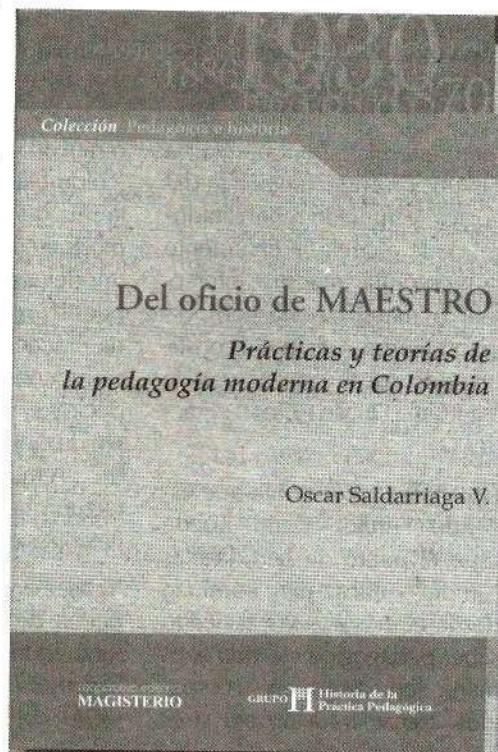
Pero hay aun otra cosa más extraña y más grave. Tanto, que constituye uno de los más álgidos problemas teóricos y prácticos en la actualidad de nuestras escuelas, y del cual, desde distintas facetas, hace el hilo conductor de este libro. Veamos: si se trata de historia de la pedagogía ¿porqué se titula *Del oficio de maestro*? La pregunta lleva su veneno: es que la tradición intelectual ya aludida nos acostumbró, cosa increíble, a que cuando se habla de las "ideas pedagógicas", no se hable del maestro, de sus modos y estilos de hacer. ¿La razón? Porque habría que hablar de esa condición ambivalente y subalterna que el saber pedagógico ha impreso históricamente al maestro: la de ser un mero "aplicador" —por definición deficitario— de las teorías —por definición coherentes— que los "creadores", los intelectuales y pedagogos, han ido refinando sin solución de continuidad, en un supuesto progreso

permanente contra las "teorías tradicionales". El asunto es que, frente a la última teoría que aparece, todas las otras pedagogías van quedando despreciadas, como "envejecidas", y el maestro se ve atrapado en una carrera infinita, una deuda impagable, para "actualizar" su quehacer.

Asumiendo la mejor tradición intelectual del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Óscar Saldarriaga, discípulo juicioso de Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, ha producido este texto donde se analiza históricamente la manera como esa opresión cultural sobre el maestro se ha estructurado, y donde, si se es consecuente con la potencia crítica de la historia, se hace posible desarticular pedagógica y políticamente esa "máquina de saber-poder" que, en palabras de Saldarriaga, funciona gracias a que ha convertido un conjunto de tensiones —que han sido objetivamente constitutivas del oficio de maestro desde su origen moderno en el siglo XVI—, en un juego de falsas oposiciones, de "dilemas quiméricos" que han terminado por precarizar no sólo el estatuto intelectual, cultural y ético de maestras y maestros, al tiempo

que aumentan las exigencias para que actúe, en la trinchera de la escuela, como psicólogo, trabajador social, madre y padre sustitutos, en fin, como sanador de las desgarraduras sociales que otras instituciones u otros sujetos no han querido o podido colmar y ni siquiera apaciguar. Y por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen.

Así pues, este libro de historia se constituye ante todo como una exploración de las estructuras profundas de nuestras prácticas pedagógicas actuales. A partir del análisis de los modelos pedagógicos ensayados en Colombia desde comienzos del siglo XIX hasta fines del siglo XX —cuyo recorrido es ya un aprendizaje de pedagogía clásica, moderna y contemporánea—, el autor va mostrando desde diversos ángulos —el saber pedagógico, la disciplina y la ética escolares, el oficio de maestro como artista y artesano, la conformación de un sistema educativo "ebrio", las políticas sociales sobre las poblaciones "vulnerables" (mujeres, niños y pobres)— cómo se han ido formando ciertos dilemas míticos —pero eficaces políticamente—, como la oposición entre



"pedagogía tradicional" y "pedagogía moderna"; la dualidad "pedagogía confesional" o "pedagogía laica"; la distinción entre "heteronomía" y "autonomía"; la disyunción entre "función pedagógica" y "función rehabilitadora" de la escuela, y finalmente la dicotomía "maestro intelectual" o "maestro pedagogo"; dicotomías que se han ido constituyendo sobre otra mayor: la "Santísima Dualidad Teoría/Práctica".

