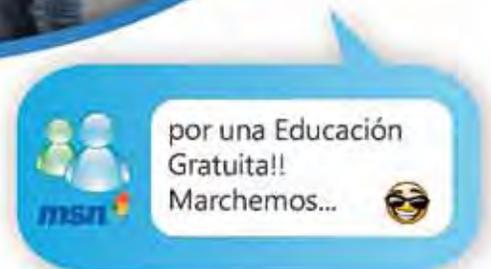
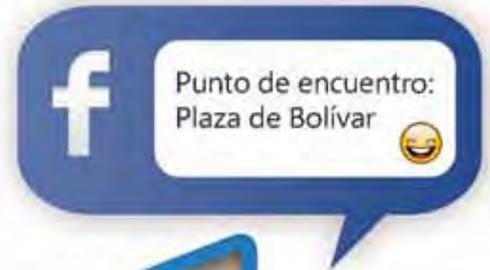


# EDUCACIÓN Y CULTURA

**fecode**  
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



# Índice Analítico y de Autores



45

## Amilkar Acosta

[www.amylkaracosta.net](http://www.amylkaracosta.net)  
Movimiento estudiantil-Colombia 1971-2012  
Historia del movimiento estudiantil  
Programa mínimo

55

## María Patricia Carvajal Medina

Correo electrónico: [maria.carvajal@uptc.edu.co](mailto:maria.carvajal@uptc.edu.co)  
Infancia  
Educación preescolar  
Derecho a la educación

73

## Maureen Adriana Estupiñán

Correo electrónico: [maureenadrid09@gmail.com](mailto:maureenadrid09@gmail.com)  
Educación en derechos humanos  
Educación Media  
Duitama (Boyacá)

41

## Alberto Gómez Martínez

Correo electrónico:  
Movimiento estudiantil-Colombia  
Historia del movimiento estudiantil  
Autonomía universitaria

51

## Leonardo Fabio Martínez

Correo electrónico: [leonarquimica@gmail.com](mailto:leonarquimica@gmail.com)  
Ciencia, tecnología e innovación  
Reforma a la Ley de Educación Superior  
Innovación

62

## Marco Raúl Mejía

Correo electrónico: [marcoraulm@gmail.com](mailto:marcoraulm@gmail.com)  
Estatuto docente  
Paulo Freire  
Condiciones de los docentes  
Papel del maestro

36

## Laura Johanna Mosquera Caro

Correo electrónico: [vacuvo@hotmail.com](mailto:vacuvo@hotmail.com)  
Movimiento estudiantil  
Historia del movimiento estudiantil  
Movilización estudiantil

14

## Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE

<http://manecolombia.blogspot.com/> Comisión académica y de Sistematización Nacional - MANE  
<http://issuu.com/mane.academica>  
Correo electrónico: [mane.academica@yahoo.com](mailto:mane.academica@yahoo.com)  
Reforma a la educación superior  
Participación Democrática  
Exposición de motivos MANE Septiembre de 2012  
Marco financiero y jurídico propuesta MANE 2012

48

## José Fernando Ocampo

Correo electrónico: [jfocampo@etb.net.co](mailto:jfocampo@etb.net.co)  
Kathy Swope  
Test-Pruebas estandarizadas  
Revista Rethinking Schools  
Asociación de Profesores de Milwawkee, Madison EEUU

30

## Piedad Ortega Valencia

Correo electrónico: [piedadortegava@yahoo.es](mailto:piedadortegava@yahoo.es)  
Movilización juvenil  
Movimientos estudiantiles  
Prácticas instituyentes  
Universidad Pedagógica Nacional UPN  
Núcleos de organización y movilización estudiantil

70

## William Geovany Rodríguez Gutiérrez

Correo electrónico: [wgrodriguezg@ut.edu.co](mailto:wgrodriguezg@ut.edu.co)  
Políticas educativas  
Formación humana  
Calidad de la educación

30

## Sandra Rodríguez Ávila

Correo electrónico: [sanrod2001@hotmail.com](mailto:sanrod2001@hotmail.com)  
Movilización juvenil  
Movimientos estudiantiles  
Prácticas instituyentes  
Universidad Pedagógica Nacional UPN  
Núcleos de organización y movilización estudiantil

36

## Alfonso Tamayo Valencia

Correo electrónico: [tamayoalfonso@hotmail.com](mailto:tamayoalfonso@hotmail.com)  
Movimiento estudiantil  
Historia del movimiento estudiantil  
Movilización estudiantil

## EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

## DEBATE

- 8 El movimiento estudiantil, la reforma a la Educación Superior y la participación democrática

## TEMA CENTRAL:

El Movimiento estudiantil universitario hoy

- 14** A la sociedad Colombiana: Exposición de motivos de una nueva ley de Educación Superior para un país con soberanía, democracia y paz

*Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE*

- 30 Prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil. Una reflexión pedagógica

*Piedad Ortega Valencia*

*Sandra Rodríguez Ávila*

- 36 El Movimiento Estudiantil: Un Proyecto Cultural, Científico, Social Y Político En Construcción (Otras Voces Otras Miradas)

*Alfonso Tamayo Valencia*

*Laura Johanna Mosquera Caro*

- 41 El movimiento estudiantil y la autonomía universitaria

*Alberto Gómez Martínez*

- 45 A propósito de los cuarenta y un años del Programa Mínimo de los estudiantes colombianos (1971-2012). La lucha continúa

*Amylkar Acosta Medina*

## ACTUALIDAD

- 48 Los test estandarizados: cuestiones de fondo

*Traducción de José Fernando Ocampo T.*

- 51 Ciencia, tecnología e innovación en el contexto de la reforma a la Ley de Educación Superior

*Leonardo Fabio Martínez Pérez*

- 55 La infancia en Colombia y su educación como un derecho

*María Patricia Carvajal Medina*

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 62 Búsquedas y sentidos del maestro y la maestra en el siglo XXI Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente

*Marco Raúl Mejía J.*

- 70 Políticas educativas: determinantes en la formación humana y en la calidad de la educación colombiana

*Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez*

## LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 73 Educación en derechos humanos en la educación media (Duitama, Boyacá)

*Maureen Adriana Estupiñán*

## LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

## ARTE Y CULTURA

## AGENDA PEDAGÓGICA

**REVISTA**  
**EDUCACIÓN** FECODE  
**Y CULTURA**  
CEID

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE

Septiembre de 2012 No. 96 • Valor \$12.000

**DIRECTOR**

Senén Niño Avendaño

**CONSEJO EDITORIAL**

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando Ocampo, Alfonso Tamayo

**EDITORIA**

María Eugenia Romero

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín  
 Prensa Fecode  
 Maureen Estupiñan

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DIAGRAMACIÓN**

Andrea Salazar y Sandra González  
 www.diagramacion.com

**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

**IMPRESIÓN**

Prensa Moderna (Calí - Colombia)

**SECRETARIA EJECUTIVA**

Andrea María Henao Zambrano

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**

Calle 35 N° 14 - 55  
 Teléfonos: 245 3925 Ext. 104  
 Línea Gratuita: 01-8000-12-2228  
 Celular: 315 529 9515  
 Telefax: 232 7418  
 Bogotá, D.C., Colombia

**www.fecode.edu.co**

**correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

*El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo 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 y la autoría.*

**El movimiento estudiantil defiende la educación pública**

**E**n el año de 1909 se dan los primeros pasos tendientes a organizar el movimiento estudiantil, primero mediante la constitución de círculos y consejos estudiantiles en cada universidad; trece años más tarde se funda la Federación Nacional de Estudiantes, organización que jugaría un importante papel en la lucha contra la hegemonía conservadora; el 8 de Junio de 1929 esa organización llamó a una huelga nacional estudiantil en repudio a la masacre de las Bananeras ordenada por el entonces presidente de la Republica Miguel Abadía Méndez y perpetrada por el tristemente célebre general del ejército Cortez Vargas; en esta jornada Nacional de protesta fue asesinado el primer estudiante Gonzalo Bravo Pérez razón por la cual se instituyó esa fecha como el día del estudiante caído.

Desde su nacimiento el movimiento estudiantil ha enarbolado como su principal bandera de lucha la defensa de la educación pública, su presencia ha sido permanente con períodos cíclicos de altísimo repunte y otros de reflujo; a pesar de esa dinámica irregular ha tenido profunda incidencia en la vida institucional, política y social del país; fueron los estudiantes catalizadores sociales que permitieron la derrota del régimen conservador y el ascenso al poder del partido liberal en 1930, las exigencias del movimiento estudiantil de entonces fueron acogidas por el nuevo gobierno y quedaron plasmadas en la reforma educativa del año 1935.

A pesar del permanente acoso, infiltración y represión ejercida por los partidos tradicionales, el movimiento estudiantil ha superado el fraccionamiento asumiendo justas causas como la lucha contra el militarismo, el alza de matrículas y pensiones, la defensa de la autonomía universitaria, la libertad de enseñanza e investigación científica, la lucha por la tierra para los campesinos, la defensa de la vida y la libertad, la lucha contra el neoliberalismo y la globalización; en todo ese trasegar han recurrido a las marchas huelgas, tomas de instituciones y otras formas novedosas y civilistas de lucha.

Aún sin la rigurosidad histórica de una investigación, es posible señalar que han sido varios los períodos de gran protagonismo:

- ◆ La resistencia y lucha contra la hegemonía conservadora desarrollada hasta 1930;
- ◆ La participación de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo 1934-1938;
- ◆ La lucha contra la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla 1953-1957;
- ◆ La lucha contra el frente Nacional 1957-1974;
- ◆ La defensa de la educación universitaria 1981;
- ◆ La defensa de la educación pública desarrollada en la última década.

Sin pretender restarle importancia a las formas organizativas que en el transcurso de esta centuria ha tenido el movimiento estudiantil es necesario señalar que la articulación del estudiantado universitario realizada por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE ha sido efectiva democrática y movilizadora.

Fueron tan enormes, organizadas y conmovedoras, las marchas, *plantones*, y *besatones* desarrolladas por el movimiento estudiantil en el año 2011 que no pudieron ser infiltradas ni reprimidas por la fuerza pública; de manera ejemplar la MANE desvirtuó con contundencia cada uno de los argumentos demagógicos esgrimidos por el gobierno para justificar la privatización de la educación superior; contrario a lo sostenido por la Ministra de Educación, los estudiantes demostraron que sí sabían leer, comprender y analizar el texto del proyecto de ley que los neoliberales, empresarios, mercaderes y gobierno radicaron en el Congreso de la República y cuyo propósito fue el de permitir la penetración del capital y el ánimo de lucro en la vida institucional del alma máter nacional; pretendieron los adoradores del mercado repetir el crimen cometido con la educación preescolar, primaria y secundaria como ha sido el de autorizar mediante la Ley 1294 de 2009 y el Decreto 2355 de 2009 la intermediación de billonarios recursos destinados a la educación pública por parte de concesionarios y operadores privados que les ha permitido obtener jugosísimos dividendos en medio de una deplorable y creciente corrupción que la Contraloría General de la República la ha denominado “*niños fantasmas*” que significa cobrar emolumentos per cápita de niños inexistentes.

Es indudable que la MANE logró articular a la totalidad del estudiantado nacional en torno al programa mínimo fundamentado en los siguientes ejes:

1. Financiación de la educación superior a cargo del Estado sin la injerencia del capital nacional o internacional;
2. Democracia y autonomía en el manejo administrativo, investigativo, académico y financiero;
3. Bienestar universitario encaminado a garantizar que la universidad directamente y sin intermediarios atienda asuntos como: nutrición, salud, vivienda, transporte, actividades deportivas, culturales y artísticas de los estudiantes;
4. Academia de calidad, que implica: descongelamiento y nombramiento en propiedad de la nomina docente, respeto y garantía por la libertad de cátedra y la no estandarización de contenidos;

5. Libertades democráticas para que las expresiones culturales, políticas y sociales junto con las diferentes formas organizativas de los estudiantes se respeten y apoyen;
6. Relación universidad–sociedad. La universidad debe estar comprometida y ligada en la búsqueda de soluciones a las necesidades más sentidas del pueblo colombiano; al desarrollo y progreso de su mercado interno, al fortalecimiento de las fuerzas de producción, por tanto su actividad académica e investigativa debe estar a su servicio.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE acogió y respaldó incondicionalmente este programa mínimo y por lo tanto apoyó económicamente y sindicalmente todas las actividades programadas por la MANE, siempre respetando la autonomía del movimiento estudiantil. La contundencia de los argumentos estudiantiles, el irresistible empuje de la movilización, el respaldo solidario del magisterio, el cariño y simpatía brindado por el pueblo colombiano hicieron posible que la Mesa Amplia Nacional Estudiantil derrotara el proyecto de ley de reforma a la educación superior.

FECODE ha recibido el apoyo y compromiso del movimiento estudiantil en el impulso de un referendo nacional por el derecho a la educación pública gratuita, de calidad, sin intermediarios, adecuadamente financiada con el 7% del producto interno bruto y cuyo magisterio esté amparado por la carrera administrativa especial, desde el preescolar de 3 grados hasta la universidad.

El movimiento estudiantil y el movimiento sindical del magisterio nos aprestamos en la actual coyuntura a dar una formidable batalla, será un reto obligar al gobierno a concertar con los estudiantes y demás protagonistas de la educación una ley de reforma a la educación superior; también será bandera de lucha el congelamiento del proceso privatizador de la educación preescolar, primaria y secundaria; pero la gran tarea, la madre de todas, será la de organizar al pueblo colombiano para que se disponga con la movilización a conquistar el referendo por el derecho fundamental a la educación.



**SENÉN NIÑO AVENDAÑO**  
Presidente de Fecode

## • EDITORIAL •

# El movimiento estudiantil y el derecho a la Educación Superior

**D**e las históricas jornadas de movilización estudiantil ocurridas en el año 2011, el país resaltó la creatividad, su simbolismo, su alto contenido estético y el despliegue de alegría, comparsas y de carnaval. Este tipo de expresiones y la manera lúdica de protestar, no son lo único que se debe destacar de esta etapa del movimiento estudiantil colombiano. Aunque la prensa colombiana intentó trivializar las manifestaciones artísticas del movimiento y las presentó como una frivolidad más dentro del mundo mediático del espectáculo que se utiliza para ocultar la realidad, lo acontecido está muy lejos de formar parte del mundillo de las acciones "light", supuestamente novedosas, devoradas rápidamente por la avalancha del vértigo que se produce a diario como si fuera "información". Es evidente que en una mirada más precisa se deduce que la protesta lúdica abrió el debate sobre la universidad y convocó a un rechazo unánime a la propuesta del gobierno. Además del "abrazatón" y el "besatón", trascendió a la opinión pública que el motivo central de la protesta era el rechazo a la reforma de la educación superior que el gobierno estaba tramitando ante el Congreso y que se partía de un programa mínimo del estudiantado que apuntaba a poner en juego una disputa por el modelo de educación superior para el país.

En la historia, cada momento del movimiento estudiantil ha estado a la altura de los retos históricos en que se ha expresado. Los diferentes momentos en la historia del movimiento estudiantil colombiano han mostrado que el estudiantado no se moviliza por ráfagas o reacciona momentáneamente a impulsos de la coyuntura, como muchos lo pretenden hacer ver, con el perverso propósito de descalificar sus logros y desvalorizar las razones que los constituyeron como fuerzas vivas de la historia del país. Cada hecho de la historia de los movimientos estudiantiles en Colombia, puede demostrar que los estudiantes siguieron el pulso a las realidades socio-históricas y políticas por las que ha atravesado el pueblo colombiano a lo largo de su historia, lo cual, también ha estado acompañado de la exigencia de reivindicaciones específicas para la vida universitaria.

A pesar de enormes esfuerzos que los historiadores han hecho para mantener viva en la memoria la valiosa dinámica de la lucha estudiantil en sus diferentes etapas, todavía existen sectores de la academia y la sociedad que tienen pendiente dar cuenta de la enorme complejidad que caracteriza a estos movimientos y sus polifacéticas manifestaciones. Algunos se han limitado a ver sus facetas ideológicas, por eso se puede afirmar que todavía hacen faltan herramientas para que se pueda leer su devenir. Todo tipo de publicaciones, especializadas o no, tienen como tarea aplazada mostrar las claves para visualizar cómo aprender e interpretar la enorme y compleja riqueza de la historia de los movimientos estudiantiles en Colombia; las lecturas hechas hasta el presente, aún permanecen atrapadas en esquemas y libretos que no alcanzan a percibir las enormes dificultades de acercarse completamente a la vitalidad de los movimientos, sus expresiones, su dinámica, su eclosión, y también, sus crisis, debilidades, divisiones y fraccionamientos, sus decaimientos, y por supuesto, sus inéditas y variadas maneras de resurgir.

Aunque en los relatos históricos, los movimientos estudiantiles colombianos se muestran como hechos episódicos de marchas, movilizaciones y protestas, con su triste saldo luctuoso; una mirada rápida y diferente de cada momento, a pesar de sus rupturas y discontinuidades, muestra que las organizaciones de estudiantes y las razones de su existencia, organización y lucha, tuvieron sobradas motivaciones ligadas al devenir histórico del país.

El movimiento estudiantil de 1929 fue parte de una movilización de respaldo a las luchas populares de la ciudadanía bogotana contra las prácticas corruptas, nepotistas y clientelistas del momento que rechazaban al mismo tiempo la criminal masacre de las bananeras y la presencia señorial y corrupta en el gobierno, de lo que fue llamado por los actores del momento, la "rosca". El movimiento de 1954, además de ser una lucha contra la dictadura militar y el régimen de represión del momento, abogaba por la autonomía universitaria. El tema de la autonomía universitaria es recurrente en todas las luchas estudiantiles y en todos los congresos nacionales de estudiantes en las diferentes décadas del Siglo XX. El movimiento de los años sesenta, se enfrentó a la dictadura militar y luego al Frente Nacional, y abogó por una autonomía universitaria concebida por gobiernos democráticos y seculares en las universidades, opuestos a la injerencia del estado y de la iglesia que los gobiernos de turno impusieron autoritariamente sobre los estamentos universitarios. En los años setenta, cuyo proceso más notorio es el de 1971, se insistió en la autonomía universitaria, se rechazó la presencia del sector privado y de la curia en los consejos superiores universitarios y se propuso el programa mínimo de los estudiantes colombianos, que además de exigir la abolición de los consejos superiores universitarios y su remplazo por organismos representativos de los estudiantes, el profesorado y la institucionalidad (el cogobierno), exigió mayor presupuesto estatal para las universidades, entre otras reivindicaciones puntuales. Además, el movimiento estudiantil de 1971 se reconoce por ser una de las voces más fuertes contra el informe ATCON, que representaba la injerencia del imperialismo norteamericano en las políticas educativas para la universidad en el país.