De ahí la mayor ironía que esconde el título, y donde puede estar el punto de partida más "simple" y eficaz para iluminar, desde el más alto y sofisticado saber pedagógico, la vida cotidiana del maestro en sus espacios. No se trata de ver si es

que el maestro (colombiano) no ha sabido aplicar las teorías pedagógicas recibidas, ni tampoco si esas teorías han sido bien o mal adaptadas a la "realidad" (colombiana); el libro apunta a la raíz de todo eso, es decir, a mostrar cómo cada uno de esos "modelos pedagógicos" ha propuesto un estilo de relación teoría/práctica, y cómo desde allí se ha conformado el hacer, el decir y el evaluar de cierto "estilo de ejercer el oficio de maestro". A modo de incitación a la lectura, he aquí una de las reflexiones que abre Saldarriaga:

"Si alguna vez albergamos la sospecha de que la teoría no lo sabía todo, y que la práctica no alcanzaba a controlarlo todo, los saberes que rigen el modo de

hacer ciencias sociales en la contemporaneidad [la lingüística, la epistemología, la teoría de comunicación, la sociología y la historia, entre otros], nos han convertido tal sospecha en dolorosa certeza, pues han puesto en crisis las matrices pedagógicas que cifraban su éxito fuera en la teoría, fuera en la práctica. Es por ello que la problematización actual de la pedagogía nace del deseo, expresado por todos los actores del acto pedagógico, de hallar la (o alguna) forma de comunicación entre las múltiples prácticas y las complejas teorías. La vida escolar ya no aparece más tan transparente y tan natural por sí misma, y el lenguaje, los discursos, se ven cortos u opacos, para com-

prender y expresar la complejidad de esas realidades. Si todo el que ha tenido que ver algo con la educación, se ha preguntado siempre ¿qué es lo que hace el maestro?, hoy, por primera vez en la historia de nuestra práctica pedagógica la respuesta a tal pregunta ha dejado de ser evidente, clara y distinta. Pero por primera vez también, hoy se abre la posibilidad de que esa pregunta -que ha sido históricamente el quid de su opresión cultural-, vuelva a las propias manos de los maestros, y no sólo a las de los expertos que se la respondieron siempre de antemano y sin ninguna duda..."

Con tales pretensiones, de las que el libro no sale mal libra-

La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936 Una mirada desde la Práctica Pedagógica

Cecilia Rincón Berdugo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias-Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2003, 172 pp.

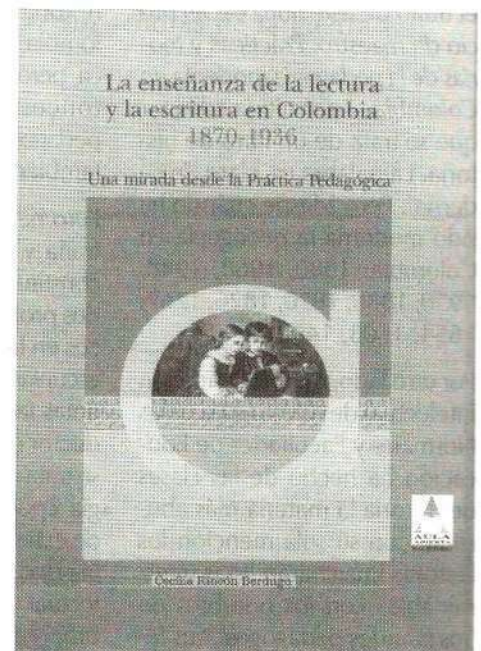
Es grato saber que la historia del país está siendo investigada también por educadores y educadoras preocupados por mirarse en ese espejo insondable del pasado. En él se pueden encontrar todos aquellos actores sociales que hoy se disputan un lugar en la construcción de este país que no acaba de dolernos, pero también de maravillarnos. La historia de la educación, la historia de la pedagogía y sobre todo la historia del magisterio,

es parte sustancial de aquello que nos constituye como nación. Esta es una incontrovertible verdad que aún los historiadores no acaban de ver en todas sus dimensiones. Aunque se han abierto las posibilidades de hacer historias locales, temáticas y sectoriales, y se les ha reconocido el estatus académico que había monopolizado una historia totalizante, todavía la historia de la educación bordea los límites de la marginalidad.