En la década siguiente, el antidemocrático Decreto 80 de 1980 consagró una reforma a la educación superior que no resolvió los reclamos estudiantiles de ese momento. Para ese entonces, los estudiantes le exigían al gobierno nacional mayor presupuesto a las universidades, mejorar la proyección académica, avanzar en bienestar estudiantil, constituir direcciones democráticas para la gestión universitaria y concretar la estabilidad laboral del profesorado. Las exigencias de la década de 1980, se complementaron con reclamos por el respeto a los derechos humanos. La expedición del decreto reflejó el actuar autoritario y represivo del estado, que en el contexto de la política autoritaria del "Estatuto de la Seguridad", acalló las voces estudiantiles que se manifestaban en marchas, asambleas permanentes y toma de las instalaciones en las sedes de las universidades. Luego, 1983 y 1984, se reconocen como años en los que se presentaron las mayores protestas estudiantiles, pero

también, son los de la mayor violencia contra las universidades, la cual incluyó, en ese ambiente de represión, un prolongado cierre de la Universidad Nacional.

Guardando las debidas distancias y precauciones, el estudiantado vuelve a ser protagonista de la historia nacional a finales de la década de 1980 y comienzos de los 1990. La movilización y las acciones estudiantiles de ese momento, se identifican por los acalorados debates que se dieron alrededor de las iniciativas que buscaban impulsar una Asamblea Constituyente y obtener presencia de los estudiantes en ella. Sin llegar a ser un movimiento masivo y de impacto, la presencia de estudiantes en iniciativas como la séptima papeleta, y la multiplicidad y polarizada discusión del estudiantado alrededor de este tema, pueden interpretarse como una deliberada preocupación del estudiantado por la política, la vida pública y las preocupaciones sociales del país. Fue el momento breve de grupos como *"Todavía podemos salvar a Colombia"* (TPSC), *"Movimiento Estudiantil por la Constituyente"* (MEC) y la fugaz existencia del *Frente Unido Estudiantil de Colombia (FUEC)*. Aunque se le dio mayor protagonismo y relevancia a los sectores del estudiantado vinculados a las universidades de élite del país, y que políticamente estaban cooptados por expresiones partidistas como el *"Nuevo Liberalismo"*, la polémica alrededor a la convocatoria a la Asamblea Constituyente y el protagonismo del estudiantado no constituyeron en sí, una expresión del movimiento estudiantil, pero sí evidencian que la universidad y el cuerpo estudiantil estaba interesado en la vida pública del país y en abrir escenarios de discusión sobre los problemas de interés nacional. Su carácter efímero tiene raíces en la concepción reformista que inspiró a estas iniciativas y en las acciones que el liberalismo y el conservatismo desplegaron para fragmentar y cooptar de manera particular e individualista, el capital político que representaba la población juvenil presente en las universidades, y que de manera oportunista, podían aprovechar como una forma de enmascarar sus supuestos propósitos de renovación política y poderse presentar ante la sociedad con nombres, imágenes y etiquetas distintas, que actúan como mascarada de movimientos supuestamente nuevos, pero que mantienen enquistados en su interior, las antiguas estructuras de poder que mecánicamente reproducen la marginalidad, la explotación y la exclusión que en la sociedad colombiana parecen perpetuarse.

Expedida la Constitución de 1991, en el marco de la *"norma de normas"*, el Gobierno promulgó la Ley 30 de 1992. Esta Ley es la gran responsable de la actual crisis que vive el sistema universitario, su desfinanciación, la pérdida de la autonomía académica, la casi nula representatividad democrática de los Consejos Superiores Universitarios y la precariedad laboral de los docentes. Esta crisis fue motivo de constante rechazo y generó acciones y movilizaciones estudiantiles durante toda la década de 1990. Pero además de la preocupante situación universitaria, los temas de la paz, el conflicto armado, la exigencia del respeto a los derechos humanos y la condena a la corrupción política de los gobernantes, fueron motivos para la protesta estudiantil y su presencia en las calles con marchas, acciones lúdicas y representaciones simbólicas. La década también fue testigo de movilizaciones estudiantiles que rechazaban el curso del proceso en favor de la aprobación del TLC con Estados Unidos; también se protestó contra los procesos legislativos que aprobaron los planes de desarrollo de los diferentes gobiernos. Igualmente el referendo reeleccionista del régimen de

Álvaro Uribe y la nefasta reforma a las transferencias, fueron poderosos motivos para la movilización de los estudiantes. En estas acciones, los estudiantes mostraban su apoyo y vinculación a otras movilizaciones que provenían de diferentes sectores sociales, de trabajadores y distintas iniciativas ciudadanas. Por ello, al igual que en otros sectores sociales del país, la universidad se convirtió en objetivo del autoritarismo estatal, y adicionalmente, en blanco de la violencia paramilitar.

Este es el recuento de lo que hereda el movimiento estudiantil de 2011. El regreso de su protagonismo en el escenario nacional, expresa esa compleja conflictividad que caracteriza las luchas sociales en Colombia y su problemática política. El nexo de la preocupación por la situación del país y la lucha por reivindicaciones específicas de la universidad vuelven al escenario público. En ese contexto, el movimiento estudiantil muestra características que le dan un sello distintivo y propio; y aunque el movimiento en sus declaraciones ha manifestado ser el continuador de las luchas estudiantiles de las décadas anteriores, la realidad histórica y sus reivindicaciones específicas le dan un sello distinto. Aunque en el pasado la expresión lúdica y la representación simbólica estuvieron presentes, las movilizaciones de 2011 refrescaron estas posibilidades de expresión y mostraron una renovación del repertorio lúdico y simbólico de protesta, incluyendo el carnaval y la búsqueda por movilizar afectos y simpatías del público. También cabe destacar que el movimiento logró converger en algunos aspectos, avanzar organizativamente y generar acuerdos básicos, que a pesar de los disensos y del pluralismo polifacéticos en las corrientes políticas y las diferentes ideologías que se mueven en los ámbitos estudiantiles, lograron acciones unitarias para la movilización y para la formulación del programa mínimo del estudiantado y utilizaron creativamente los medios de comunicación y las denominadas *"redes sociales"* con un sentido político de expresión, resistencia, deliberación política, convocatoria, organización y movilización. También hay que destacar, que a pesar de la estigmatización estatal y de los medios de comunicación, la protesta estudiantil y el rechazo al proyecto de reforma que presentó el gobierno logró convocar la solidaridad y el apoyo de padres de familia, profesores y de la sociedad en general, que muchas veces es indiferente a estas situaciones.

El sello distintivo que el movimiento estudiantil colombiano, organizado y liderado alrededor de la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil) y sus múltiples expresiones en las regiones y en las universidades colombianas, ya tiene su propia marca; y ésta, se define porque en poco tiempo, las movilizaciones y marchas colocaron en el escenario público el tema y la preocupación general por la suerte de las universidades colombianas; y, desde nuestro punto de vista, emergieron para el debate público cuatro aspectos importantes: la denuncia de la crisis de la universidad, el rechazo a la privatización y mercantilización de la educación superior, la defensa del derecho a la educación pública y la iniciación de discusiones y propuestas sobre un modelo alternativo de universidad. Los retos y la ruta ya están trazados; el imperativo de este momento es acrecentar el respaldo y el apoyo de la sociedad en general a las iniciativas del movimiento estudiantil, respetar sus fueros y sus dinámicas, pero insistir colectivamente por la construcción de alternativas para la edificación de la universidad como un proyecto público, social, cultural, científico, democrático, ético y estético.

## • DEBATE •

# El movimiento estudiantil, la reforma a la Educación Superior y la participación democrática

## Revista Educación y Cultura



1. En el año 2011, la Mesa Ampliada Nacional Estudiantil MANE se presentó al país como una nueva dinámica del movimiento estudiantil colombiano. Sus novedosas formas de expresión, la contundente y ágil modalidad de información y convocatoria a través de la multiplicidad de medios de comunicación, la fortaleza de su capacidad de organización y las multitudinarias marchas y movilizaciones, fueron algunos de los aspectos que se resaltaron. Después de un año de esta trayectoria, ¿Cómo caracteriza usted el estado actual del aspecto organizativo del movimiento estudiantil para enfrentar las pretensiones del actual gobierno que busca imponer unilateralmente una reforma a la educación superior?

### 8 Juan Sebastián López Mejía<sup>1</sup>

El movimiento estudiantil es uno de los espacios más democráticos y amplios de la sociedad. Son muy variadas las expresiones que pueden encontrarse al interior de las Universidades y demás Instituciones de Educación Superior. De manera que la constitución misma de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE representa un acierto en términos de unidad organizativa. Los estudiantes colombianos llevaban décadas tratando de consolidar un referente unitario, desde los tiempos de la Federación Universitaria Nacional hace más de 40 años, no se tenía un herramienta gremial de las características de la MANE.

Esto sólo fue posible en parte por la gravedad de la amenaza que se cernía sobre la universidad colombiana. Ningún Presidente se había atrevido a proponer abiertamente el ánimo de lucro en la educación superior o abrirla la puerta a las universidades mixtas, estas circunstancias permitieron el reagrupamiento del movimiento en torno a la defensa de la educación como derecho, la oposición a una agenda bastante retardataria presentada por la Unidad Nacional que incluía el proyecto de ley 112 que buscaba profundizar la fatídica ley 30, y un Programa Mínimo de los estudiantes colombianos que sentó las bases de la unidad programática, hoy llevadas a otra dimensión con la construcción de la propuesta alternativa.



Los éxitos alcanzados por la movilización estudiantil y el actual esfuerzo de presentarle al país un proyecto de ley de educación superior serían imposibles sin una herramienta gremial como la MANE. Si bien ésta no es perfecta y hasta ahora apenas si pasa el añito de edad, sigue siendo una bebé que da pasos de gigante, pero una bebé. La MANE cuenta entre sus escenarios organizativos con 4 comisiones nacionales: voceros, académica, derechos humanos y comunicación. Paralelamente existen más de 70 mesas locales en cada institución muchas de las cuales tienen además mesas amplias por facultad o escuela en las que a su vez existen comisiones que coordinan y organizan las tareas locales y nacionales.

<sup>1</sup> Representante estudiantil al Consejo Directivo de la Universidad Externado de Colombia Vocero de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil -MANE- Correo electrónico: [juanslopez@gmail.com](mailto:juanslopez@gmail.com).



El camino organizativo trazado por la MANE en su último encuentro en la ciudad de Bucaramanga aboga por nutrir de todas las expresiones gremiales del estudiantado esas mesas locales con miras a fortalecer su composición y darle la mayor amplitud posible. Integrar y hacer partícipes a los consejos y representantes estudiantiles, grupos de estudio e investigación, grupos culturales y deportivos es un imperativo de la MANE en la etapa actual. Se desarrollarán encuentros organizativos locales y seguramente uno nacional, para de esta manera avanzar en una recomposición del Comité Operativo de la MANE que cuenta con delegados de todas las Instituciones de Educación Superior que hacen presencia en el movimiento, de acuerdo al número de estudiantes de la institución dando con ellos una composición proporcional y representativa del estudiantado colombiano, y de esta manera ir avanzando hacia la consolidación de la Organización Unitaria de los Estudiantes Colombianos, asunto que ya es aspiración de todo el movimiento.

### Leopoldo Múnera<sup>2</sup>

El proceso de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE ha constituido en este año una experiencia inédita en el país, porque significa la construcción colectiva de una propuesta de reforma a la educación superior desde posiciones que son muy diferentes y heterogéneas. El proceso parte de la singularidad de las organizaciones y de las experiencias regionales de cada uno de los actores de la MANE.

No ha sido fácil porque no se trata una construcción de una ley por parte de un equipo de especialistas, quienes supuestamente saben todo sobre la Educación Superior y quienes desde su conocimiento técnico formulan el articulado de una ley. Lo que la MANE ha hecho en primer lugar es discutir una concepción general del sentido de una ley de educación superior para un país como Colombia. A partir de esta "exposición de motivos" consensuada van a definir el articulado. Se han realizado una gran cantidad de reuniones en las cuales se han compartido experiencias de regiones muy diversas y concepciones muy variadas elaboradas en las organizaciones y las universidades existentes en el país. El objetivo de la MANE es el de construir una propuesta para todo el país que represente su heterogeneidad territorial y étnica.

A pesar de las condiciones adversas y de las dificultades internas, con el paso del tiempo el movimiento ha demostrado su vitalidad y poco a poco se cohesiona alrededor del intento de la construcción de una propuesta colectiva. Evidentemente, actores externos que han estado acostumbrados a que las leyes las haga un equipo de técnicos o de "sabios", designados como tales desde el gobierno, consideran que estos procesos o son muy demorados o no responden a una sola concepción. Sin embargo, el trabajo constante de la MANE tiene la riqueza de estar siendo construido a partir de la diversidad del estudiantado, en diálogo con otros sectores.

2 Abogado de la Universidad del Rosario, Magister en Filosofía del Derecho de la Universidad de Roma, Magister en Desarrollo Económico y Social de la Universidad Católica de Lovaina y Doctor en Ciencia Política de la misma institución. Profesor Asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Director del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea (TEOPOCO) de la U.N. (categoría A1 de COLCIENCIAS). Miembro del Programa Interdisciplinario de Políticas Educativas de la Universidad Nacional (PIPE-UN). Entrevista realizada el 17 de septiembre de 2012. Correo electrónico: [lmunerar@cablenet.co](mailto:lmunerar@cablenet.co).

## • DEBATE •

**CEID FECODE**

El reconocimiento que el país le ha dado al movimiento estudiantil por las jornadas históricas del 2011, no puede limitarse a considerar que sus expresiones son un acontecimiento de coyuntura. Las históricas jornadas de movilización y su apuesta estética y de expresión, forman parte de un proceso de largo aliento y que ha dado sus frutos, y también, muchas lecciones para la historia de las organizaciones y movimientos sociales. Sin duda alguna, las características de este movimiento y el liderazgo de la MANE tienen que valorarse y reconocerse como un proceso que viene desde el año 2007, en el cual, los estudiantes han sido protagonistas de múltiples debates y expresiones acerca de la crisis de la universidad. Son varias las razones que permiten decir que este movimiento ya tiene un lugar especial en la historia. No es simplemente un capítulo más de la historia del movimiento estudiantil, es un capítulo propio, con su historia única y particular. Primero, por que son otras las condiciones que tiene que enfrentar; y segundo porque ha configurado su particular modo de hacerse su lugar en la historia por su fortaleza organizativa, sus modos de expresarse y las ideas puestas en juego. Las jornadas del 4 y 5 de septiembre del 2012 y la presentación en sociedad de los documentos construidos colectivamente a través de una larga discusión nacional, son evidentes muestras de un complejo nivel organizativo y de los esfuerzos necesarios para consolidarse y superar los desvelos que a cada paso se aparecen. El movimiento estudiantil ha mostrado aglutinar la heterogeneidad y el amplio espectro de ideas, expresiones y maneras de organizarse que hoy se mueven al interior de estudiantado y de las universidades del país; de hecho, aunque existe una coordinación nacional y varias mesas regionales, este movimiento no puede considerarse una estructura centralizada. El movimiento ha sido capaz de mantener la pluralidad de expresiones organizativas regionales e incluso institucionales, y en esa multitud de posibilidades, ha logrado presentar las ideas de una universidad deseable, plasmada en su exposición de motivos, y ha movilizó opinión acerca de una universidad alternativa y sobre el sentido que la universidad pública tiene para el país. Queda para todos los actores de la educación, el reto de apoyar y consolidar los procesos del estudiantado, su multidiversidad y sus propuestas por un modelo de educación superior alternativo.

**Revista Educación y Cultura**

**2.** Como resultado de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, el gobierno retiró el proyecto de ley y propuso la construcción colectiva de la reforma ¿Cuáles han sido en realidad las posibilidades para la participación democrática de la comunidad académica del país en la construcción de la propuesta?

**Juan Sebastián López**

Vale la pena recordar que fue gracias a la movilización y organización estudiantil liderada por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil que se derrotó el proyecto de Ley presentado el año pasado por la ministra Campo y el presidente Santos. Recordar también que el presidente decía "La contundencia de los argumentos y la enorme presencia de la comunidad universitaria en la calle obligaron a cambiar esa posición. Después del retiro del proyecto del Congreso, se abrieron las posibilidades de discusión para todos los actores, pues el gobierno promovió su propuesta de manera antidemocrática tanto en su procedimiento como en su contenido, por eso la MANE empeñó su palabra con el país y se comprometió a presentar un proyecto alternativo de educación. Asistimos a mediados del primer semestre de este año al Ministerio con el objetivo de presentar la metodología de construcción de la propuesta alternativa, así como para plantear unas condiciones y exigencias que consideramos son imperativas para dar paso a una verdadera discusión nacional.

El saneamiento del abrumador déficit de las universidades, es uno de esos puntos. La no modificación del marco normativo actual hasta tanto se tenga una propuesta que reúna el mayor consenso posible y las garantías para la organización y movilización estudiantil fueron puntos que se abordaron y en los cuales el gobierno se comprometió a respetar. Lo cierto es que el "diálogo nacional" que el Ministerio de Educación ha querido abrir a partir de su derrota en



las calles no ha sido el más fructífero. Con respecto a la MANE los únicos escenarios donde nos hemos encontrado con el gobierno han sido los debates públicos que la MANE propuso para desarrollar durante todo el año y a los cuales se ha invitado al gobierno, pero la MANE no ha sido invitada a ningún espacio de construcción, ni de diálogo por parte del gobierno. Ya van dos cartas públicas que los representantes estudiantiles a consejos directivos, superiores y académicos han firmado con el ánimo de elevar una voz de protesta frente a la metodología adoptada por el MEN para hacer la discusión sobre educación superior. Recientemente la ministra se jacta de haber hecho una reunión con rectores y que según ella *"nunca se había hecho"*, y la verdad es que la ministra Campo deja ver su verdadero talante y su proceder porque, en más de dos años al frente de la cartera de educación no había convocado una reunión tan importante. Lo cierto es que el supuesto diálogo nacional que el gobierno quiere o quería abrir es más retórica que realidad. Hace un mes la ministra le dijo al periódico EL TIEMPO, *"no va haber reforma, ni concertación"* y eso resume la actitud de un gobierno que no rectifica y que sigue teniendo la misma agenda en educación superior.

### Leopoldo Múnera

Realmente no ha habido muchos escenarios de participación, porque no se han abierto, sobre todo, no se han recogido las reflexiones existentes en las diferentes instituciones y estamentos. Quien está más adelantado es la MANE. Si uno examina el proceso, por ejemplo, en la Universidad Nacional,

en este semestre apenas se ha sistematizado la información y los análisis que hay sobre la reforma a la Ley 30 de 1992. En esta actividad se han recopilado ¡1400 documentos! Entonces eso nos da la dimensión de la complejidad de esta discusión. Después de eso existe una metodología que me parece muy adecuada, de grupos de discusión, de sesiones de trabajo colectivo, de asambleas... Además de ello, es necesario hacer la sistematización de la información. Todo eso en una sola institución. Por consiguiente, me parece que no se han abierto los escenarios suficientes ni se ha dado la posibilidad para que cada universidad y sobre todo las instituciones públicas propongan las metodologías para recoger las opiniones de sus comunidades académicas. Esto no se hace sencillamente organizando cuatro, cinco, diez o veinte reuniones con ciertos actores escogidos. Para lograr una participación hay que darles la oportunidad a esos actores para que articulen sus propias propuestas metodológicas de sistematización de las posiciones que tienen sus comunidades académicas sobre la Educación Superior.

La Ministra de Educación en una entrevista que le concedió a EL TIEMPO (Lunes, septiembre 10 de 2012), afirma que la alternativa es convocar una comisión de sabios, como si el problema de la educación superior fuera el de una élite intelectual que lo sabe todo, de un conjunto de *"sabios"* escogidos por el Ministerio que está por encima de las comunidades académicas y que, en consecuencia, tiene la legitimidad para proponer una reforma independientemente de la rica discusión que existe en las instituciones de educación superior. En ese tipo de visiones hay una perspectiva políticamente elitista, prácticamente aristocrática, de lo que puede ser la reforma a la educación superior. La creación de un portal para que todo el mundo diga lo que se le ocurre no es la solución, la construcción de una propuesta de educación superior para el país se hace a partir de la deliberación amplia. Una deliberación amplia no se reduce a portales virtuales, reuniones con actores escogidos, comisiones de *"sabios"*. Implica una construcción colectiva en donde participan diferentes actores y se pueden establecer consensos y disensos. Consignar en un portal una opinión, no es un ejercicio de deliberación. Hasta ahora en el gobierno no existe una mínima comprensión de lo que es una deliberación para construir una propuesta común. El Ministerio menosprecia a las comunidades académicas que son la esencia de las instituciones de educación superior.

### CEID FECODE

El gobierno retiró la propuesta en una actitud demagógica y falsamente democrática. Posiblemente se trató de una maniobra para desmovilizar al movimiento y buscar fracturar su identidad, dispersar sus esfuerzos y eludir la discusión sobre una propuesta diferente y alternativa sobre otro modelo de universidad y educación superior. Hoy, cuando sobre la mesa existen propuestas y plantea-

• DEBATE •



— FECODE —



— FECODE —

► *“Se requiere una política económica, académica, de infraestructura, democracia y bienestar, destinada a hacer de las universidades, centros académicos al servicio del país, capaces de asumir la formación profesionales que trabajen por la nación y para superar la pobreza, el atraso y la dependencia.”*

12

mientos radicalmente diferentes, en los que se habla de derecho a la educación, de educación pública, de una universidad autónoma y de un modelo de educación superior que no esta dócilmente entregado a la lógica del mercado, a su privatización y mercantilización y al servicio del afán de lucro y de especulación del sector financiero; entonces, aparecen las maniobras para impedir la efectiva participación y la discusión nacional del proyecto de articulado y de los fundamentos de lo que debe ser una educación universitaria y de educación superior al servicio de las necesidades del país. Como siempre, y bajo el acostumbrado talante antidemocrático de las autocracias neoliberales, que hacen de la participación un simulacro y una farsa, el gobierno se apoya en la prensa servil, para estigmatizar al movimiento, y acude al recurso de afirmar que conformará una comisión de expertos para obviar la discusión y para sustituir el diálogo y la negociación directa, por la acción de reducción de las propuestas sobre una universidad alternativa a un proceso de acopio de información y que comprime las ideas en un conjunto de consensos y disensos, para que al final, sobre esa supuesta recopilación, las decisiones sean tomadas única y exclusivamente por el gobierno. En el fondo, está la deliberada intención de revivir su proyecto antidemocrático, mercantilista y privatizador, y de imponerlo, por encima de las voluntades y propuestas alternativas, sin que medie para ello, un proceso de democracia real y participativa.

**Revista Educación y Cultura**



**3.** El debate sobre la reforma a la educación superior en Colombia se inició con la propuesta del gobierno, que entre otros as-

pectos, implementaba la creación de universidades con ánimo de lucro; esto contrastaba claramente con el programa mínimo del estudiantado que abogaba por financiación, autonomía y democracia, bienestar, calidad académica y libertades democráticas para las universidades del país. ¿Cuáles considera usted que sean los puntos centrales de una reforma de la educación superior en Colombia?

**Juan Sebastián López**

Colombia atraviesa hoy por una situación particular. La discusión de un nuevo modelo de educación superior que abrió el movimiento estudiantil con sus movilizaciones se ha convertido en un asunto de primer orden en la agenda nacional. Después de un año de debate pueden apreciarse dos posiciones claramente diferenciadas. Por una parte, aquellos que ven en la demanda educativa una oportunidad de negocio, son los mismos que conciben la educación como una mercancía, altamente demandada y ven al Estado como obstáculo en sus pretensiones para apropiarse de este mercado. De este sector provienen las propuestas de darle cabida al ánimo de lucro en la educación superior, de permitir universidades mixtas, o de continuar incentivando la demanda a punta de créditos, es evidente que al sector financiero le agrada y por lo tanto patrocina ese tipo de concepción sobre la educación superior. Por otra parte, están aquellos que conciben la educación superior como un derecho fundamental, en ellos se inscribe la MANE. Mientras el primer grupo considera que la educación la deben sufragar los estudiantes y sus familias, quienes ven en la inversión educativa un activo del país y no un pasivo, abogan por incrementar la participación estatal en la oferta, para hacer de la oferta privada una verdadera opción y no una obligación como opera en la actualidad.

Los puntos centrales serán sin duda alguna el marco financiero de la propuesta, partimos de la base de reconocer el enorme déficit de las universidades públicas que los rectores cifran en más de 11 billones. Además el Estado debe entender la estructura de costos crecientes de la educación de manera que los aportes del Estado al sistema deben crecer año y año. La Autonomía Universitaria es otro punto central de la propuesta. Mientras el gobierno habla de autonomía financiera, la comunidad académica reclama autonomía para la definición de contenidos curriculares y no para el autofinanciamiento. Por supuesto, no autonomía para el rector, hablamos de autonomía con democracia, la autonomía es para toda la comunidad educativa que debe expresarse en órganos de gobierno verdaderamente democráticos. En realidad se trata de dos propuestas, de dos modelos de educación que en el fondo dejan entrever dos concepciones de país. La antigua, la neoliberal, la Colombia atrasada que ve la educación como negocio y el nuevo país que esperamos construir, donde concebimos la educación como el mejor instrumento para el desarrollo nacional y como un verdadero derecho para todos los ciudadanos colombianos.

### **Leopoldo Múnera**

Los puntos centrales de una reforma a la educación superior son muchos, pero voy a tratar de resumir algunos, los más clave. El primero es una financiación pública adecuada para poder tener una educación superior de calidad; ese es un punto que tiene que estar y que debe ser discutido. El Estado colombiano históricamente ha tomado el camino más perverso para la ampliación de la cobertura, es decir, la creación de cupos de bajo costo y de baja calidad. Debemos superar la idea de que la educación superior para la mayoría de la población debe ser "*barata*". El segundo tema que hay que enfrentar es el del Sistema de Educación Superior, la definición del mismo, y cómo se debe articular con el sistema de educación en general, con la media y la básica. Es indispensable definir las características de las instituciones públicas y de las privadas, los alcances y límites de la educación técnica, de la tecnológica y de la universitaria, y las relaciones entre ellas.

El tercer punto es cómo se ven las funciones de la Educación Superior en cada uno de los niveles, ¿Cómo se entiende la docencia? ¿Cómo se entiende la investigación? ¿Qué es la extensión? El cuarto punto, es la forma como se comprende la articulación entre la educación superior y el resto de la sociedad; posiblemente este último debería ser el primer punto. Ese es un aspecto esencial. Un quinto punto, se relacionan con los procesos pedagógicos en la educación superior, tema que es inherente a la calidad o excelencia o como queramos llamarla y que normalmente ha sido despreciado y desde luego, es necesario tener en cuenta la participación de los docentes y el tipo de docentes que necesitamos para el desarrollo de la educación superior. Y, por supuesto, por último

debemos considerar la calidad y el significado social que ella tiene. Los temas son muchos, pero los anteriores son los más importantes para discusión de una reforma.

### **CEID FECODE**

El presente y el futuro de la universidad está íntimamente asociado con el conocimiento, la cultura y el desarrollo, es decir, con lo más avanzado de la ciencia, la tecnología, la ética, la ciencia política, y la estética; y para ello, hay que hablar de las condiciones socio históricas para la formación y para la producción científica de conocimiento y la formación de los ciudadanos como sujetos históricos. En esa perspectiva, las políticas educativas sobre el derecho a la educación superior deben contemplar la creación de condiciones económicas, materiales, sociales y académicas, para que la universidad sea el espacio social que esta plenamente dedicado a la formación de intelectuales, pensadores, científicos y profesionales dedicados a construir y aportar a la sociedad los logros más altos del conocimiento, el pensamiento, la ciencia, la tecnología, la formación ciudadana, la ética, la estética y las artes. Esto implica generar una amplia y creciente política de financiación de la educación que cuente con las condiciones de posibilidad para una universidad pública, con autonomía académica, democrática, dedicada a la academia y la ciencia, el desarrollo, la cultura, y la defensa de la soberanía nacional. Así, los puntos del programa mínimo del estudiantado son un aporte para considerar los pilares para una discusión sobre lo que debe ser la universidad y en ellos cabe proponer unas bases fundamentales que incluyan la financiación, la construcción de infraestructura y verdaderos campus para la vida universitaria, gratuidad y condiciones de igualdad en el ingreso y la matrícula, la autonomía universitaria, la responsabilidad estatal y del presupuesto de la nación en su financiación, la extensión y práctica real de la democracia en los consejos académicos y superiores, la existencia de un profesorado de planta y con asignación de tiempo completo y el pleno reconocimiento de sus derechos laborales y académicos, apoyo pleno de la institucionalidad universitaria a la producción intelectual, la existencia de medios tecnológicos y académicos para la investigación y la producción científica, articulación real de la universidad al sistema de investigación e innovación en ciencia y tecnología sin depender de la empresa y sin injerencia de la lógica que subordina la investigación a la inversión, condiciones sociales y excepcionales de bienestar universitario en forma plena e integral, dotación de bibliotecas y toda clase de equipos o materiales para la formación y la investigación, oferta de programas avanzados y de postgrado. En suma, una política de económica, académica, de infraestructura, democracia y bienestar, destinada a hacer de las universidades, centros académicos al servicio del país, capaces de asumir la formación de profesionales que trabajen por la nación y por enfrentar airadamente los más grandes retos que tenemos como sociedad y como nación dispuesta a superar la pobreza, el atraso y la dependencia.

# A la sociedad Colombiana: Exposición de motivos de una nueva ley de Educación Superior para un país con soberanía, democracia y paz Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE<sup>1</sup>



El movimiento estudiantil agrupado en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, MANE, los estamentos educativos y los sectores del pueblo colombiano que se han sumado a este proceso democrático de construcción presentamos a la sociedad la siguiente Exposición de Motivos, donde se establecen los criterios políticos, jurídicos y filosóficos que deberán regir una nueva educación para un país con soberanía, democracia y paz. Considerando que Colombia requiere políticas públicas que aporten soluciones estructurales a los graves problemas que históricamente ha afrontado la educación en el país, el presente documento se sustenta en la necesidad de adelantar un nuevo proyecto de ley que permita materializar una reforma democrática de la educación superior colombiana para garantizar que ésta se constituya como un derecho fundamental y bien común, para que responda a los intereses y necesidades nacionales y populares.

14

**E**sta exposición es el producto del trabajo mancomunado de estudiantes colombianos articulados en la MANE, los sectores académicos, étnicos, democráticos, sociales y populares, quienes hemos asumido el compromiso con Colombia de generar una propuesta para una nueva educación. Este proceso amplio, democrático y plural se ha desarrollado en dos fases: una primera que consistió en la oposición al proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior, y la fase actual que corresponde al proceso de construcción de nuestra propuesta de educación. Este ánimo democrático se ha correspondido con la forma organizativa de la MANE, pues

ella es el espacio de confluencia de múltiples mesas amplias regionales, locales, universitarias y de las distintas IES públicas y privadas, igual que asambleas estudiantiles del país, grupos étnicos, organizaciones nacionales, colectivos académicos, y procesos organizativos de diversa índole; todos estos espacios, siendo el componente fundamental de la MANE, han provisto los insumos principales, los que se han armonizado mediante el proceso de recolección y sistematización de los aportes y la información, en el que ha existido una interacción constante desde lo regional a lo nacional y viceversa, garantizando los principios de inclusión y construcción colectiva.

<sup>1</sup> <http://manecolombia.blogspot.com/> Comisión académica y de Sistematización Nacional - MANE <http://issuu.com/mane.academica>, Correo electrónico: [mane.academica@yahoo.com](mailto:mane.academica@yahoo.com). Consultado septiembre 19 de 2012 11 a.m.

## 1. La crisis de la Educación Superior

La situación actual de la educación nacional y la crisis por la que atraviesa están relacionadas, por otra parte, con factores de orden nacional e internacional inscritos en la mediana y larga duración histórica, es decir que ésta es un producto de las lógicas financieras y mercantiles propias del periodo neoliberal, así como del capitalismo dependiente y oligárquico que se ha configurado históricamente en el país. Los sectores dominantes han otorgado poca o nula importancia al fomento de la educación, siendo incapaces de articular y dar coherencia a la relación entre sus distintos niveles (preescolar, primaria, secundaria y superior), de este modo, la educación se ha construido como un proceso elitista, excluyente y orientado por los organismos de crédito multilaterales y monopolios internacionales, desvinculándose así de las necesidades e intereses nacionales y populares.

La primera consideración respecto al tema concierne a los rubros del Presupuesto General de la Nación, puesto que sus dos prioridades son la deuda pública y el presupuesto en seguridad y defensa: para el año 2012, el 26% del presupuesto estaba destinado al servicio de la deuda, resaltando que el 49% de ello correspondía al pago de intereses de la misma; en cuanto al gasto en seguridad y defensa, para el mismo año representó el 18%. Esto quiere decir que alrededor del 44% del Presupuesto General de la Nación se está destinando a estos dos rubros sacrificando y dejando de lado los gastos fundamentales para el bienestar de la población. Pese a que en la primera década del siglo XXI el crecimiento del PIB fue del 36% y del presupuesto de la Nación en un 57%, la inversión en el Sistema de Universidades Estatales tan solo creció un 5,73% mientras que el gasto en seguridad creció en un 66% y el monto en el pago al servicio de la deuda se duplicó en 9 años<sup>2</sup>.

El gasto público en educación superior en relación al PIB se ha mantenido constante en toda la primera década del siglo XXI, correspondiendo aproximadamente al 1%. En un análisis más detallado sobre el destino de este gasto público en educación superior, se encuentra que el aporte a la oferta educativa ha ido disminuyendo como porcentaje del PIB, pasando de un 0,55% en 2003 a un 0,49% aproximado en 2011. Esto es, en gran parte, la causa de los problemas del Sistema de Universidades Estatales.

Esta desfinanciación en la que el Estado ha sumido a las instituciones estatales ha causado que éstas “diversifiquen” sus fuentes de recursos; así, mientras que en 1993 el 84% de los ingresos de las instituciones provenían directamente de dineros del Estado, en el 2008 ya se acercaban a tan sólo al 50%, obligando a las instituciones a aumentar la consecución de recursos propios a través del cobro de matrículas, que pasaron de representar el un 7% al 14%. Además se afectó la autonomía educativa a través del condicionamiento de nuevos recursos a indicadores de gestión y la inserción de funcionarios externos al ámbito educativo en los órganos de dirección y gobierno educativo, y se impusieron modelos de evaluación y certificación de la calidad elaborados mayoritariamente por entidades multilaterales de crédito bajo lógicas empresariales y de satisfacción al consumidor que no permiten la realización plena de los fines misionales de la educación superior.

Esta grave situación financiera de la educación superior parte de un falso supuesto que considera que la educación de calidad<sup>3</sup> opera con costos marginalmente decrecientes, es decir, presume que las IES pueden seguir funcionando y cumpliendo sus funciones misionales con menores costos, lo que deja de lado las características especiales del sector educativo que refieren a que la estructura de costos de la educación es marginalmente creciente, lo que quiere decir que una unidad de conocimiento y de educación de calidad es más costosa que la unidad exactamente anterior, configurándose así una situación en la que, paralelamente al desarrollo progresivo de la Institución, deben irse aportando cada vez más recursos. Partiendo de esta característica el rezago del gasto público en educación superior como porcentaje del PIB, resulta claramente inconveniente ya que la cobertura bruta ha pasado de 25,6% en 2003 a un 40,3% en 2011, lo que implica que no se ha respondido adecuadamente a las crecientes necesidades del sistema educativo.

Los préstamos contratados con el Banco Mundial han profundizado dicha política a través de la cual se financia fundamentalmente la línea de crédito ACCES. Estos recursos provienen de dos préstamos con el BM, uno en 2002 y otro de 2008, en los que se aprobaron 500 millones de dólares para el uso de la entidad. Con esto se demuestra con suficiente claridad que la inversión del gasto público en educación superior que han realizado los gobiernos colombianos responde a las necesidades del capital financiero, volviéndose exigencias taxativas para los gobiernos antinacionales que conducen el Estado colombiano.

2 Véase *La deuda externa en Colombia y su efecto en el producto interno bruto en el periodo de 1988-2008* de Carlos Alberto Orozco Gómez. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/5830/1/7706529.2012.pdf>.

3 Para mayor precisión acerca del significado del concepto de calidad contenido a lo largo de la presente *Exposición de Motivos*, ver la definición de calidad educativa en el apartado de “Principios rectores de la Educación Superior” en éste mismo documento. (Ver blog de MANE citado en nota No. 1).

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

Recientemente, el Gobierno de Juan Manuel Santos y el Congreso expidieron la Ley 1547 de 2012, donde se estipuló que los créditos para estudiantes de estratos 1, 2 y 3 tendrán una tasa de interés igual al IPC, lo que desvirtúa la afirmación del Gobierno de que no pagarán intereses por los créditos adquiridos con el ICETEX. Esto ocasiona que el endeudamiento llegue a nuevos sectores de la sociedad y que el retorno no sea menor al dinero prestado por el Banco Mundial. Al respecto vale la pena mencionar que a los estratos 4, 5 y 6 no se le modificaron las condiciones crediticias. Esto reafirma las intenciones del Gobierno de continuar con su política de incentivo a la demanda como forma de financiación para el sistema de educación superior. Como consecuencia de esta política, el Estado colombiano tiene una obligación financiera con el Banco Mundial, organismo multilateral prestamista del dinero que constituye los fondos del ICETEX, el cual hasta el momento ha desembolsado alrededor de 311 mil millones de pesos. Es decir que la expedición de esta Ley ha dejado como responsable directo de asumir el subsidio a la "tasa de interés real a cero" al Gobierno nacional y no al Banco Mundial.