Este trabajo de Cecilia Rincón es una muestra más de los avances significativos que está teniendo la historia de la educación. Son muchos los grupos de investigación, de educadores y académicos, que están ocupándose de estos temas tan importantes para entender nuestra cultura nacional. No estamos solos, cada vez somos más, condición *sine qua non* para tener aquella masa crítica que se requiere para poder hablar con

propiedad en la comunidad de investigadores nacionales e internacionales. El país necesita crecer en este campo, y la academia está haciendo sus mejores esfuerzos para lograrlo, muchas veces a pesar de las políticas educativas y las de ciencia y tecnología que sospechan de la utilidad de nuestros trabajos.

No ha sido fácil. Incursionar en la historia es muchas veces una



osadía cuando no se proviene de esa comunidad de especialistas. Sin embargo hay que romper el miedo y arriesgarse para forzar el tiempo a que nos hable de todos aquellos secretos que la historia oficial se niega a revelarnos. No sin antes exigirnos todo el rigor que requiere la investigación y respetando los principios básicos de la historiografía contemporánea, independientemente del enfoque metodológico por el que se opte, por supuesto.

La autora arriesga una mirada poco ortodoxa a los archivos pedagógicos de un período crucial para nuestra historia nacional. Con esas herramientas metodológicas se aventura a recorrer los rincones más escondidos de la escuela y desempolva viejas cartillas con las que aprendieron a leer nuestros(as) tatarabuelos(as), bisabuelos(as)

y abuelos(as). Nos pone a recorrer el mundo de la pedagogía y nos permite redimensionar el papel estratégico que ella tuvo en la definición de las mentalidades y los imaginarios sociales del período de estudio. Leyendo este trabajo se avanza en la comprensión de las razones por las cuales pensamos de ciertas maneras y a responder preguntas como esta: ¿cómo, bajo qué circunstancias, llegamos a creer en ciertas verdades y no en otras? La historia política o económica no es suficiente para resolver este tipo de problemas. En cambio sí, la historia de la pedagogía nos es muy útil para profundizar en ese mundo complejo de las mentalidades y narrar el proceso a través del cual se constituyeron cierto tipo de discursos que se legitimaron en ciertas relaciones de poder y en ciertas condiciones sociales.

El trabajo que nos regala Cecilia nos deja ver además que la historia no se acumula, que no existe el progreso. En cada uno de los tres períodos que ella analiza no encontramos un proceso de perfeccionamiento, sino concepciones en pugna. Las generaciones de niños y niñas que llegaban a la escuela en uno u otro período aprendían a leer y escribir, de eso no hay duda, pero este acto tan simple que ya se producía en el primer período, se va a llenar de contenido político, ideológico e incluso epistemológico, dependiendo de los intereses que se estuvieran poniendo en juego. No se han perfeccionado los métodos pedagógicos, lo que podríamos decir más bien es que han cambiado al ritmo del debate político.

Enseñar a leer y a escribir en aquellas cartillas no era algo tan ingenuo como parecía, no sólo por lo que simbólicamente representa el mundo del lenguaje, sino porque detrás de estas teorías psicológicas, lingüísticas o pedagógicas, habían proyectos político-ideológicos en pugna. En ese sentido las cartillas pueden ser vistas como un acontecimiento histórico. En ellas está presente el poder actuando subjetiva y políticamente. Las cartillas contribuyeron a configurar ciertos modos de ser hombres y mujeres, a constituir unas subjetividades particulares, pero también a formar una nación, una patria, un pueblo, una identidad.