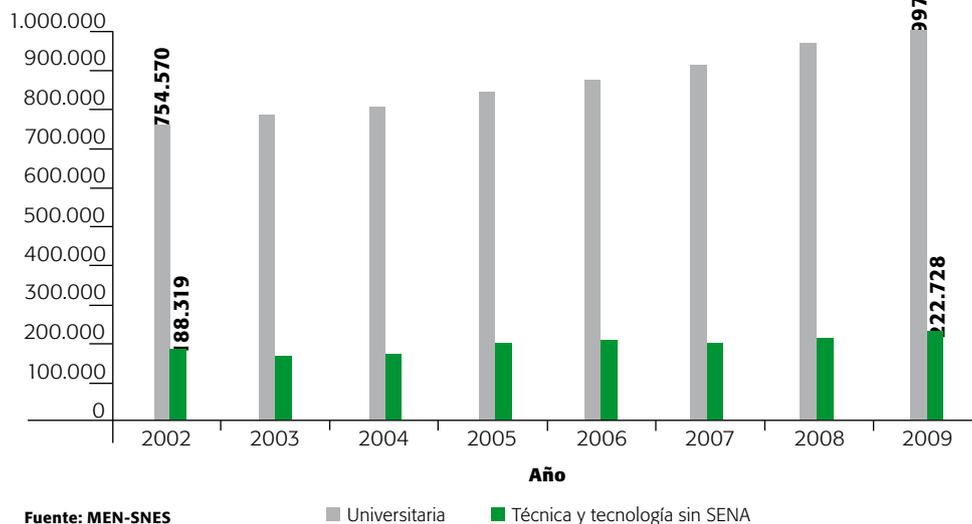
Por lo anterior, la educación superior en Colombia se encuentra en una situación de crisis que le impide responder a las necesidades y aspiraciones de los sectores

sociales, populares, étnicos y democráticos del país dados los bajísimos niveles de cobertura y la dificultad para el ingreso a la misma que se ilustran con el hecho de que solo el 40% de bachilleres acceda a la educación superior y que, adicionalmente, 3 de cada 4 provenga del 40% más rico en Colombia mientras que 1 de cada 40 provenga del 20% más pobre<sup>4</sup>.

Según la UNESCO, para 2007, la tasa de cobertura de la educación superior en Colombia era de 32,9%, encontrándose así por debajo del promedio de América Latina y el Caribe que era de 35,1%, e incomparable con el 108,7% de Cuba, el 80,9% de Puerto Rico, el 63,3% de Uruguay y el 78,1% de Venezuela<sup>5</sup>. Según Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, el aumento de la cobertura para la educación superior entre 2002 y 2009 representó la generación de sólo 200.000 nuevos cupos en educación universitaria y de apenas 34.900 en educación técnica y tecnológica, mientras que anualmente se gradúan alrededor de 625.466 Bachilleres<sup>6</sup>. En cifras más precisas, la cobertura de educación media pasó del 57,4% al 75,8% entre 2002 y 2009 (18 puntos porcentuales) mientras que la educación superior pasó del 24,4% en 2002 al 35,5% en 2009, es decir, aumentó únicamente 11 puntos porcentuales.<sup>7</sup>

16

**Evolución de la matrícula de nivel de pregrado, 2002-2009**

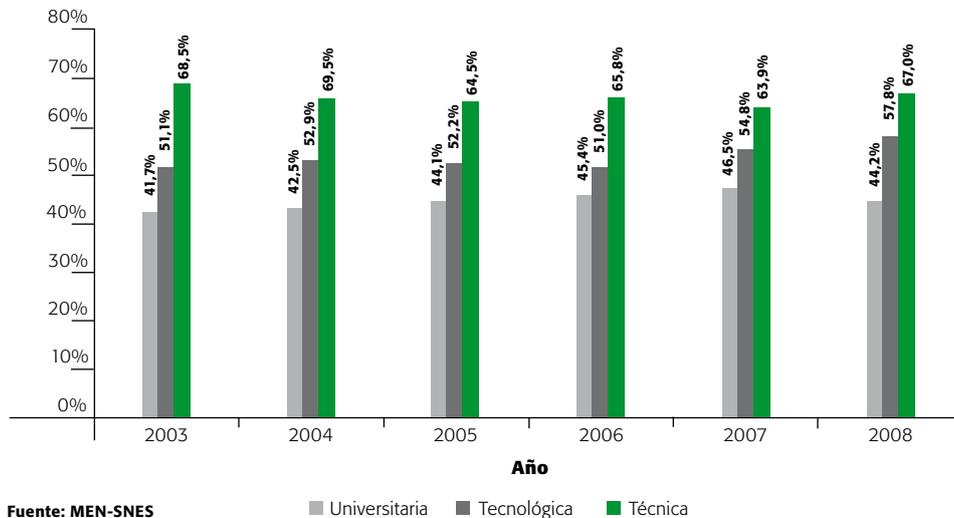


4 *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados.* Sánchez Fabio, Quirós Margarita, Reverón Carlos, Rodríguez Alberto.  
 5 *Véase el ANÁLISIS DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SUBDIRECCIÓN DE DESARROLLO SECTORIAL.* Universidad Tecnológica de Pereira. 2010.  
 6 *Véase Sistema educativo colombiano: comenzar por el principio,* Francisco Cajiao, FENALPROU. Artículo Web disponible en <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/383-sistema-educativo-colombiano-comenzar-por-el-principio-.html>.  
 7 *Véase Educación Superior en Colombia: Cobertura y relevancia.* Sergio Clavijo. Ministerio de Educación Nacional. Artículo web disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/articulo-244352.html>.

Las tasas de deserción por cohorte en los distintos niveles de educación superior son igualmente desalentadoras: para 2008 la tasa de

deserción en la educación universitaria fue del 44,2%; para la educación tecnológica, del 57,8% y para la educación técnica, del 67,0%.

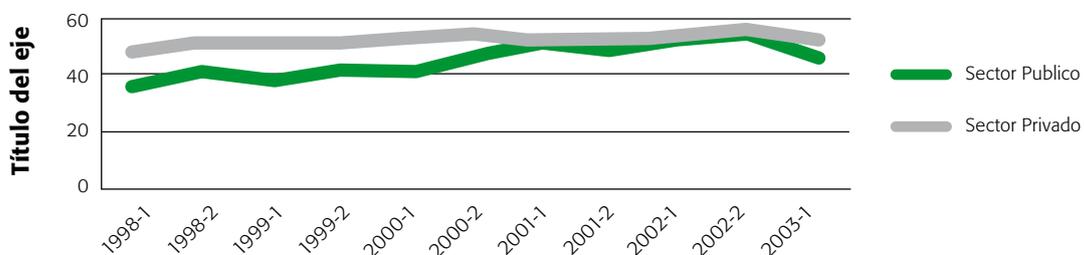
**Tasa de deserción por cohorte**



Sobre la base de las dramáticas cifras de cobertura y deserción de la educación superior en general, es necesario precisar que las estadísticas de deserción en el sector público han aumentado acercándose a las del sector privado de baja calidad, lo que evidencia el encarecimiento de la educación pública y

el debilitamiento del sector, poniendo de presente el carácter excluyente de la educación superior del país. Nos enfrentamos, por tanto, a un sistema educativo que excluye e impide el acceso de gran parte de la población colombiana mediante diferentes mecanismos como la segregación y el servicio militar.

**Tasa de deserción por nivel de formación y naturaleza de la institución**



El Gobierno colombiano adeuda, a la fecha, un billón de pesos a las instituciones educativas del país y se mantienen

las brechas excesivamente amplias entre las instituciones de carácter regional y las de orden nacional.

| AÑO              | 2004             | 2005             | 2006             | 2007             | 2008             | 2009             | 2010             | 2011             |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| U. Nacionales    | 814.892          | 882.765          | 951.520          | 1.015.427        | 1.066.833        | 1.150.040        | 1.213.830        | 1.234.328        |
| U. Territoriales | 605.056          | 624.359          | 662.662          | 690.728          | 125.873          | 198.729          | 846.688          | 860.089          |
| <b>TOTAL</b>     | <b>1.419.948</b> | <b>1.507.126</b> | <b>1.614.182</b> | <b>1.706.155</b> | <b>1.792.706</b> | <b>1.948.769</b> | <b>2.060.420</b> | <b>2.094.417</b> |

Funcionamiento=Aporte ordinario + Concurrencia Pensiones + Diferencia IPC + Artículo 87 + Votaciones.

El año 2011 incluye las partidas apropiadas en el PGN.

La bolsa del artículo 87 y votaciones se incluyen en el total del sector pero no en la discriminación por origen

APORTES DEL GOBIERNO NACIONAL A LAS UNIVERSIDADES DEL ORDEN NACIONAL Y TERRITORIAL.

Fuente: Ministerio de Hacienda.

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

La educación universitaria prestada desde las instituciones privadas, por otra parte, representa actualmente el 50%, donde la gran mayoría son estudiantes con créditos estudiantiles del ICETEX o de entidades bancarias. La educación técnica y tecnológica se encuentra, por su parte, cada vez más precarizada, lo cual obliga a replantear las formas en que este tipo de educación está siendo abordado por el Estado.

### 2. Objetivos de la propuesta

- ❖ Consolidar la educación superior como un Derecho Fundamental e inalienable y como un Bien Común de la sociedad colombiana.
- ❖ Avanzar hacia la construcción de una educación superior nacional con calidad educativa, popular, científica, humanista, artística, democrática, autónoma, crítica, intercultural, pluriétnica y antipatriarcal que garantice la independencia tecnológica, científica y cultural de la sociedad colombiana.
- ❖ Construir un Sistema de Educación Superior que garantice su coherente articulación, funcionamiento y orientación, tomando como núcleo central la educación superior pública con financiación estatal.
- ❖ Avanzar hacia la solución estructural de las problemáticas históricas de la educación superior en Colombia.

#### 2.1 Principios rectores

Se entienden como principios las ideas sobre las cuales se fundamenta el Sistema de Educación Superior. Son principios de la educación superior:

##### 2.1.1 Autonomía

La autonomía es, ante todo, una condición necesaria para la existencia de las Instituciones de Educación Superior, en adelante, IES, pues es el derecho de la comunidad educativa de regularse a sí misma y definir su sentido propio, estableciendo democráticamente el rumbo de las IES en todos los aspectos. Este ejercicio permite establecer un proceso permanente de construcción simbólica, social e institucional de la *comunidad educativa* mediante un diálogo crítico con la sociedad y el Estado.

La autonomía comprende la facultad reglada de **autodeterminación** académica, administrativa y presupuestal de las IES, por consiguiente, incluye la independencia social y política para la producción, reproducción, modificación y comunicación del conocimiento<sup>8</sup>. Al ser la autonomía un proceso en movi-

miento constante, se relaciona tanto con la construcción de sujetos libres –lo que refiere a una dimensión singular–, como con la articulación entre las diversas IES –lo que refiere a una dimensión institucional–. Y por último, les otorga independencia a las comunidades educativas de agentes externos como el Estado y otros actores, garantizando su autorregulación como Sistema –lo que refiere a una dimensión sistémica.

Por lo anterior, la autonomía es transversal al Sistema de Educación Superior en tanto se convierte en un eje rector del conjunto de IES que lo componen. Teniendo en cuenta que las IES no son homogéneas, la aplicabilidad de este principio en cada una de las instituciones tiene matices dadas sus particularidades, sin violentar la naturaleza de la idea de autonomía para las IES.

#### ○ Aspectos de la autonomía

A la cabeza de la autonomía, están las comunidades que constituyen las IES y se expresa tanto en términos de las libertades de los sujetos y las comunidades educativas (libertades de pensamiento, enseñanza, aprendizaje, asociación, proyección hacia la sociedad y elección de opciones políticas, sexuales, comunitarias y religiosas), como en los aspectos de cogobierno y democracia. Dichos aspectos se convierten en elementos esenciales que se hacen presentes en todas y cada una de tales instituciones.

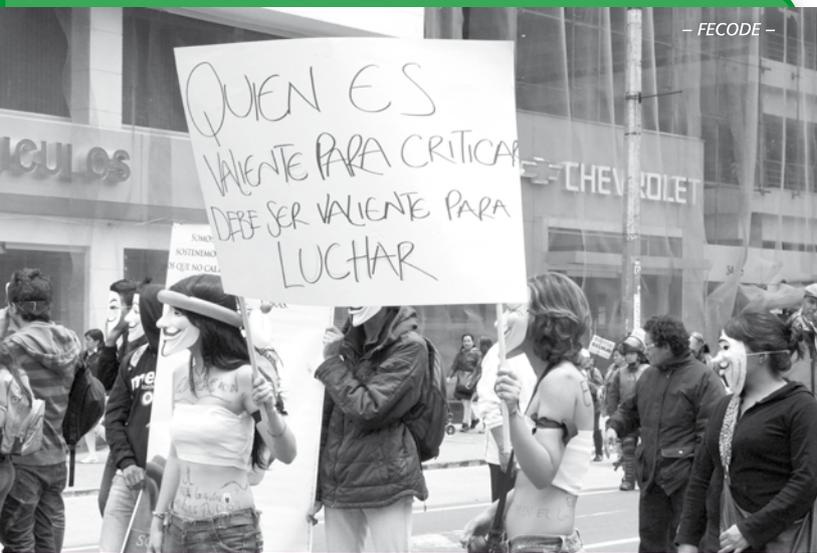
#### • Democracia y cogobierno

Es la participación activa y decisoria de la comunidad educativa para definir el rumbo de las instituciones en todos sus aspectos a través del ejercicio democrático al interior de las IES en todos sus escenarios.

Los espacios de gobierno de las instituciones públicas deben ser colegiados y estar compuestos por los miembros de la comunidad educativa, conformada por profesores y profesoras, trabajadores y trabajadoras y estudiantes, quienes definen y orientan el rumbo de las mismas. Ello no excluye la participación minoritaria del Estado en los organismos de dirección al interior de estas IES, lo que no implica que éste haga parte de la comunidad educativa.

#### • Financiación estatal de la educación

Garantiza la autonomía efectiva de la educación pública estatal, siendo las comunidades académicas las que determinen el gasto, apartándola de los intereses económicos ajenos a la comunidad educativa y asociados a la asignación de recursos condicionados.



- **Libertad de cátedra**

En el ejercicio formativo al interior de las IES, existirá la libertad de expresar y desarrollar diferentes enfoques teóricos, metodológicos, pedagógicos así como planteamientos ideológicos respecto a cualquier área del conocimiento, los problemas de la sociedad y las posibles salidas a los mismos.

- **Libertad de aprendizaje**

Tiene como premisa del proceso formativo la participación activa de los y las estudiantes con una responsabilidad crítica frente a su proceso de formación académica con criterios para disenter de la opinión de sus docentes y para escoger las formas de adquisición del conocimiento.

- **Libertad de asistencia**

Relacionada estrechamente con la libertad de aprendizaje, debe permitir que las y los estudiantes opten por otras formas de adquisición del conocimiento. La asistencia a clases puede hacer parte o no de dichas formas, en el marco de las formas evaluativas que correspondan. Esto permite que los y las estudiantes puedan adquirir los conocimientos necesarios para aprobar la asignatura, si así lo deciden, de forma extracurricular como seminarios, tutorías, conferencias, grupos de estudio, etc.

- **Libertad de investigación**

En las IES, el criterio fundamental para la definición del qué y cómo se investiga no debe ser el lucro que pueda obtenerse, sino el aporte en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes y la cultura orientado hacia la satisfacción de los intereses nacionales y populares, en el marco de la autonomía de las instituciones.

- **Libertad de expresión, organización y movilización**

Son condiciones mínimas para que las IES sean un centro de debate y lucha de ideas.

- **Autonomía del campus (extraterritorialidad)**

Las IES son un escenario de lucha de ideas, por tanto, la presencia de la fuerza pública para militarizar la Institución no tendrá lugar ni consentimiento por parte de ningún funcionario estatal o educativo. Los conflictos al interior de las IES deben ser resueltos mediante el debate entre los estudiantes, los docentes, los trabajadores y las directivas. El Estado debe garantizar, por tanto, que ningún conflicto que surja de la dinámica de las instituciones de educación superior sea solucionado por medio de la fuerza pública.

### 2.1.2 Dignidad educativa

La dignidad es una cualidad de la humanidad y se relaciona con la educación superior como derecho fundamental por cuanto ésta es una educación para la vida, la crítica, la autonomía, la universalidad y el no confesionalismo. Con este nuevo concepto se proyecta una dinámica en la que prima el *ser* sobre el *tener* priorizándose con ello una formación integral, cultural, crítica, humanística, artística y científica en todos los niveles educativos. La dignidad educativa constituye un marco de referencia para la calidad de la educación superior alejado de su acepción actual que se encuentra ligada

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

a las lógicas de producción de mercancías, pues potencia la dinámica inacabada y en constante desarrollo del conocimiento, permitiendo que las distintas disciplinas y saberes existentes se agrupen y estén en constante diálogo y debate, separándose así de los indicadores de gestión y los diversos mecanismos de homogenización y estandarización del conocimiento.

### ○ **Calidad educativa (en el marco de la 'dignidad educativa')**

La calidad educativa se entiende como un proceso dialéctico y dinámico constante, mediante el cual el conocimiento llevado a la práctica y creado por los sujetos y sus relaciones logra transformar la realidad a través de la formación artística, científica, y humanística, aportando con ello a la solución de las problemáticas del país y al desarrollo del mismo.

La relación armoniosa entre cobertura e inclusión, además de condiciones propicias de planta docente, bienestar, infraestructura física, recursos de aprendizaje y financiación, entre otros, es lo que permite la realización efectiva de la calidad educativa, por lo cual debe ser garantizada por el Estado —en el caso de las públicas y en las IES privadas, debe partir por una veeduría, inspección y control frente a cómo se construye y en función de qué la calidad.

Por su parte, los criterios de evaluación de la calidad educativa se asumen a partir de las decisiones autónomas de las comunidades educativas de manera que sean los fines misionales de las IES los parámetros sobre los cuales se examinen el qué y el cómo de los diferentes procesos de educación superior estudiantil, más allá de los resultados finales o los éxitos obtenidos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y/o investigación; es decir, son los procesos educativos los que garantizan el cumplimiento de los objetivos, y los fracasos o dificultades que se presenten en tales procesos deben ser valorados como posibilidades de aprendizaje y mejoramiento en distintos ámbitos de la vida educativa.

### **2.2 Niveles de democracia interna, elaboración de políticas y toma de decisiones**

La Participación activa democrática, amplia, decisoria y continuada de la comunidad educativa en la elaboración de programas académicos, evaluación de los contenidos y formas en las que se practica la docencia, la investigación y la proyección social y en las definiciones de las políticas de cada institución, se convierte en un elemento que permite avanzar en la formación de seres críticos y autónomos. Lo mismo que el cumplimiento de las libertades de cátedra, aprendizaje, asistencia, investigación, expresión, organización y movilización.