Alejandro Álvarez Gallego

Profesor

Universidad Pedagógica Nacional

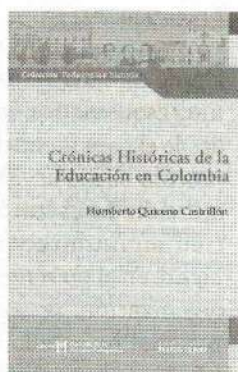
Colección Pedagogía e Historia

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica y la Cooperativa Editorial Magisterio presentan a los maestros colombianos la Colección **Historia y Pedagogía**, una propuesta editorial por el rescate y transformación del saber y las prácticas pedagógicas en Colombia

Tres nuevos títulos

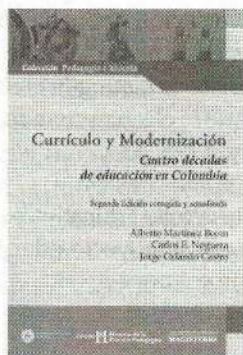
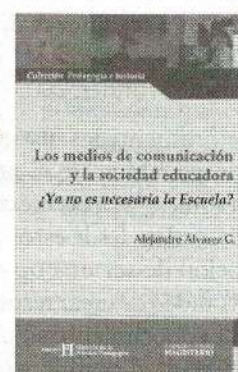
Crónicas Históricas de la Educación en Colombia

Humberto Quiceno C.



Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la Escuela?

Alejandro Álvarez G.



Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia

Alberto Martínez Boom
Carlos E. Noguera
Orlando Castro

Distribuye Editorial Magisterio,
Carrera 21 No. 37-24
Teléfonos: 6090266 y 2884818, Bogotá,
De venta en las principales librerías del país

La planeación estratégica interactiva La experiencia de CIDE*

WILLIAM MANTILLA CÁRDENAS¹

¹ Consultor en planeación estratégica interactiva para CIDE

EL CONTEXTO

Existe un acuerdo general en relación con las organizaciones educativas de cualquier nivel (básico, medio o superior) y es la necesidad de superar la perspectiva coyuntural en la construcción de un proyecto educativo. Este ha sido uno de los avances más significativos de la Ley General de Educación y que en las instituciones de educación superior constituye el eje central de los procesos de acreditación y de transformación. Desde la perspectiva de la gestión de las organizaciones lo anterior significa que, con base en la autonomía pedagógica, la organización se construya como unidad en la diversidad. Unidad, respecto de la integración a un sentido nacional y global de la educación y diversidad, con respecto a la incorporación de un espíritu propio articulado a unas necesidades del entorno en el cual la organización educativa se desarrolla. Las organizaciones educativas deben responder a las nuevas demandas originadas en los cambios de época y de sociedad, la globalización y la transformación cultural en curso. (Brunner, 2003: 105).

Específicamente las instituciones de educación superior establecen un puente entre la sociedad civil y el Estado, pero también están sometidas a las fuerzas, a veces contradictorias, y a los retos que proceden desde estos actores. El reto constituye la doble significación de ser una oportunidad y a la vez una dificultad. La oportunidad de crear respuestas desde la apropiación y la producción de conocimiento significativo para la solución de problemas, y la dificultad porque para producir respuestas innovadoras es necesario generar una capacidad para cambiar que actualmente no forma parte de las características de las instituciones de educación superior (Brunner, 2003: 106).

Es necesario que la política educativa en todos los niveles educativos se construya sobre la base de una diversidad que no puede ser homogeneizada, lo cual puede ser complementario con la necesidad de articular y mantener la unidad nacional en el sector. Es necesario comprender lo diverso, sin que signifique disperso, y lo complejo, sin que signifique complicado. Para que lo diverso sea

una oportunidad de articulación y lo complejo sea sencillo, es necesario generar unos procesos de participación conversacional (Gutiérrez y Delgado, 1996: 590) que le permitan a una comunidad académica comprender y generar cambios orientados por la misma racionalidad y espíritu con los que fueron construidos. Esto significa que actuar en el diseño de la política educativa y particularmente en la construcción de su propia organización, se convierte en la clave del éxito del cambio. Así el proyecto educativo, eje medular de la descentralización pedagógica, puede ser comprendido y activado desde una gama compleja de significaciones y acciones diversas a la vez que unificadas en un sentido colectivo que inspira a la comunidad académica: una visión compartida tanto por la unidad de comprensión como por el sentimiento de identidad colectiva que supera la paralizadora desconfianza y la sospecha perversa, para dar paso a una cultura organizacional del cambio orientado al mejoramiento que se evidencia en la capacidad para interpretar y responder a los retos con la creación de valores éticos agregados. Así el proyecto institucional, más que un documento, es el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa (Ander-Egg, 1996: 48).