### **Integralidad de los procesos**

Verificación de la integralidad, interdisciplinariedad y visión universal de la que deben dotar las IES a todo estudiante en cualquier área del conocimiento.

### **Comunicación pública**

Dado que la educación tiene una función social determinada por la interacción favorable con su entorno, y ésta debe partir de la experiencia concreta para obtener lecciones e ir mejorando, las IES deben mantener informados a los habitantes del contexto más cercano y al país en general sobre su que hacer, estableciendo un diálogo con la sociedad. Los espacios de infraestructura de comunicación de cada IES, hoy día se encuentran en función de intereses particulares, sin embargo, ellos deben estar a disposición de la comunidad educativa, que también debe contar con los canales y medios adecuados para realizar publicaciones, difundir y comunicar creaciones de diversa índole y formular resultados de las funciones misionales.

### **Docencia y condiciones laborales**

Se hace necesario reivindicar la necesidad de dignificar la labor docente resaltando que el modo de vinculación el cual debe ser en su mayoría de forma directa y debe permitir cumplir de manera constante la misión investigativa y de formación. En ese orden de ideas, debe contemplarse la modificación del régimen profesoral, sobre la base de la asignación de recursos crecientes para la educación a través de los que pueda ampliarse la planta docente, con el fin de solucionar los problemas y deficiencias referentes a la vinculación docente y la sobrecarga laboral de los mismos, tendiendo a lograr la vinculación directa, la dedicación de tiempo completo o exclusiva del cuerpo docente, así como su constante capacitación y formación.

### **Investigación y proyección de la investigación**

El Estado financiará ampliamente la investigación, tendrá una política en torno a la misma, construida con la participación de las instituciones y desde las agendas propias de investigación definidas autónomamente por éstas.

Los niveles y formas de investigación que se desarrollan en la respectivas IES deben proyectarse hacia la innovación, el avance científico, filosófico, artístico, etc. de la educación superior colombiana.

### **Proyección social de las IES (extensión)**

Esto es, qué tan orientada es la construcción de conocimiento a los problemas de la sociedad en su conjunto. La extensión no puede ser un medio para resolver el problema



financiero de la universidad y tampoco puede ser monopolizado por los sectores productivos, debiendo estar al servicio de los intereses nacionales y populares, se podrá llevar a cabo con los sectores productivos, siempre y cuando esta decisión sea fruto de la autonomía y no de la necesidad de recursos.

### Garantía de la calidad

La existencia de dichas instituciones denominadas coloquialmente "Institutos de garaje", sirve para aumentar las cifras de cobertura de educación del país, las cuales más que una opción de formación, constituyen la posibilidad de particulares para insertarse en las lógicas de compra y venta de servicios. El logro de condiciones adecuadas de calidad, está referido al conjunto de mecanismos y requerimientos que se hacen a una institución de educación superior para que pueda ejercer labores de enseñanza con suficientes características de calidad, como para que su práctica y el cumplimiento de los objetivos, la lleve a inscribirse dentro de la lógica de construcción de conocimiento de la educación superior.

### Base tecnológica

La existencia de infraestructura adecuada no implica que se esté llevando a cabo el proceso integral de formación y el cumplimiento de los objetivos de la formación, sin embargo,

existen condiciones de infraestructura adecuada y equipos tecnológicos que aunque por sí mismos y en exclusiva no garantizan que exista calidad educativa, sí contribuyen al proceso de formación de los/as estudiantes en el contexto de avance tecnológico actual.

### 3. Procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación

Los procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación, servirán como herramientas que permitan evidenciar los aciertos y dificultades de las IES en el proceso de construcción de calidad educativa, con el objetivo de avanzar en su materialización plena para todas las modalidades de formación, a través de la potenciación de las relaciones de cooperación y aprendizaje entre instituciones Educativas y de la participación democrática de las comunidades educativas; esto sobre la base de entender la calidad educativa desde una concepción integral, como la existencia de condiciones adecuadas que

permitan el óptimo cumplimiento de las funciones misionales y la realización de los fines del conocimiento por parte de las comunidades educativas.

### Evaluación y autoevaluación

Entendemos la evaluación y autoevaluación como procedimientos de seguimiento y mejoramiento de la calidad educativa y del ejercicio de aprendizaje, que deben enmarcarse en la autonomía y democracia, contando así con la participación activa de toda la comunidad educativa y de las distintas instituciones de educación superior. Si bien cada institución tiene un papel central en la definición de sus formas de evaluación y autoevaluación, debe existir un punto de convergencia nacional para discutir sobre los procesos de las instituciones y el conjunto del Sistema de Educación Superior.

La evaluación y autoevaluación debe ser democrática y permanente con la participación de todos los sectores educativos, debe tener en cuenta el aprendizaje del sujeto y la relación del conocimiento con la sociedad, por lo tanto estas deben considerar los procesos a través de los que se construye conocimiento y no los resultados, evaluando los conocimientos y no las competencias. Este proceso debe tener en cuenta la concepción integral del conocimiento, la proyección social, la relación con egresados y egresadas, el mejoramiento

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •



contraposición consideramos que éstos deben basarse en el cumplimiento de los fines misionales partiendo del desarrollo, apropiación y creación del conocimiento científico, artístico y propio, garantizando el diálogo con la multiplicidad de saberes, así como el análisis de la realidad que permita contribuir a la solución de las necesidades colombianas, en el marco de la lucha de ideas. Para ello es necesario que la calidad y dignidad educativa resulten de un proceso democrático y autónomo.

Rechazamos el adoctrinamiento impartido a través de la evaluación por medio de competencias, las cuales reducen los contenidos de la educación al saber hacer en contexto y en consecuencia estandarizan la educación.

22

de las condiciones pedagógicas y metodológicas, y el análisis de las condiciones materiales y financieras para que se lleve a cabo a través de la aceptabilidad social.

**La autoevaluación**

Debe tener como principal criterio el cumplimiento de los fines misionales y el compromiso con la transformación de las condiciones de desigualdad e injusticia social, de tal manera que las instituciones educativas definirán los parámetros en función de la construcción de la educación superior que queremos y necesitamos las y los colombianos, y no el mercado internacional ni el sector privado, sirviendo así a los intereses nacionales y populares, teniendo en cuenta que el Estado debe supervisar y financiar el proceso de evaluación y autoevaluación evitando condiciones de exclusión.

**La evaluación**

Requiere que las IES cuenten con las garantías materiales (bienestar, infraestructura, etc.). En el caso de las IES de carácter estatal estas garantías deberán ser provistas por el Estado.

Los criterios de evaluación deben distar de los establecidos actualmente por el Gobierno nacional, que reducen la calidad al desempeño de una labor estandarizada y homogeneizante alejada de la realidad colombiana, que además son constituidos por agentes externos a la comunidad educativa; en

Los procesos de evaluación deben ser supervisados por el Estado y la comunidad educativa a través de veedurías en las IES privadas y públicas; en éstas últimas, el Estado cumple además el papel de garante de las condiciones materiales e institucionales para la realización de la misma y la construcción de educación con calidad educativa. Los resultados obtenidos a través de los procesos de evaluación, autoevaluación o acreditación, no podrán servir como criterio de asignación presupuestal para las IES, ni como incentivo para obtener recursos, en oposición al modelo actual las IES no competirán entre sí por financiación, pues tendrán las condiciones idóneas para poder constituirse a ellas mismas como constructoras de calidad.

**La política de acreditación**

La política de acreditación institucional actual juega un papel homogeneizante y viola la autonomía de las IES, cuestión por la cual no arroja resultados que permitan evaluar la calidad real de la educación, además de que no plantea condiciones objetivas ni suficientes para diferenciar las distintas instituciones de la educación superior y la modalidad de formación en la que se inscriben, por lo cual debe contemplarse la construcción de mecanismos que se opongan a la proliferación de criterios de acreditación que promueven la baja calidad en la educación superior. Las pruebas Saber pretenden medir la calidad de la educación como un criterio de estandarización de los conocimientos, por lo cual nos oponemos a su implementación como un condicionante tanto para el ingreso a la educación superior como para la obtención del título universitario.

En contraposición a las lógicas de acreditación vigentes, en las que prima el carácter punitivo y la competitividad entre las IES, la política de acreditación que proponemos debe basarse en la cooperación y colaboración entre IES, en función del cumplimiento de los fines de la educación superior.

Lo anterior implica avanzar en dos elementos sustanciales:

- ❖ La recharacterización de la noción de pares académicos, así como su papel y funciones, entendiendo que éstos acompañan y sugieren alternativas para el mejoramiento de la calidad, pero no suplen los déficits infraestructurales materiales o institucionales, responsabilidad que está a cargo del Estado en las IES estatales.
- ❖ La creación de criterios que tengan en cuenta las condiciones regionales y nacionales, implementándose así formas de evaluación situadas en contexto; por consiguiente, la política de acreditación debe contemplar las condiciones materiales que posibiliten el pleno desarrollo del ejercicio académico y el cumplimiento de los fines misionales.

La nueva política de acreditación, deberá hacerse sobre la base de evaluaciones que develen el estado de suficiencia y las condiciones materiales para lograr los niveles de calidad educativa. De igual manera la calidad debe contemplar las distintas dimensiones (cultural, académica y administrativa) que posibilitan la vida al interior de las IES; es necesario generar unos indicadores cuantitativos y cualitativos que diferencien la garantía de tales procesos y dimensiones de acciones asistenciales. Dichos indicadores se construirán en el marco de la autonomía y serán medidos a través de procesos democráticos de autoevaluación permanente que, deberán partir del reconocimiento de la situación nacional y sus ámbitos social, económico y cultural, orientándose a lograr que la educación superior contribuya a la mejora de las condiciones de vida y la solución de problemáticas y necesidades del pueblo colombiano desde el ejercicio educativo, la lucha de ideas y el diálogo entre saberes.

Los espacios de debate como los claustros y colegiaturas deberán tener un carácter decisorio y democrático teniendo en cuenta que son parte de la construcción de la educación superior que queremos.

#### 4. Marco financiero

La educación superior al ser un bien común y un derecho fundamental, debe también ser universal y el mejor medio para alcanzar dicha universalidad es la gratuidad en las instituciones públicas y la democratización del acceso en todo el Sistema de Educación Superior. En esta medida, para lograr

una financiación adecuada de la educación superior, debe tenerse en cuenta que su estructura de costos es marginalmente creciente, lo que significa que la última unidad educativa o de conocimiento es más costosa que la anterior, llevando a que la financiación de la educación superior deba ir aumentando de forma creciente y progresiva.

En este marco, desarrollar un esquema de financiación para la educación superior tiene dimensiones y consecuencias tanto políticas como económicas precisadas a continuación. Por un lado, es necesario exigir al Estado colombiano que asuma la total responsabilidad de la financiación de la educación superior estatal; por otro lado, el esquema de financiación debe favorecer ampliamente la financiación e incentivo a la oferta y no el incentivo a la demanda para fortalecer así la educación superior estatal, propendiendo porque en el mediano plazo la educación superior pública sea gratuita y de acceso universal en su totalidad.

Reiterando lo dicho anteriormente, es fundamental que toda propuesta de financiación para la educación superior tenga en cuenta el carácter creciente de sus costos totales con el fin de que ésta sea financiada de la forma más adecuada y plena, con recursos del Estado en las IES públicas. Esta consideración está sustentada en la naturaleza del conocimiento, su valor formativo y su dinámica de producción, creación, desarrollo, apropiación y transmisión: El conocimiento tiene una naturaleza dinámica muy particular que actúa de forma diferente a la producción de mercancías con fines lucrativos, pues tanto su creación como su transmisión tienen la posibilidad de generar campos de conocimiento e investigación cuyos resultados pueden ser cuestionados y transformados continuamente, dando paso a diversos y nuevos campos de dicha creación, y es allí donde reside, precisamente, su valor formativo.

Con esta dinámica, el conocimiento supera el paradigma de la utilidad y la ganancia, pues lo que de ella surge no necesariamente debe producir un usufructo económico o lucrativo. Y es también por esta dinámica de creación inacabada e inagotable que el buen curso de la educación superior, en el desarrollo de sus funciones misionales (lo misional incluye lo académico), demanda cada vez más recursos, puesto que, a mayores y más altos grados cualitativos y cuantitativos de creación y transmisión de conocimiento e investigación, se requieren mayores recursos para su realización sin tener en cuenta las posibles ganancias que la misma pueda generar o los gastos que ésta pueda ocasionar.

Esta dinámica no debe confundirse con la dilapidación o el mal uso de los recursos, por el contrario, entendiendo que la educación superior –y la educación en general– tiene una función social, la total financiación de la misma, junto a una

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

veeduría realizada por las IES, el Estado y la sociedad, deben propender porque los recursos destinados a tal fin contribuyan al cumplimiento de la responsabilidad que la educación superior tiene con la sociedad en la que se desenvuelve.

#### 4.1 Aspectos generales

La premisa sobre la que debe basarse el modelo de financiación es el fortalecimiento de la educación superior estatal, y un primer paso para lograr este fortalecimiento es que las políticas de financiación de la educación superior estén exentas de la aplicación del régimen de sostenibilidad fiscal. Aquí es preciso resaltar que la viabilidad de la propuesta financiera para la educación superior será posible siempre y cuando exista voluntad política del Estado para priorizarla dentro del gasto nacional, pues en términos económicos, el país tiene recursos suficientes para destinar al buen funcionamiento del Sistema de educación superior financiando la oferta, siempre y cuando reevalúe sus prioridades fiscales. Sobre esta base, es preciso abrir un escenario nacional de debate público de carácter político y académico que haga explícitas las prioridades fiscales del Estado y que muestre cuáles son los destinos finales de la recaudación tributaria, quiénes son los principales contribuyentes, y quiénes gozan de mayores privilegios en materia de obligaciones fiscales, dejando claro cuál es el papel que tiene la educación, y en particular la educación superior en la distribución del presupuesto nacional.

En este marco, la estructura tributaria de Colombia —en términos del ingreso nacional— se basa en dos tipos de impuestos: impuestos a la renta o al ingreso, denominados impuestos directos, e impuestos al consumo, denominados impuestos indirectos. Tal distribución ha evidenciado una gran desigualdad tributaria reflejada en un régimen fiscal supremamente regresivo, en la medida en que quienes tienen altas rentas gozan de grandes beneficios tributarios y no aportan significativamente en el recaudo nacional, mientras que la inmensa mayoría de los colombianos que se encuentran en condiciones de pobreza, destinan gran parte de sus ingresos al pago de impuestos al consumo.

Ahora bien, dado que construir la política presupuestal es una tarea del Estado, y que su ejecución debe procurar contrarrestar los niveles de desigualdad anteriormente señalados, una propuesta de financiación para la educación superior debe responder a dos principios fundamentales que permitan el cumplimiento de tal objetivo, estos principios son:

**1. Carácter redistributivo de la riqueza:** Implica avanzar hacia la eliminación de la inequidad y la concentración de la riqueza en procura de una nueva concepción y modelo de país.

**2. Redistribución del gasto público:** Implica la redistribución del presupuesto nacional acorde a las necesidades y prioridades de la población colombiana en general, consignadas como derechos sociales, culturales, económicos y políticos. Lo anterior supone la disminución del alto rubro en el gasto destinado para el pago de la deuda pública, la eliminación de las exenciones tributarias a las transnacionales y la reducción del gasto en guerra.

#### 4.2 Posibles fuentes de financiación

Como primera medida para solventar la crisis presupuestal de la educación superior y poder avanzar hacia su financiación adecuada, es preciso recalcar que el Gobierno nacional y los entes territoriales deben comprometerse a pagar la deuda histórica que tienen con las IES públicas. Esta deuda, originada por el aumento de gastos debido a las reformas definidas por el Gobierno en las últimas dos décadas, que implicaron el aumento en gastos como planta docente e infraestructura física y tecnológica, debe suplirse teniendo en cuenta que los gastos que la crearon no son contemplados en el esquema de financiación consignado en el artículo 86 de la Ley 30 de 1992, que actualmente rige la educación superior y que ha convertido esta deuda en un déficit estructural del Estado con la educación superior que debe ser subsanado por el mismo.

Así mismo, en el marco de la reevaluación de las prioridades fiscales sobre las que se distribuye el presupuesto nacional, partimos del análisis de los elementos que generan mayores gastos para el país; estos elementos deben ser evaluados con miras a abrir un debate nacional que permita poner en consideración la posible reducción y destinación de éstos y otros rubros a la educación superior. Estos elementos son:

La deuda pública, interna y externa, y los intereses que ha generado, pues ésta se constituye en el principal lastre de las y los colombianos al dedicarse cerca del 25% del gasto público para pagar esta deuda ilegítima y arbitraria, sometiendo así a la Nación a las exigencias de los intereses de los organismos multilaterales de crédito como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

El gasto en defensa y seguridad, que representa el segundo mayor rubro del presupuesto nacional (23 billones de pesos para el 2012) priorizándose frente al resto de las asignaciones presupuestales. En particular, este gasto constituye un rubro excesivo para la guerra que bien podría ser destinado para la garantía de los derechos sociales, económicos, políticos y culturales de la población colombiana.

Por otro lado, se debe tener claro que los recursos que se destinen a la educación superior no deben ser producto de la creación de impuestos directos al consumo, sino que deben ser generados por impuestos a la renta, al capital y/o al patrimonio, ya que el aporte particular o privado a la educación pública debe basarse ante todo en el recaudo de impuestos indirectos y no en el gasto de las familias. De esta forma, se hace indispensable que tanto el sector financiero, monopolios, transnacionales, como otros sectores que no contribuyen de manera significativa en el esquema tributario del país, paguen más impuestos para transformar la actual desigualdad fiscal, y a partir de allí poder contemplar la asignación de este recaudo para la financiación de la educación superior. Dentro de estos posibles aportes, las fuentes pueden redefinirse sobre la base de:

- ❖ La revisión de los contratos de estabilidad jurídica en zonas francas, que en los términos en los que están planteados actualmente sólo benefician a unos cuantos empresarios extranjeros.
- ❖ La eliminación de las exenciones tributarias a multinacionales del sector minero-energético y financiero, pues éstas se basan en la política de confianza inversionista que le garantiza el máximo beneficio con el mínimo riesgo al capital financiero transnacional.
- ❖ El mantenimiento de la integralidad de recursos parafiscales para la financiación (recolección e inversión) de las instituciones de régimen especial como el SENA y la ESAP, sin exenciones de ningún tipo a las empresas.
- ❖ En contraposición al criterio de sostenibilidad fiscal que actualmente se maneja, debe plantearse una nueva regla fiscal que privilegie la inversión social, donde la financiación de la educación se realice a partir de los ingresos corrientes a la Nación.
- ❖ La creación de una política tributaria con un carácter progresivo, por ejemplo, impuestos a la renta y al patrimonio.