EL SIGNIFICADO

Desde este marco de interpretación, presentado aquí de manera muy esquemática, se reconstruye un proyecto educativo en **CIDE** desde el paradigma de la **planeación estratégica interactiva**. El proceso ha ido llevando a pensar colectivamente una nueva organización. Lo **estratégico** es la capacidad institucional para construir un futuro compartido colectivamente, activado continuamente en el presente y originado en un aprendizaje histórico de la organización. Se llega a ese futuro deseado porque la vida organizacional ha estado dedicada a lograrlo: "Más que pensar en el futuro, se hace el futuro" (Guédez, 1998: 79). Lo **interactivo** se basa en el arte y la práctica de la conversación apoyada en los argumentos de sujetos comprometidos éticamente. Desde esta perspectiva, "El objetivo del discurso consiste en distinguir el acuerdo impugnado de un acuerdo racional, que se alcanza cuando prevalece el argumento sin más" (Halliday, 1995: 124).

* La Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo es una institución de educación superior integrada al proyecto educativo de la Casa Nacional del Profesor, Canapro.

Esto define en gran medida el sentido de la participación en la construcción del proyecto institucional. La organización educativa es democrática en la medida en que es participativa y es participativa en la medida en que sus miembros se expresan con base en razones que se manifiestan en argumentaciones, las cuales se encuentran en el nivel de lo simbólico; es decir, del lenguaje. Las acciones a las cuales se hace referencia se desarrollan en este nivel y por ello las significaciones que las acompañan son los productos de procesos de comprensión e interacción de los sujetos institucionales. La forma de esta interacción es la producción escrita. Se trata entonces de discutir y argumentar por escrito qué es lo que caracteriza y le da presencia y sentido a la comunidad académica.

La base y punto de partida de la construcción de un proyecto organizacional es la producción de un horizonte institucional conformado por un conjunto integrado y coherente de enunciados fundantes que reflejan las significaciones que una comunidad académica construye de su organización como subsistema social. El conjunto de enunciados del horizonte institucional plantea lo que una comunidad quiere ser, lo que quiere hacer, lo que es valorativamente significativo y lo que pretende conseguir. Estamos hablando respectivamente de: la misión, los valores institucionales, la visión y los objetivos globales. Los enunciados en sí, son sencillos, breves. Lo más importante es que son fruto de un consenso procedente de argumentaciones de los sujetos que durante la interacción han ido construyendo un sentido de comunidad académica.

EL PROCESO

Existen varias formas de realizar el proceso de planeación estratégica interactiva. Depende básicamente de la cultura de la organización: tradición (nueva organización o reestructuración), sistema organizacional, flexibilidad, entre otras; y de su estado actual: tamaño, nivel de descentralización, estructura organizacional y recursos disponibles. El proceso para constituir colectivamente el horizonte institucional como resultado, está conformado por tres ciclos. El primero de ellos es la (re) construcción, seguido de la validación y el despliegue. Los ciclos están contituidos por fases que se caracterizan por unas formas de interacción y de resignificación del horizonte institucional. El que se presenta a continuación es el proceso realizado en la CIDE.

La institución de educación superior CIDE se encuentra en una reestructuración muy cercana a la creación de una nueva organización, dado un cambio administrativo y de concepción. La organización cuenta con cerca de 70 docentes distribuidos en cinco facultades o unidades académicas, lo cual permite una interacción que incluye la totalidad de la comunidad académica. El sentimiento general de esta comunidad académica es el de una necesidad de cambio que favorece el desarrollo del proceso acompañado de un escepticismo que actúa contrariamente.

Ciclo 1: El punto de partida de encuentro con la comunidad académica se realiza en el marco de una acción de formación. En un primer momento se plantean los elementos básicos de la planeación estratégica interactiva y sus diferencias con otros paradigmas de planeación. Es muy importante que la comunidad académica comprenda los elementos del paradigma de planeación para que pueda activarlos. Es usual que cuando se realizan procesos de

planeación, la comunidad académica sea tenida en cuenta sólo para las aplicaciones y la recolección de información y en algunos casos esta sea realizada por un pequeño equipo de trabajo. Esto se justifica equivocadamente, en un temor a la demora o a dar campo a discusiones interminables. Pero no es así; la comprensión del proceso genera mayor pertinencia en las discusiones que son la base originadora del cambio. Así mismo, se gana mucho tiempo al consolidar mejor cada fase porque la comunidad comprende la importancia de su participación.

El segundo momento se dedica al establecimiento del estado actual del horizonte institucional. De manera individual se aplica un formato en el cual se consigna la información sobre tres aspectos: existencia de elemento, acuerdos-desacuerdos y replanteamiento. La reflexión individual se realiza con o contra los enunciados. Se hace una revisión de algunas aplicaciones para hacer correcciones de forma, para asegurar un manejo adecuado y suficiente de la información.

El siguiente momento se dedica a trabajar en grupos, los cuales buscan convergencias tanto en los acuerdos como en los desacuerdos, establecen con base en unos criterios el nivel de coherencia logrado y formulan un replanteamiento con base en lo común. Por último, se presentan en plenaria los resultados del trabajo de cada equipo, que nos ofrecen las siguientes conclusiones: a) existen errores de planteamiento en el horizonte: la visión es una reiteración de misión; b) los enunciados son comprendidos de manera diferente por cada miembro de la comunidad académica; c) se han planteado enunciados recargados de significados reiterativos y demasiado extensos; d) existen varios enunciados de visión; e) los enunciados actuales no identifican a ningún sector de la comunidad académica; y f) se debe reestructurar el horizonte de la institución como una visión compartida. Esto en una comunidad académica que había manifestado que lograr consensos era algo muy difícil, tuvo un impacto inmediato en un mejoramiento de su nivel de participación y aumentó la credibilidad, la motivación y la identidad institucional.

Como resultado del evento realizado en esos cuatro momentos sucede también un conjunto de aprendizajes organizacionales de los cuales vale mencionar como los más significativos: el aprendizaje de toda la comunidad académica de un procedimiento para tomar decisiones estratégicas; partir de la reflexión individual, pasar a la interacción en equipo y luego ir a la plenaria. De individuo a equipo, de equipo a institución. También se aprende a discutir por escrito a partir de la formulación de enunciados y de su resignificación colectiva.

El ciclo de reconstrucción del horizonte institucional continúa con la fase de reformulación. Para ello se conforma un colectivo de 20 maestros y directivos, quienes voluntariamente aceptan la realización de la tarea. Este trabajo sucede en varias sesiones y se realiza a partir de tres fuentes básicas de información: un conjunto de lecturas actualizadas sobre la temática general de la universidad latinoamericana contemporánea, los formatos aplicados por sus compañeros, tanto los individuales como los grupales, y las exposiciones y complementaciones del asesor en relación con las tendencias actuales que ayuden a comprender los documentos y la problemática. Se genera entonces un escenario que favorece la interacción con base en la explicitación de unos principios de la comunicación.

Cada elemento del horizonte institucional es sometido a un tratamiento como el que sigue: se define cómo es la forma del enunciado, en ningún caso se dan ejemplos; se trabaja en cada grupo una o unas lecturas y un paquete de cuadros realizado en la fase anterior. Se retoman los enunciados que aportan a la construcción del elemento respectivo del horizonte institucional, en plenaria cada equipo presenta la lectura y los enunciados retomados tanto de la lectura como del replanteamiento del formato. Cada presentación se discute en dos aspectos: la comprensión y la manifestación de acuerdos y desacuerdos. Luego se encuentran los enunciados comunes y con ello se produce el de la formulación del elemento respectivo, que se discute y se confronta con lo consignado por los equipos en los cuadros.

Ciclo 2: Es la validación con toda la comunidad, para lo cual se realizan diferentes eventos que en primera instancia convocan de nuevo a los docentes para ratificar y garantizar la unidad de sentido con el horizonte institucional, igualmente con los estudiantes y los beneficiarios potenciales. La siguiente fase se caracteriza por establecer la brecha institucional entre la situación actual y la situación deseada planteada en el horizonte institucional. Allí se definen colectivamente las oportunidades y las dificultades para lograr el horizonte propuesto. En esta fase se comienza a implementar una cultura de la gerencia pluripersonal basada en equipos de trabajo (Mantilla, 2000: 39 y ss.) que será parte del desarrollo de la organización para la disminución de la brecha en la cotidianidad organizacional. El trabajo se realiza de una manera más cercana a la constitución de equipos de trabajo ligados a proyectos estratégicos.