### 4.3 Criterios para el manejo de los recursos de la Educación Superior

El punto de partida para la total financiación estatal de la educación superior pública, es que tanto los aportes destinados a este propósito sean netamente públicos, como que los recursos recurrentes de las IES estatales sean inyectados directamente a sus bases presupuestales y sean destinados no sólo para los gastos de funcionamiento e infraestructura



sino también para los de inversión; además, en el caso de las IES privadas, éstas no tendrán ánimo de lucro por ningún motivo.

En el mismo sentido, los aportes adicionales recibidos por las IES deben llegar directamente a las instituciones educativas estatales sin pasar por entidades o instituciones intermediarias, propendiendo por la financiación de las instituciones territoriales por parte del Estado central. En este orden de ideas, deberá existir administración, asignación y distribución autónoma del presupuesto público para las IES que esté acorde con todas las formas de educación, incluidas las necesidades educativas especiales, además de los espacios de veedurías del manejo de estos recursos en los que las comunidades educativas, el Estado y la sociedad participen conjuntamente. Así mismo, es un criterio fundamental el descongelamiento y aumento tanto de la planta docente como la de trabajadores con las respectivas garantías en materia laboral (contratación directa, pensional, salarial, derecho a la organización y la protesta).

Los criterios para la implementación de una política financiera que privilegie la educación superior son:

- ❖ El Estado asignará el presupuesto para el funcionamiento de las IES y del conjunto del Sistema de educación superior con base en los estudios financieros realizados previamente por cada una de las IES atendiendo a los criterios de complejidad de las mismas.
- ❖ El presupuesto para la educación no sólo estará contenido en la partida de gastos del Presupuesto General de la Nación, sino también en la partida de Inversión.

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

- ❖ Se debe privilegiar la financiación a la oferta (donde se contemplan los costos de matrícula, infraestructura, bienestar y calidad académica) y no el incentivo a la demanda.
- ❖ Se deben implementar políticas que disminuyan los recursos propios que las IES estatales destinan a sus bases presupuestales hasta lograr su eliminación.
- ❖ Las transferencias a las IES estatales deberán ir directamente a sus bases presupuestales.

Por otro lado, es preciso redefinir el papel del ICETEX en el desarrollo de la educación superior. Teniendo en cuenta que el centro del sistema será la fuerte financiación a la oferta, el ICETEX deberá cumplir un papel subsidiario y no principal en el acceso a la educación superior, por lo cual, deberá retomar progresivamente su naturaleza jurídica fundacional para que cumpla sus funciones misionales con el Estado. Esto no implica quitar los programas de préstamos diferenciados sino suprimir la lógica de lucro de “banco de segundo piso”, de manera que quien quiera, opcionalmente, podrá ingresar a la educación privada haciendo uso de un préstamo, pero deberán reevaluarse las condiciones de los mismos.

El presupuesto del ICETEX será otorgado exclusivamente por el Estado y regulado directamente por el Gobierno nacional, entendiendo esta entidad como sin ánimo de lucro y tomando medidas para la condonación de los préstamos actuales, la suspensión de los procesos de cobro jurídicos que se estén llevando a cabo, la eliminación del perjudicial esquema financiero de capitalización de intereses, así como la priorización de las becas y los subsidios sobre los créditos estudiantiles.

Para el manejo de los recursos, deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- ❖ Cada IES decide de forma autónoma la forma para manejar los recursos, mediante la participación democrática de la comunidad educativa y la veeduría de la misma.
- ❖ El Gobierno central asignará a las IES regionales estatales el presupuesto necesario para funcionamiento e inversión, garantizando que estos recursos vayan directamente a sus bases presupuestales.

### 4.3.1 IES públicas

El Gobierno debe comprometerse a sanear la deuda que tiene con las IES (la cual se debe actualizar a pesos constantes del año en curso) y suplir el déficit en el que se encuentra hoy

la educación superior, que se ha profundizado con la Ley 30 de 1992. El presupuesto se debe distribuir y ajustar de acuerdo a criterios particulares y de complejidad de las IES (como por ejemplo cantidad de estudiantes, número de carreras, etc.), garantizando las condiciones para desarrollar el conjunto de las IES estatales, teniendo especial consideración por las IES étnicas, de carácter especial y aquellas en las que se dificulta el ejercicio de sus funciones misionales (investigación, docencia y proyección social). Se deja claro que todos los aumentos deben ser acordes con las metas que se trace el Sistema de Educación Superior a mediano y largo plazo, y que el origen de la financiación provendrá siempre de los recursos de la Nación. El Estado tiene la obligación de asumir la financiación de manera plena de las modalidades de formación técnica y tecnológica en aquellas IES cuyo carácter sea público (incluyendo las territoriales). Los rubros necesarios y los mecanismos de manejo de los recursos, responderán a un estudio que elaboren las mismas sobre sus necesidades financieras.

### 4.3.2 IES privadas

Se debe realizar un estudio en cada una de las instituciones sobre su estructura de costos, y con base en éste la comunidad educativa determinará la variación en las matrículas y su forma de cobro atendiendo al principio de autonomía<sup>9</sup>. La prioridad del Estado debe ser la financiación plena de la educación pública para que el ingreso a las IES privadas sea de carácter opcional (esto no implicará la eliminación de las IES privadas, sino el fortalecimiento de las públicas).

Los rubros necesarios y los mecanismos de manejo de los recursos en las instituciones técnicas y tecnológicas, responderán a un estudio que elaboren las mismas sobre sus necesidades financieras.

## 5. Marco Jurídico-Constitucional de la propuesta

En la teoría del derecho constitucional moderno se ha establecido que las normas tienen una jerarquía, por tanto, existen unas que son consideradas superiores y en consecuencia, unas inferiores que no pueden ir en contravía de una superior. En Colombia, la actual Constitución Política promulgada en 1991 se ha establecido como “norma de normas” (Artículo 4), es decir, la Carta Política tiene un nivel de superioridad con respecto a cualquier norma que se promulgue en el Estado colombiano. Por esta razón, una nueva Ley de Educación Superior no puede oponerse al texto constitucional del 91, mas sí puede derogar cualquier ley ordinaria que le sea contraria, como la Ley 30 en su conjunto o apartes de otras leyes de educación y afines, pero respetando el principio de unidad de materia de las leyes (Artículo 158).

9 Ya existe un indicador denominado “índice de costos de educación superior privada” que revela parte de la información necesaria para el estudio, sin embargo, se exige que dicha información sea abierta al público desagregado en sus componentes.

Por otra parte, la doctrina constitucional ha establecido que no solamente el articulado que la compone hace parte de la Constitución, sino que existen una serie de normas escritas por fuera de ella que tienen su mismo nivel; por consiguiente, tanto éstas como el articulado de la Carta conforman lo que la doctrina y la Corte Constitucional han denominado “bloque de constitucionalidad”. Dicho bloque está compuesto por elementos de derecho interno e internacional que de ser contrariados conllevarían a una modificación de la Constitución Política. En la actualidad se ha definido el Bloque de Constitucionalidad como *“un cuerpo de normas que enriquece el articulado constitucional. En tal sentido, el conjunto de atributos que se predica de las disposiciones constitucionales debe extenderse a las normas que lo componen. Por lo tanto el bloque tiene por virtud predeterminar el contenido del derecho, expulsar del ordenamiento jurídico aquellas normas que lo contraríen, condicionar la validez de las interpretaciones de las disposiciones jurídicas a la avenencia con sus principios, y se constituye como fuente de derecho, útil para la solución de situaciones jurídicas concretas.”*<sup>10</sup> Entre éstos, se encuentran los distintos tratados ratificados por Colombia en materia de derechos humanos y la doctrina de los órganos de control internacional sobre derechos humanos, entre otros<sup>11</sup>.

Algunos textos constitucionales como el colombiano suelen contener una larga lista de derechos que, muchas veces, no son desarrollados allí, sino que para hacerlo se requiere la elaboración de políticas públicas frente a lo cual, las fuerzas vivas del país tienen una importante responsabilidad política. Para el caso colombiano, la educación aparece consagrada como un derecho en el artículo 67 de la Carta Política<sup>12</sup>; el mismo documento hace referencia reiteradamente al papel estatal en su promoción<sup>13</sup> de manera *progresiva*<sup>14</sup>.

La consagración constitucional del derecho a la educación no se agota en los mencionados artículos sino que dentro del Bloque de constitucionalidad existen otras normas que contienen y han desarrollado este derecho, entre los que se encuentran diversos pactos, convenios y acuerdos internacionales ratificados por Colombia. Dichos acuerdos, empero, no han sido plenamente cumplidos por el Estado; en este sentido, la propuesta de Ley de Educación Superior que le presentamos a la sociedad colombiana significa la realización plena del derecho a la educación superior consignado en múltiples obligacio-

nes internacionales suscritas por Colombia, posibilitando así su garantía tanto como derecho fundamental como bien común.

## 5.1 La Educación Superior como derecho fundamental

La Constitución Política de Colombia contiene una parte dogmática en la cual está enunciada una larga lista de derechos que se clasifican como derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales, colectivos y ambientales. No obstante, la enunciación de los derechos contenidos en el texto pierde fuerza si se le confronta con la parte económica que es profundamente benévola con el libre mercado, trayendo esto como consecuencia la insatisfacción de un sinnúmero de derechos.

A este respecto, la Corte Constitucional colombiana ha otorgado una definición de derechos fundamentales que supera la clasificación que se puede abstraer de la Carta Política y ha señalado que éstos *“son aquellos que se encuentran reconocidos -directa o indirectamente- en el texto constitucional como derechos subjetivos de aplicación inmediata”*<sup>15</sup> y que son *“de tal magnitud para el orden constitucional, que su vigencia no puede depender de decisiones políticas de los representantes de las mayorías”*.<sup>16</sup> Así mismo, ha ratificado la importancia de los derechos fundamentales afirmando que, *“los derechos obtienen el calificativo de fundamentales en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre (...) [pues] los Derechos Fundamentales constituyen las garantías ciudadanas básicas sin las cuales la supervivencia del ser humano no sería posible”*<sup>17</sup>, aclarando con vehemencia que *“un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal”*.<sup>18</sup>

En consideración de lo anterior, es necesario que estos derechos sean desarrollados por políticas públicas que los ubiquen en tal nivel, es decir, que los entiendan como esencial para dignificar la vida humana<sup>19</sup> conduciendo así a que su garantía sea permanente, universal y generalizada, evitando con ello que su garantía se busque mediante la vía judicial.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la educación se caracteriza como un derecho y un servicio público, omitiendo su consagración entre los artículos 11 y 41 donde aparecen enunciados los derechos fundamentales. Ahora, pese a

10 GUTIÉRREZ BELTRAN, Andrés M. *El Bloque de constitucionalidad. Concepto y Fundamentos*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2008, págs. 58, 59 y 87.

11 QUINCHE, Manuel. *Derecho Constitucional Colombiano. De la Carta del 91 y sus reformas*. Bogotá, Ibáñez, 2010, p. 102.

12 *El texto del primer inciso del artículo 67 señala: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.*

13 *La enunciación de dicho papel puede encontrarse en artículos de la Constitución Política como el 45, 69, 70 y 79.*

14 *Más adelante haremos referencia a las implicaciones de la progresividad.*

15 *Sentencia SU-225 de 1998, M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.*

16 *Ibidem.*

17 *Sentencia T-418, 12 de junio de 1992.*

18 *Ibidem.*

19 *Sentencia T-002 de 1992.*

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

no aparecer expresamente en la Carta Política como un derecho fundamental, la Corte Constitucional en reiteradas ocasiones le ha reconocido este carácter. Frente al tema, el juez constitucional ha señalado que *"el hecho de limitar los derechos fundamentales a aquellos que se encuentran en la Constitución Política bajo el título de los derechos fundamentales y excluir cualquier otro que ocupe un lugar distinto, no debe ser considerado como criterio determinante sino auxiliar, pues él desvirtúa el sentido garantizador que a los mecanismos de protección y aplicación de los derechos humanos otorgó el constituyente de 1991"*<sup>20</sup>. Lo anterior deja claro que en el texto constitucional no se cierra la posibilidad de considerar la educación superior como derecho fundamental.

Tal jurisprudencia ha sido ampliamente ratificada por la Corte, dejando claro que la educación se entiende como derecho constitucional fundamental, también *"en la formación de adultos, puesto que la educación es inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura"*<sup>21</sup>. En ese mismo sentido, en la sentencia T-465 de 2010, manifestó: *"en cuanto al derecho a la educación esta corporación ha reconocido su fundamentalidad a pesar de no estar reconocida expresamente en la Constitución, ya que por tratarse de una garantía esencial e inherente a todas las personas, el derecho a la educación se configura como un elemento que permite configurar y reconfigurar los medios de acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura"*.

Dicha corporación ha reconocido la importancia para el desarrollo individual y social de este derecho, por lo que en la Sentencia T-202 de 2000 la Corte estableció que *"es indudable que el derecho a la educación pertenece a la categoría de los derechos fundamentales, pues, su núcleo esencial, comporta un factor de desarrollo individual y social con cuyo ejercicio se materializa el desarrollo pleno del ser humano en todas sus potencialidades. Esta Corporación, también ha estimado que este derecho constituye un medio para que el individuo se integre efectiva y eficazmente a la sociedad; de allí su especial categoría que lo hace parte de los derechos esenciales de las personas en la medida en que el conocimiento es inherente a la naturaleza humana."* En consonancia con lo anterior, estableció que *"la normativa interna y la jurisprudencia constitucional, en completa armonía con las normas internacionales sobre derechos humanos, le han otorgado a la educación el carácter de derecho fundamental de aplicación inmediata e inherente al ser humano, que le permite a los individuos acceder a un proceso de formación personal, so-*

*cial y cultural de carácter permanente, que como tal, tratándose de educación superior, se convierte en una obligación progresiva que debe ser garantizado y promovido por el Estado, la sociedad y la familia, sin que resulte admisible aceptar ningún tipo de restricción o desconocimiento que impida su ejercicio"*<sup>22</sup>.

## 5.2 La Educación Superior como bien común

En sentencia C-830 de 2010, la Corte se refiere al bien común como *"garantizar la supremacía del bien común, representado en los objetivos identificados por el Constituyente como propios de ese interés general"*. Si se habla del bien común, éste deberá ser entendido como *"aquel bien que atañe a todos los miembros de una comunidad política como tal comunidad, o al conjunto de individuos de un grupo. En un orden justo el bien común no se compone de la suma de bienes individuales ni se opone a los mismos. El bien común se asimila así a una concepción de la justicia que desarrolla tanto principios y derechos como una estructura política básica que coincide con lo que conocemos por régimen constitucional."*<sup>23</sup>

Dentro del desarrollo de la educación como derecho fundamental y bien común cabe mencionar, finalmente, el "criterio de las 4A" elaborado por Katarina Tomaševski, ex relatora especial sobre el derecho a la educación. La autora afirma que la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad son criterios fundamentales para el buen desarrollo de la educación en todos sus niveles, por lo cual, su aplicación efectiva debe ser garantizada por el Estado siendo éste el principal responsable de estas obligaciones<sup>24</sup>.

A partir del texto constitucional y de los desarrollos jurisprudenciales de la Corte Constitucional arriba señalados, se puede concluir que la educación en Colombia es un derecho fundamental y un bien común inherente a la persona y, por ende, se hacen válidas todas las consecuencias derivables de esta caracterización.

## 5.3 La gratuidad y el acceso a la Educación Superior

La viabilidad fiscal de la gratuidad en materia de educación superior pública ha sido enunciada anteriormente. Además de ser económicamente sostenible, ésta es legalmente imperativa. El carácter de derecho fundamental del que está dotada la educación superior posibilita que ésta sea gratuita en todos sus niveles. Así mismo, el acceso y la permanencia en la educación han sido entendidos por la Corte Constitucional como el núcleo esencial del derecho a la educación<sup>25</sup>.

20 *Ibidem*.

21 *Sentencia T-807 de 2003*.

22 *Sentencia T-068 de 2012*.

23 *CETINA, Ariel. Sobre el bien público y el bien común*.

24 <http://www.right-to-education.org/es/node/758>.

25 *Sentencia T-329 de 1997*.

Al gozar la educación de la doble condición de derecho y servicio público<sup>26</sup>, existe la posibilidad de que los particulares puedan ofrecer la educación en sus distintos niveles, razón por la cual la educación superior privada tiene plena cabida en el ordenamiento jurídico nacional; no obstante, es clara la norma contenida en el mencionado artículo donde se señala que "la educación será gratuita en las instituciones del Estado".

Pese a que en la Constitución Política no existe un desarrollo concreto del tema de la gratuidad de la educación superior pública más allá de lo mencionado, dentro del Bloque de constitucionalidad sí existen elementos que nos aproximan a ella y que, en el marco de su desarrollo, ofrecen aspectos importantes para tener en cuenta. Al respecto, es preciso señalar que Colombia ha ratificado distintos tratados de Derechos Humanos en los que se aborda específicamente el tema de la gratuidad en la educación; entre éstos, cabe destacar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de San Salvador.

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, por una parte, señala que *"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. (...)"*<sup>27</sup>, lo anterior indica que, en términos de acceso, existen mandatos de universalización, lo cual implica una exigencia de la democratización del ingreso a la educación superior.

El pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales<sup>28</sup> y el pacto de San Salvador, afirman que **"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"**. La referencia a la *progresividad* deviene un elemento central que debe desarrollarse en tanto implica que si bien no es un mandato imperativo a partir de la ratificación del Convenio, sí es ésta una meta que debe realizarse paulatinamente. Sin embargo, aunque el Protocolo fue firmado en 1988, las medidas que se han tomado en Colombia frente a la materia han distado de ser progresivas.

La doctrina ha sido clara en señalar que el carácter de la progresividad para este tipo de tratados no enuncia simples propósitos de los Estados firmantes, sino que son compromisos asumidos, en los que no solamente existe el mandato de progresividad, sino la prohibición de regresividad, es decir, la imposibilidad de que los Estados adopten medidas contrarias a lo señalado, para este caso, la gratuidad en la educación

superior pública. En este sentido, el cumplimiento de los tratados internacionales ratificados por el Estado colombiano debe manifestarse en la implementación de la gratuidad en la educación superior pública con el objetivo mismo de cumplir con los deberes internacionales asumidos por Colombia.

El marco jurídico del derecho a la educación superior debe tener en cuenta las obligaciones del Estado que surgen del bloque de constitucionalidad, las normas de derecho internacional y la jurisprudencia constitucional; dentro de los fundamentos jurídicos de la educación superior como derecho fundamental, estas normas afirman el acceso y la gratuidad como sus características inherentes, no obstante, la garantía eficaz de las mismas y, por tanto, la realización efectiva del derecho no sólo pasa por las consideraciones jurídicas sino que se legitima a través de la materialización de la educación superior como bien común en donde la democratización y la movilización social juegan un papel imprescindible en el alcance de estos objetivos.