Ciclo 3: Lleva dos fases claves, las cuales no se pueden plantear en profundidad pero que consisten en la producción de las políticas y las estrategias que garanticen la disminución de la brecha establecida en el ciclo anterior. Por último, se puede pasar a una fase de despliegue hacia toda la comunidad académica nacional o internacional con base en una combinación creativa de estrategias pedagógicas y de *marketing*.

LOS RESULTADOS

El resultado de dicho proceso es un conjunto de enunciados de horizonte institucional comprendidos como una visión compartida y como un propósito profundo que expresa la razón de ser de la organización y genera una identidad que une a sus miembros y la diferencia de otras organizaciones pares (Senge, 1998: 310 y ss.). El valor agregado del ejercicio colectivo de construir dichos enunciados se encuentra en el aprendizaje de una forma de interactuar que promueva el desarrollo de la organización y la capacidad para activar el horizonte institucional. Desde esta perspectiva tiene poco sentido la práctica de promover *ex post facto* el horizonte institucional con el fin de cumplir por ejemplo con una visita de pares. En este caso es diferente la actitud pues los sujetos se exigen mutuamente la realización del futuro en el presente vital de la organización.

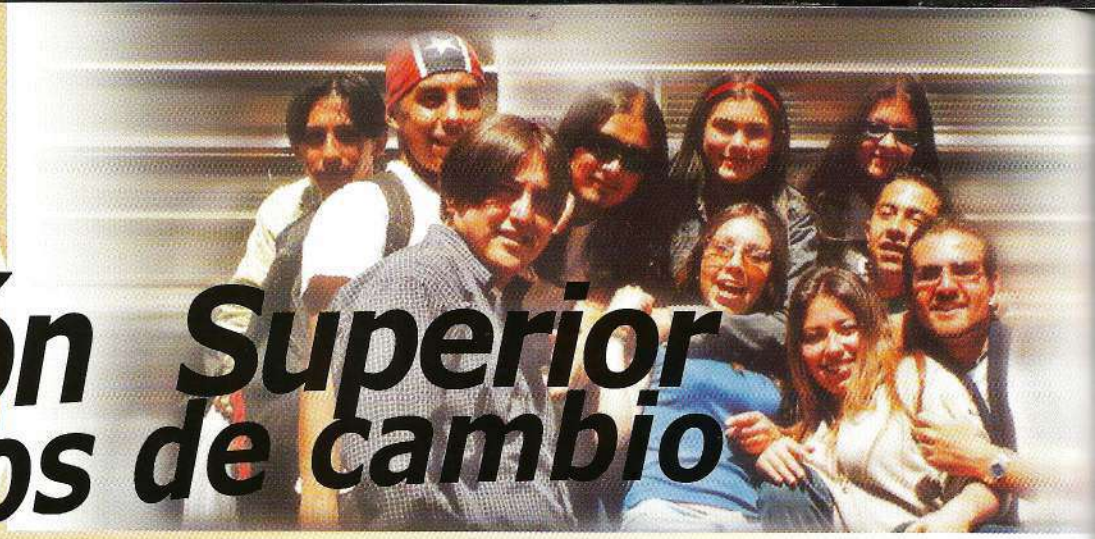
En este proceso se define la organización como realidad particular y como respuesta social específica a las necesidades de su entorno integrado a una mirada global. Los procesos de participación se hacen cada vez más cualificados. Es muy importante tener en cuenta que la participación es un proceso de aprendizaje colec-

tivo. La imagen que se produce de la acción en el contexto institucional, está compuesta por una serie de escenas de interacción discursiva en equipos de trabajo que se constituyen en un proceso colectivo de aprendizaje, con ese propósito común, es decir, el de ser comunidad paralelamente a la construcción del horizonte institucional con la fuerza valorativa de la identidad.

Por último, fruto del trabajo en cada ciclo los participantes han comenzado a comprender la organización como un sistema hipercomplejo (Gutiérrez y Delgado, 1996: 600), en el cual se actúa más por competencias que por funciones, más por principios éticos y criterios que por normas establecidas, más por la búsqueda de resultados mediados por procesos de aprendizajes colectivos, que por órdenes gerenciales. También se comprende la organización como un fractal (*idem*: 586). Claro que esto no se encuentra totalmente establecido pero, sus indicativos iniciales son la asistencia a las sesiones de interacción estratégica por voluntad propia y la participación colaborativa en dichas sesiones así como el aumento en la comprensión de esta complejidad organizacional. Dentro de esta comprensión se realiza la reconstrucción de una imagen organizacional basada en la metáfora del holograma. De acuerdo con esta metáfora se diseñan, desarrollan y mejoran ciclos cuyo referente va desde la organización misma y la forma como se reduce la brecha con el horizonte institucional, los proyectos estratégicos, las estrategias específicas de los proyectos, las acciones que componen las estrategias. En el eje de lo curricular, por ejemplo, el holograma va desde la visión a los objetivos globales, a los objetivos curriculares terminales, a los objetivos semestrales, a los de asignatura y a los de sesión. Esto muestra la necesidad de comprender esta complejidad como un holograma organizacional. Es decir, para el caso de los objetivos, el objetivo de sesión debe contener en sí, el espíritu que inspira la visión de la organización. Contiene la información del todo, no es una especificidad analítica de la visión o de los objetivos globales. Esto se ha logrado desde los procesos aquí descritos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel, *La planificación educativa*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- BRUNNER, José Joaquín, "Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina", en *Educación superior, calidad y acreditación*. Colombia, Consejo Nacional de Acreditación, CNA, 2003.
- DELGADO, Juan y Gutiérrez, Juan (coordinadores), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis Psicológica, 1995.
- GUÉDEZ, Víctor, *Gerencia, cultura y educación*, Caracas, Tropicos, 1998.
- HALLIDAY, J., *Educación, gerencialismo y mercadeo*, Madrid, Morata, 1994.
- MANTILLA CÁRDENAS, William, *Educación y gerencia: conceptos y experiencias*, Bogotá, Colciencias-Universidad Externado de Colombia, 2000.
- SENGE, Peter, *La quinta disciplina en la práctica*, Buenos Aires, Gornica, 1998.



Educación Superior en tiempos de cambio



CORPORACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO



En convenio con:



25%

Subsidio CIDE - CANAPRO

Para estratos 1 y 2 y para los afiliados a CANAPRO y sus familiares en todos los estratos

50%

Crédito ICETEX

largo plazo previo cumplimiento de los requisitos fijados por el ICETEX

25%

Subsidio ICETEX

Para estratos 1 y 2 si es beneficiario del crédito ICETEX

Licenciatura en Preescolar

Reg. ICFES. 382643720021100111100

Tecnológicas:

- **Diseño Gráfico y Publicitario**
Reg. ICFES. 3826274106011001111400
- **Diseño Industrial**
Reg. ICFES. 3826274502011001111400
- **Alimentos**
Reg. ICFES. 3826266433811001111400
- **Recursos Naturales y Medio Ambiente**
Reg. ICFES. 3826237065811001111100
- **Sistemas e Informática Empresarial**
Reg. ICFES. 3826265800411001111400
- **Administración de Empresas**
Reg. ICFES. 3826265800011001111100
- **Electrónica**
Reg. ICFES. 38262908011001113400

Técnica:

- **Fotografía y Camarografía**
Reg. ICFES. 3826177800011001111400

Informes e inscripciones:

Sede 1. Calle 41 No. 27a-52 Tels. 2 680 462 - 3689618

Sede 2. Cra. 21 No. 54-85 Tels. 2 558 626 - 2 558 547

E_mail admisionescide@cablenet.net

www.cide.edu.c



**II FORO NACIONAL
EN DEFENSA DE LA
EDUCACION PUBLICA**

Bogotá, D.C., 2, 3 y 4 de octubre de 2003

Por el DERECHO a la EDUCACION PUBLICA de CALIDAD, GRATUITA, OBLIGATORIA y a CARGO del ESTADO