Ahora bien, acorde a la educación como derecho fundamental, es necesario que se haga un esfuerzo por eliminar la concepción de mérito que se encuentra establecida en la legislación actual, para lo que se precisan los elementos y alcances jurídicos del derecho fundamental en términos de universalidad, acceso diferenciado y requisitos para el ingreso a las instituciones de educación superior:

**Universalidad en el acceso** La universalidad se expresa en la accesibilidad a las IES, es decir, la realización para todos y todas del derecho fundamental a la educación, lo cual implica el libre ingreso a dichas instituciones y la participación del Estado como garante del cumplimiento de este derecho.

**Acceso diferenciado** Son las garantías necesarias para alcanzar progresivamente la universalidad, teniendo en cuenta que se deben reconocer las condiciones y contextos territoriales en el marco del carácter de esta ley. Se deben utilizar múltiples herramientas para lograr un acceso diferenciado. Más allá de la posibilidad de ingreso a las IES, se debe dar importancia a la permanencia, que se encuentra reflejada en la accesibilidad económica (acceso) y material (permanencia). El acceso diferenciado es el límite de los requisitos para el ingreso a la educación superior.

**Requisitos para el ingreso** Está referido al ingreso a las IES. Cada institución de educación superior puede regular, conforme a su criterio autónomo, el ingreso a la misma (exámenes puntajes etc.) pero nadie puede quedarse por fuera del sistema de educación superior.

26 Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia.

27 Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

28 Suscrito el 16 de diciembre de 1966, ratificado el 29 de octubre de 1969. Aprobado mediante la ley 74 de 1968.

# Prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil. Una reflexión pedagógica

Piedad Ortega Valencia<sup>1</sup>  
Sandra Rodríguez Ávila<sup>2</sup>



Es necesario dar cuenta del contexto de los procesos de movilización y de una fundamentación sobre las prácticas instituyentes desde la perspectiva de la pedagogía crítica<sup>3</sup> para poder concluir con unas valoraciones aproximativas<sup>4</sup>, a partir de una lectura situada y comprometida, que permita fortalecer los procesos de movilización juvenil no solamente al interior de las universidades sino en todo espacio social, político y comunitario donde se haga posible la corporeidad de unos sujetos que luchan por desplegar núcleos colectivos.

30

## Una carta rumbo a Gales

Juan Manuel Roca

Me pregunta usted dulce señora  
Qué veo en estos días a este lado del mar.  
Me habitan las calles de este país  
Para usted desconocido,  
Estas calles donde pasear es hacer un  
Largo viaje por la llaga,  
Donde ir a limpiar luz  
Es llenarse los ojos de vendas y murmullos.

(...)

La entero a usted:

Aquí crecen la rabia y las orquídeas por parejo,  
No sospecha usted lo que es un país  
Como un viejo animal conservado  
En los más variados alcoholes,  
No sospecha usted lo que es vivir  
Entre lunas de ayer, muertos y despojos.

## 1. El contexto

Esta reflexión se sitúa desde un escenario vital en la Universidad Pedagógica Nacional como lo constituye la Asamblea Multiestamentaria. Escenario que posibilita articular agendas,

- 1 Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED. España. Profesora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH de la UPN. Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política. Correo electrónico: [piedadortegava@yahoo.es](mailto:piedadortegava@yahoo.es).
- 2 Magíster en Educación de la UPN. Doctoranda en Historia de la Universidad Nacional. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN. Investigadora del Grupo: Sujetos y Nuevas Narrativas. Correo electrónico: [sanrod2001@hotmail.com](mailto:sanrod2001@hotmail.com).
- 3 La pedagogía crítica en Colombia se está instituyendo en un campo emergente de promoción de las prácticas pedagógicas, reflexión teórica, movilización política y dinamización de expresiones y discursos de resistencia. Así mismo hemos afirmado que la pedagogía crítica está situada tanto en escenarios escolares como no escolares, y que se afianza en los postulados de la educación popular, particularmente en Paulo Freire.
- 4 Señalamos este alcance del texto dado su carácter reflexivo fundamentado en un posicionamiento como maestras en la Universidad Pedagógica Nacional. No tiene el sustento ni el rigor de un trabajo investigativo (con desarrollos epistemológicos) y a largo plazo.

intenciones y voluntades políticas en torno de la construcción de un nuevo proyecto de ley alternativa para la educación superior y de trabajar asuntos problemáticos propios de la UPN<sup>5</sup>. A su vez de instituirse en una ecología de múltiples encuentros donde convergen sindicatos<sup>6</sup>, colectivos de estudiantes, padres de familia, trabajadores, empleados, egresados y maestros. La Asamblea Multiestamentaria es la expresión de la diferencia intergeneracional, diferencias de saberes, de convivencias y de trayectorias biográficas y políticas en la que hay disposición para un trabajo colectivo desde los territorios de actuación de cada uno. Algunas de las declaraciones públicas que se han destacado en las dinámicas de movilización en este escenario han sido: *"en defensa de la vida"*, *"por las libertades democráticas"*, *"en defensa del pensamiento crítico"*, *"por la autonomía universitaria"*, dado las situaciones de vulneración de derechos, amenazas y hostigamientos permanentes que se han generado en el campus universitario contra estudiantes y profesores líderes de estos procesos.

En un contexto de imposición de políticas educativas de carácter neoliberal, de despedagogización de la pedagogía, desprofesionalización del maestro<sup>7</sup> y paradójicamente, de las luchas por el reconocimiento del derecho a la educación, analizar las prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil significa reconocer la lucha por la defensa de la educación pública y la potenciación de sujetos de saber que desde su acción pedagógica configuran espacios de resistencia como colectivos, comunidades, microcentros, mesas de trabajo, organizaciones, sindicatos, plataformas, redes, proyectos de aula, proyectos institucionales de transformación escolar y de investigación, que a su vez derivan en formas y dinámicas de movilización política.

Algunos de los puntos problemáticos que se reconocen en este análisis situacional de luchas políticas por la construcción y agenciamiento de un nuevo proyecto alternativo universitario, se relacionan con la crisis de la educación pública<sup>8</sup>, la falta de autonomía del maestro, las condiciones de precarización de su trabajo<sup>9</sup>, la poca valoración de éste en medio de un contexto de contrarreformas educativas. La exclusión a la que están siendo sometidos nuestros colegas "ocasionales" en la Universidad y en la totalidad de las universidades públicas, se visibiliza en

las desigualdades severas que padecen en sus trayectorias de trabajo académico. A lo cual se suma su expulsión de los procesos democráticos. La exclusión también se puede leer como el proceso de ruptura y quebrantamiento del vínculo social. Se identifica igualmente la necesidad de posicionar la pedagogía como saber fundante en la formación y profesionalización de maestros y la urgencia por deconstruir formas de territorialización sindical que afectan hoy la sostenibilidad de un movimiento de maestros vigoroso y democrático.

Algunos de los rasgos que caracterizan hoy a las Universidades Públicas son: desplazamiento de las obligaciones del estado frente a la educación pública transfiriéndole al sector privado su direccionamiento, lo que conlleva a la instalación de mecanismos de privatización y desregulación de ésta; constitución de un currículo único nacional en el que prevalece elementos como los estándares curriculares mínimos, los instrumentos de calidad diseñados según perfiles de competencias, y estas competencias en unos enfoques cognitivos, técnicos y de gestión; también se priorizan agendas educativas colocadas en términos de eficacia y no de justicia; políticas compensatorias de las desigualdades y/o prioritarias estructuradas desde tres criterios: necesidades básicas, focalización y riesgo.

Es por ello, que la educación, afirma Cullen (2004) es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. La educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad.

## 2. Prácticas instituyentes de los estudiantes

La relevancia de indagar sobre las prácticas instituyentes asumidas desde la multiplicidad de formas organizativas de los estudiantes en la composición de sus expresiones y campos de actuación, así como en el despliegue en la producción de subjetividades reflexivas y deliberantes, está dada por su carácter territorial al estar inscritas en unas luchas políticas y

5 Se han establecido tres mesas de trabajo: i) Democracia, gobierno universitario y derechos humanos, ii) proyecto pedagógico, iii) bienestar universitario y condiciones laborales. Estas mesas se articulan con el programa de la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes – MANE- en relación con la: i) financiación, ii) democracia y autonomía, iii) bienestar, iv) calidad académica, v) libertades democráticas y vi) universidad-sociedad.

6 Asociación Sindical de Profesores Universitarios- ASPU-, Sindicato de los Trabajadores Oficiales – SINTRAUPN- y SINTRAUNALUPN.

7 Para ampliar estos asuntos recomiendo los artículos de Ávila, J. (2012), Mejía, M. (2008, 2012).

8 Esta situación hace parte de la crisis económica, social y política en que se debate el país. La defensa de la educación pública se inscribe, por lo tanto, en una lucha más amplia que compromete a todos los sectores sociales y políticos que estén por alcanzar mayores libertades políticas, mejores condiciones de vida, y fundamentalmente el posicionamiento y reconocimiento del maestro como un intelectual de la pedagogía.

9 En la Universidad Pedagógica Nacional estamos ante la presencia de procesos de exclusión de gran envergadura, profundidad y consistencia, ligados con los efectos que están generando los mecanismos instaurados de la inequidad social visibilizados en los contratos de los maestros (8 meses de contrato anual distribuidos para los dos semestres académicos) eufemísticamente nombrados "ocasionales". Maestros a quienes no se les garantiza sus derechos salariales y de protección social, porque su inserción en el mercado universitario se inscribe hoy en la categoría de excedente laboral. Es decir, excluidos son nuestros colegas con contratos ocasionales que, dadas las transformaciones en el mercado laboral universitario, se están convirtiendo en sub-empleados en condiciones precarias; autoempleados en situaciones de miseria; técnicos en estándares y competencias, en suma, en desempleados crónicos.

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

pedagógicas en torno a la construcción de un nuevo proyecto alternativo para la educación superior. De ahí la importancia de presentar algunos asuntos implícitos en ellas referidos a la emergencia de comunidades de saber pedagógico y político.

Particularmente se pueden reconocer<sup>10</sup> en la UPN organizaciones estudiantiles de carácter nacional en diferentes niveles de incidencia y de afiliaciones políticas<sup>11</sup> como la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), Movimiento por la Defensa de los Derechos de los Pueblos (MODEP), FUN Comisiones, Proceso de Identidad Estudiantil que acoge la Red Estudiantil Distrital Revuelta. A nivel distrital se identifican las siguientes: Rebeldía Estudiantil Organizada (REO) y la Coordinadora Siembra. A nivel más local, se resaltan los siguientes colectivos: Pensamiento Crítico, Pedagógico Popular, Acción MAAESTRX, QUAC, Enraizando, MAPPU, Libertario de Acción Popular, Sembrando Memoria, A- Luchar, De Cinelbruges, Colectiva Libertad, Venas abiertas, Praxis Camilista, Caminantes de libertad, Grupo de Estudios Pedagógicos, Resistencia Pedagógica, Mundo juvenil, las Insurrectas.

Queremos hacer visible que estas prácticas encuentran en la lucha por la educación pública su cauce común que las articula y les permite generar dinámicas de constitución de otros modos de institucionalidad y ejercicio político. Estas prácticas construyen sus propios repertorios, definen sus objetos de formación, de estudio y de organización, promueven la participación de diversos sujetos y organizaciones y posibilitan generar los nuevos procesos en los cuales se configura una nueva visión crítica de la pedagogía la cual adquiere vida en la práctica cotidiana de los nuevos maestros y maestras que se están formando.

Retomando la argumentación de Castoriadis (2002), se afirma el poder instituyente de las prácticas como potencialidad creadora en su capacidad de innovación y transformación de discursos y prácticas. Consideramos que lo instituyente puede darse incluso por dentro de lo instituido, porque lo alternativo se construye a partir de un adentro, en un conflicto permanente de visiones, lógicas y racionalidades de comprensión.

Las prácticas instituyentes son expresiones de resistencia, imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Escobar (2005), define esta política como:

*“aquella que constituye una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante” (p. 41).*

Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido<sup>12</sup>, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula teoría y práctica, lo ético y lo político, lo ético y lo estético, lo micro y lo macro en formas de habitar lo cotidiano, la corporeidad y los vínculos en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas leídas desde la orientación de una pedagogía crítica, nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto, la producción de nucleamientos de acciones colectivas y los múltiples posicionamientos del sujeto que se construyen en términos de reconocimientos, denuncias, redistribuciones y reivindicaciones con respecto a las dinámicas<sup>13</sup> que se están generando en esta lucha por agenciar un proyecto de educación pública. Es importante señalar, que estas dinámicas están articuladas a procesos de movilización política del orden nacional como la Marcha Patriótica, el Congreso de los Pueblos, la agenda de la Red Universitaria por la Paz, la Mesa de la Movilización Social por la Educación y la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, MANE; entre otros.

Destacamos que las prácticas pedagógicas agenciadas en múltiples escenarios escolares y no escolares son impensables si no se tiene en cuenta sus condiciones de posibilidad instituyentes, y si éstas no se asumen desde una apuesta ética y un direccionamiento político, que relieve las expectativas de vida de los sujetos. Estas condiciones se resignifican en relación con unos procesos pedagógicos y una intencionalidad formadora.

La práctica según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas; a su vez, está interrelacionada con formas de regulación que proponen a los sujetos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. Construcciones que están mediadas por la subjetividad (historia, deseo, necesidades), la experiencia y el conocimiento, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

10 *Un agradecimiento a los estudiantes Oscar Ruíz y Nelson Aguilar, Representantes de los Estudiantes al Consejo Superior y al Consejo Académico por su colaboración en el reconocimiento de estas prácticas.*

11 *En las cuales se posicionan expresiones de la izquierda democrática.*

12 *Que nombra lo organizado, lo serializado, como única e inamovible posibilidad, ello se asocia con una rígida sumisión institucional y con interpretaciones herméticas.*

13 *Como instalación de mesas y comisiones de trabajo, diseño de campañas, convocatorias a movilizaciones, implantación de plataformas políticas, desarrollo de cátedras, realización de eventos académicos y culturales, posicionamientos de consignas, creación de dramaturgias y puestas en escena artísticas, manifestación en las redes sociales con múltiples repertorios de información y denuncias, articulaciones con otros procesos organizativos comunitarios, entre otras dinámicas.*

Desde los presupuestos filosóficos de la educación, la práctica se intenciona de acuerdo con Bárcena (2005), como una construcción deliberada, decidida y comprometida. En su concepción hermenéutica la relaciona con las metáforas del viaje, la conversación, el compromiso y el comienzo. Precisa que ésta requiere de la responsabilidad del sujeto cuya finalidad es el cuidado formativo del otro. Afirma que la práctica es:

*“Una actuación (una praxis) desplegada en situación, y no una producción (insistamos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se produce a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que hacerse como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como experto o profesional competente. Por eso toda pedagogía es una pedagogía de la solicitud” (2005, p.25).*

El marco anterior nos permite plantear que la práctica instituyente es una acción intencionada de formación, en ella se expresa, consciente o inconscientemente, una concepción de los sujetos, una visión del conocimiento, así como unas comprensiones frente a la acción educativa y sus formas de socialización política..

De igual manera, la práctica le demanda al sujeto convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace. El sujeto recrea “aquello” con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia. Finalmente, en esta relación de cualidades de la práctica se instituyen comunidades de saber en diálogo con la institucionalidad y con los procesos de movilización social.

A partir de estas consideraciones insistimos en que la práctica es intencionada; por consiguiente, está orientada por fines. Es una práctica ética y, por ende, también política<sup>14</sup>, pues no hay práctica sin intencionalidad, no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos.

### 3. Algunas valoraciones sobre estas prácticas

Las siguientes valoraciones están formuladas en tres dimensiones:

#### Composición de las prácticas

Se distingue en estas prácticas formas organizativas, como la plataforma, el colectivo, el grupo, la red, la asociación, el movimiento, formas que se asumen como espacios alternativos.

Es importante resaltar que la acción política – pedagógica de estas iniciativas se inscribe en luchas de resistencia y militancias políticas con la intencionalidad de orientar prácticas fundamentalmente en torno a la defensa por el derecho a la educación. Igualmente se señalan como aciertos la posición crítica y transformadora por parte de los jóvenes que lideran estas acciones colectivas, en los planos del reconocimiento, la denuncia, la exigibilidad e incidencia en asuntos vitales para la pedagogía, como la constitución de la educación como un derecho público, la valoración del maestro como un intelectual y un sujeto ético-político, y el hecho de asumir la universidad en sus dinámicas de desigualdad, exclusión y violencias, para posibilitar en y desde ella, la emergencia de prácticas políticas instituyentes.

De este modo se identifica fundamentalmente en estas prácticas la necesidad en sostener espacios para la reflexión y la acción social sobre la educación como derecho y como asunto público, con el propósito de promover las distintas acciones de exigibilidad política, social y jurídica en los ámbitos local, nacional e internacional que se puedan tramitar en diferentes instancias. Las prácticas nos permiten inferir que se ubican en unos ejes articuladores. Reconocemos los siguientes: diálogo de saberes, construcción colectiva, lectura crítica del contexto, capacidad de acción político-pedagógica, identidades compartidas, afirmación del maestro como sujeto político y productor de saber pedagógico. Estos ejes conectan horizontes, metas plurales e incorporan iniciativas de importancia para la construcción de un proyecto educativo democrático y alternativo para el país, entendiendo la educación como un proyecto compartido, con participación de múltiples actores sociales. Proyecto que favorece la democratización del conocimiento.

En suma, estas prácticas producen formas de resistencia que le apuestan por construir democracia, ampliar el horizonte participativo, trascender la representatividad política y devolverle al escenario universitario los debates sobre el sentido de lo público en la educación.

#### Núcleos de organización y movilización

Leer las prácticas en clave de núcleos de lo colectivo, planteamiento retomado de (Zemelman, 1987) hace referencia a unas construcciones dialógicas, reflexivas, deliberantes y de compromiso. Estas apuestas vinculares pretenden resignificar las categorías de democracia, ciudadanía, lo público, lo ético y lo político en la universidad y en otros escenarios sociales.

Encontramos que en el movimiento social de la educación, se ha pasado de acuerdo con Mejía (2005), de una consigna maximalista de política educativa: “sólo cambiando el sistema cam-

14 De acuerdo con Cornelius Castoriadis (1998) las políticas son las formas de intervención de carácter lúcida y explícita, - del sujeto -ya sea individual o colectivo- en el interior de las estructuras y las relaciones sociales. Es por ello que la política trata de la gestión de los asuntos públicos, y de cómo se gestiona el poder en la esfera pública

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

biará la educación”, a una que recoge la tensión de construcción entre lo macro y lo micro: “*el maestro educando también está luchando*”. De manera que se traslada el debate al terreno de la cotidianidad en la que emerge una “*política para el mundo de la vida*”. Esta política se percibe como un ámbito que actúa en terrenos de acción específica nombrados de acuerdo a Escobar (2005) como la política del lugar. Desde esta intención el camino de la postura crítica que explicita Giroux (1990), para el fortalecimiento de estos procesos, se corresponde con la exigencia por hacer valer la importancia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical en los escenarios universitarios.

En esa medida, los núcleos de lo colectivo es expresión de procesos de participación y formas de movilización concretas, diferenciadas y desiguales en sus propias dinámicas y posibilidades de actuación, que articulan las demandas reivindicativas y de denuncia, y se posicionan como prácticas instituyentes, con una decidida opción por una apuesta de reconocimiento, confluencia, debate y la construcción de un proyecto de futuro.

### Expresiones de resistencia

Comparten estas expresiones unos posicionamientos en términos de luchas por el reconocimiento, reivindicaciones políticas, pedagógicas, materiales y simbólicas, diseño de campañas, realización de denuncias y ejercicio de militancias. Expresiones que se mueven en la articulación de lo político – pedagógico y nos conectan con acciones de desobediencia civil que van más allá de la manifestación o protesta contestataria. En estas emergen modos de actuación que necesariamente tienen que ser leídos como dimensiones vinculares, afectivas, socioculturales y estéticas. Según Nieto, J. (2008) la desobediencia civil “suele conceptualizarse como un tipo de acción colectiva no violenta, voluntaria y conciente, pública, legal, con pretensiones de legitimidad, dirigida a oponerse a una ley o a un programa gubernamental con el fin de mejorarlo (...) o cambiarlo, en los marcos del estado de derecho y el sistema democrático” (p.73-74).

En torno a la resistencia se evidencian tensiones permanentes con respecto al conflicto y al poder. Dos categorías analíticas que permean los escenarios en los que se movilizan las prácticas, colocando a su interior una correlación de demandas en relación con las hegemonías ideológicas, los contenidos de las reivindicaciones, la lucha por las actuaciones de representación y liderazgo de los líderes – en este caso estudiantiles- las jerarquizaciones en las acciones de denuncia, entre otros. De ahí que la resistencia en este plano adquiere múltiples formas vinculadas con la impugnación, la confrontación, la interpelación, la insubordinación, la transgresión y la oposición y a partir de estas manifestaciones opera en acciones de protesta como paros, marchas, bloqueos, asambleas, huelgas, plantones, movilizaciones y cabildos, para la discusión, el posicionamiento,

la denuncia y la reivindicación de pliegos, pactos y proyectos como los que registran los colectivos de estudiantes universitarios y los procesos de movilización social. Encontramos entonces de acuerdo a Nieto, J. (2008) que la resistencia se despliega en un campo de fuerzas conflictivo e instituyente; está en cada acto, en cada expresión colectiva como posibilidad siempre abierta y latente, que sólo puede ser activada por sujetos colectivos en posición de resistir, los cuales se caracterizan por agenciar prácticas en modalidades de acción colectiva con un carácter emancipatorio.

A partir de estas dimensiones se hace necesario formular unos criterios pedagógicos que posibilite concretar la potenciación de acciones y espacios colectivos, visibilizados en cada una de las formas, expresiones y modos de existencia de estas prácticas instituyentes, asumidas como comunidades de saber, organizaciones políticas, colectivos, movimientos, entre otros. Así mismo, se pretende que estos espacios de movilización actúen articuladamente en torno a la crisis existente en las dinámicas sociales, culturales y políticas, representadas en situaciones estructurantes de desigualdad, exclusión y violencias.

Se proponen entonces algunos criterios para la viabilidad de esta intencionalidad como:

*Negociación cultural*: posibilita visibilizar las relaciones, las estructuras y las representaciones de poder presentes en toda práctica, reconociendo sus tensiones, conflictos y modos de tramitarlos. Por ello, la negociación cultural se asume desde la necesidad de construir espacios de concertación, en los cuales se encuentran diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclen intersubjetividades, códigos y simbolizaciones de los actores que orientan estas prácticas; en esa medida se posibilita el diálogo de saberes en torno a los sentidos pedagógicos -políticos y concepciones de trabajo.

*Comunicación*: el proceso de las prácticas requiere desarrollarse en espacios de diálogo, de comunicación abierta, en los que los jóvenes puedan construir sus identidades en el marco de unas ecologías deliberantes, lúdicas y solidarias que posibilite la cualificación de sus acciones, así como su comprensión y recreación.

*Sociabilidad democrática*: la práctica como espacio de socialización significa el encuentro con la diferencia, donde se movilizan relaciones políticas y pedagógicas. En este sentido, la diferencia se establece como campo de experimentación democrática, es decir, no como límite sino como exigencia de construir las mediaciones a través de las cuales se configuran comunidades filiales y afectivas.

*Contextualización*: se trata de generar situaciones que le permitan a los jóvenes de las prácticas construir una visión crítica sobre la realidad en la que están inmersos y una actitud

orientada a la apropiación de los problemas y el compromiso responsable en la búsqueda de alternativas para su solución. En este sentido la contextualización implica la generación de interacciones significativas en los contextos reales de actuación.

*Implantación de procesos sinérgicos:* como condición para optimizar recursos, construir legitimidades, respetar autonomías de cada práctica y establecer relaciones de cooperación. Implica también capacidad para incidir en agendas públicas, realizar campañas de sensibilización y concertar acciones de organización y movilización.

Este análisis en términos de visibilizar las múltiples prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil, esperamos permita construir nuevos y renovados caminos para la acción política, haciendo posible en los jóvenes la expresión de lo político-pedagógico, como una tarea anudada a la transformación de la sociedad. En las ecologías que agencian estas prácticas son fundantes sus apuestas en torno a las transformaciones emancipatorias que se puedan orientar, su carácter autopoietico, una actitud crítica en torno a los modos de ejercicio del poder, la apertura dialógica con actores de instituciones y espacios populares y las creaciones pedagógicas que potencien existencialmente al maestro en formación como sujeto ético-político.

*En coherencia con lo anterior, es de vital importancia la construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política.* Estas subjetividades se hacen posibles mediante la recepción y resignificación de unos dispositivos y procesos de subjetivación, desde los cuales los sujetos se constituyen en constructores de reflexividad, cuya preocupación, en términos de Frigerio (2005), se enmarca por el carácter político que define al sujeto, por los espacios públicos y privados en el que debe tener parte y por las instituciones que lo albergan. Al respecto Reyes Mate (2008) va a proponer que esta formación tiene que responder a las circunstancias de la vida y de la historia, a la situación social y política que cada uno, en su tiempo y lugar, tiene frente a sí.

El desarrollo de la reflexión sobre las prácticas instituyentes de jóvenes universitarios revela que la construcción de la pedagogía y la política es un campo en tensión permanente, en tanto los contextos, las experiencias, las intencionalidades, entre otros aspectos, se instituyen en modulaciones posibles para potenciar los procesos de movilización que se requieren activar y sostener. Es por ello que las prácticas instituyentes requieren de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad asumida esta como cuidado y recepción de un "otro", como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el "otro" y de un "otro" que se mueven en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social. Ha-

emos propias las palabras de Stéphane Hessel cuando pronuncia ¡Comprometeos! Pues es preciso indignarse y resistir.

### ◦ Bibliografía

- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTORIADIS, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: FCE.
- CASTORIADIS, C. (1998) *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCOBAR, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. ; DIKER, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- GENTILI, P., DA SILVA, T. (Comps). (1997). *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.
- GIROUX, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIROUX, H., MCLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- HERRERA, M. (2007). "Educación y procesos de construcción de cultura política en Colombia en la década de los 90". En: Colombia Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación. ed: UPN . V.3 fasc.3. p.161 – 172.
- MARTÍNEZ, M. (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- MEJÍA, M. (2005). *Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma*. Revista *Nodos y Nudos*, No. 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 4-19).
- MEJÍA, M. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento académico: Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias. Medellín.
- NIETO, J. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- ORTEGA, P. (2009). *La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y a sus desafíos*. Revista *Pedagogía y Saberes*. No 31. Bogotá. UPN.
- ORTEGA, P., PEÑUELA, D., LÓPEZ, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- REYES, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- ZEMELMAN, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: UNAM.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.

• TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

# El Movimiento Estudiantil: Un Proyecto Cultural, Científico, Social y Político en Construcción (Otras Voces Otras Miradas)

"Me gustan los estudiantes porque son la levadura,  
del pan que saldrá del horno con toda su sabrosura"

Violeta Parra

*Alfonso Tamayo Valencia<sup>1</sup>  
Laura Johanna Mosquera Caro<sup>2</sup>*



36

Más allá de la noticia que se registra sobre la protesta estudiantil y de la alharaca bien o mal intencionada con la que se señalan sus acciones en los medios de comunicación articulados siempre a esa cultura del espectáculo que predomina en nuestro país, y que mezcla de una manera frívola y líquida lo superficial con lo serio, lo importante con lo banal en el constante vértigo de lo rápido, lo fácil, lo resumido. A diferencia de esas noticias sin pasado, sin identidad, extraídas por partes, organiza-

das bajo una sola lógica de tiempo y expuestas como colcha de retazos, de las que no se aprende nada, de las que solamente queda un comentario sobre "los daños y destrozos que dejó la marcha". Es hora ya de que las ciencias sociales intenten un análisis situado y crítico sobre lo que está pasando y cómo hemos llegado a ser esto que se denomina hoy "Movimiento Estudiantil"... ¡pero como los profesores de sociales, filosofía, antropología, política, sociología...están tan ocupados dictando

<sup>1</sup> Docente de la maestría en educación UPN. Correo electrónico: [tamayoalfonso@hotmail.com](mailto:tamayoalfonso@hotmail.com).

<sup>2</sup> Estudiante de maestría en educación UPN. Correo electrónico: [vacuvo@hotmail.com](mailto:vacuvo@hotmail.com).

clase!, mejor nos inclinaremos por, como diría García Márquez, recostar un taburete sobre la pared y comenzar a contar esta historia, antes de que lleguen los historiadores.

Aquí se pone sobre la mesa una de las posibles interpretaciones de lo que está pasando para indicar su singularidad, las características que lo hacen promisorio y que ha dado muestras de una madurez argumentativa, original y rigurosa que hay que tomar en serio, sin negar que aún tiene aspectos complejos por resolver.

### Antecedentes

Tradicionalmente las protestas en las universidades públicas comenzaban por múltiples factores, entre ellos la denuncia de la pérdida de soberanía, la entrega del país a las multinacionales, la imposición de políticas de seguridad nacional que iban en contra de los derechos humanos, la conmemoración de un aniversario más de la revolución china, rusa o cubana, la visita al país de un presidente Norteamericano o las reivindicaciones más puntuales al interior de cada una de las treinta universidades públicas que existen en Colombia. Se protestó por presupuesto, por la desaparición de un estudiante, por el nombramiento de un rector, por el alza en matrículas, por la promulgación de un decreto o contra una imposición curricular. Parecía pues connatural a la universidad el sentido crítico social acompañado de protestas.

Aquellas eran dirigidas por actores diversos entre ellos militantes de partidos de izquierda cuyo compromiso político incluía el análisis de la situación del país, la organización y la lucha, representantes estudiantiles a los Consejos Superior, Académico y de Facultad, y no sobra nombrar a los famosos capuchos que tras un pasamontañas escondían (y lo siguen haciendo) su identidad para comenzar con lanzamiento de papas bomba y a la media hora desaparecer dejando a su paso la trifulca en donde rápidamente los primeros en asomarse eran los "primíparos" y poco a poco los demás miembros de la comunidad universitaria: más estudiantes, profesores, empleados públicos y trabajadores oficiales.

El ciclo tradicional estaba compuesto por las siguientes fases:

Bloqueo, denuncia, protesta, marcha, salida a las vías públicas, interrupción del tránsito, presencia del ESMAD, enfrentamiento, gases, lanzamiento de papas explosivas, consignas, presencia de la Defensoría del Pueblo, irrupción de fuerza pública en la universidad, arrestos, destrozos, comunicado de las directivas, suspensión o cierre<sup>3</sup>.



Finalmente venían las negociaciones para la libertad inmediata de los compañeros detenidos, las denuncias de los destrozos causados por la irrupción de la fuerza pública, los testimonios de los estudiantes, las defensa del orden por parte de la policía, la inconformidad de la gente, el interrogante por la procedencia de los capuchos y sus intereses ¿son estudiantes... son infiltrados... son de izquierda... son de derecha...?, la judicialización de la protesta y un llamado a recobrar la "normalidad académica" porque estaba en riesgo perder el semestre.

Los reclamos eran aislados, las reivindicaciones puntuales y los acuerdos pasajeros al igual que los liderazgos. En este panorama se evidencia, como anunció en alguna oportunidad Mauricio Archila respecto a la protesta, una [...] debilidad organizativa de los actores y su precaria autonomía con relación al Estado y a los actores armados. (2001, p. 18)

### Ahora:

A partir del año 2011 se encuentran elementos de análisis que permiten lanzar la hipótesis de que en Colombia se está gestando un MOVIMIENTO ESTUDIANTIL de largo aliento cuyas metas van más allá de la reivindicación por asuntos coyunturales y se proyecta hacia lo cultural, político, social y científico, como algo nuevo y refrescante que quiere remover las estructuras dominantes ante el agotamiento y el cansancio en el que se debate la dirigencia de este país.

Con el fin de abrir el debate y para invitar a otros colegas a ampliar el espectro analítico de este hecho social a continuación se enumeran algunas de sus características:

3 Imagen tomada de [http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-8311081.html](http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-8311081.html) titulada: *Estudiantes de la Universidad Pedagógica de Bogotá causaron destrozos 08-11-2010*

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

1. Es un proyecto joven, con imaginación y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación conocidas como NTCI, basado en una visión de la educación y particularmente de la Educación Superior como un derecho y una responsabilidad social del Estado.

Los jóvenes cansados de explicaciones poco convincentes acerca de la desigualdad en el acceso a la universidad y la asfixia presupuestal ejercida sobre ella, como algo natural e inevitable, porque el gasto público tiene otras prioridades como la inversión en la guerra en nombre de la "seguridad democrática" y el mantenimiento de los privilegios de la clase política, se han tomado la tarea de estudiar, analizar, investigar, meterle cabeza al asunto...encontrando profundas contradicciones e incongruencias en las que caen los planificadores del gasto cuando por obedecer las imposiciones de la banca mundial sacrifican los derechos de la ciudadanía, reducen el desarrollo humano al progreso económico de las multinacionales y le dejan a la iniciativa privada asuntos públicos tan cruciales para la formación de la nación como son la educación y la cultura.

Cada vez argumentan mejor y demuestran en los debates públicos o en las mesas de trabajo organizacional que están llenos de razones y que quieren hacerse sentir. Han encontrado que la entrada en vigencia del neoliberalismo en el país con la apertura económica obligó, a sus habitantes a cumplir con nuevos estándares internacionales de *competitividad* en busca de *calidad* y *progreso*, pero que a fin de cuentas ha provocado la quiebra de la industria nacional y por ende el aumento de los índices de desempleo donde la empresa privada se jacta de ser fuente próxima de supervivencia.

Han comprendido que bajo aquella estructura económica neoliberal la educación no se ha salvado. Edificios de colegios y universidades públicas se han entregado en concesión. Empresas del sector privado se presentan como salvadoras quienes después de la quiebra gradual de las universidades por el "desfinanciamiento", actúan como madres de la caridad "aportando su capital para inyectarles vida". Gradualmente se ha cooptado lo estatal haciendo que los costos de matrículas suban y los predios funcionen como una empresa que efectivamente da ganancias por doquier, donde lo que menos interesa es ofrecer *calidad*, en términos mercantiles, o en términos humanos como apela Carlos Medina, ofrecer excelencia académica. Los jóvenes también se han percatado del uso de nociones como *calidad*, *pertinencia*, *progreso*, entre otras, cuestiones que ya no tragan fácilmente más bien son fuente de debate.

También han visto cómo los oligopolios invierten en el sector educativo para que se instruyan a futuros hombres de mano de obra barata, real patrimonio económico explotable según ellos, ya que no se cuenta con otros conocimientos

para generar tecnología de punta, armas de destrucción masiva o industria avanzada, pero eso si existe gente dispuesta a someterse a labores mecánicas mal remuneradas por un plato de comida! (esta perspectiva afecta de paso la esfera sociocultural porque obliga a asumirse como seres serviles al mercado global sin importar el ámbito reflexivo, crítico y mucho menos propositivo que desde lógicas propias se tiene).

Para hacerse oír los jóvenes han recurrido a las redes sociales, al chat, al Messenger, al Twitter, al internet, al facebook y junto con las preocupaciones por la música, la moda, el deporte, las





noticias, han integrado también la información, la invitación a la marcha, la convocatoria al debate, la participación virtual y física.

Gracias a esta nueva actitud ya el problema no es la demanda aislada sino el sistema educativo mismo dentro de un sistema neoliberal, la reivindicación ya no es por el aspecto meramente socioeconómico sino por una nueva visión de la educación superior que ofrezca con dignidad una oportunidad de formación integral al pueblo colombiano y no a las minorías de la élite. Los jóvenes entendieron el valor de la educación y lo exigen como un derecho humano que guarda sus propias lógicas, ritmos, aspiraciones, necesidades investigativas... y no como un servicio que puede ser dejado en manos particulares, saben que lo que se juega es la responsabilidad social del estado en la construcción de nación, que la universidad pública es esencial para pensar críticamente al país y para poner lo mejor de la ciencia y la técnica en función de las necesidades sociales y no de los grupos económicos, siempre con ánimo de lucro.

2. No es patrimonio de un partido sino la unidad de acción de diversos grupos políticos, en eso dan ejemplo a la izquierda y a la derecha.

Es muy dicente que mientras la derecha y la izquierda distan cada vez más mostrándose como guetos inexpugnables, el Movimiento estudiantil suma fuerzas, convoca actores de todas las universidades sean públicas, privadas o tecnológicas, e incluso de colegios, llama a sindicatos de profesores y a las federaciones de educadores y de profesores universitarios, se nutre de la organización de madres y padres de familia de los estudiantes

universitarios, recoge el apoyo de organizaciones de trabajadores conformadas por enfermeros, médicos, señoras del aseo, señoras de mantenimiento... , han recibido el apoyo de movimientos ya constituidos como la Central Unitaria de Trabajadores, la Minga Nacional Indígena, el Congreso de los Pueblos, entre otros, entra en contacto con políticos progresistas, de diferentes partidos como el Polo democrático y el Verde por ejemplo, quienes aprenden a trabajar en unidad de acción respetando los proyectos políticos particulares de las organizaciones estudiantiles, combos, asociaciones, comisiones, federaciones, que habitan su seno. Este gesto plural y de real democracia le ha permitido sumar lo mejor de las propuestas y los análisis para tener hoy una declaración de motivos fundamentada y sensata.

3. Muestra un abordaje inteligente, argumentado y riguroso sobre la situación de la Educación Superior: El Movimiento cuenta ya con un acervo documental, bibliográfico, histórico que a manera de archivo permite hoy elaborar un estado del arte de la universidad colombiana, su historia, sus tendencias, sus políticas, su naturaleza, sus fortalezas y sus debilidades. El apoyo recibido por los académicos que han aceptado la invitación a dialogar para proponer y no solamente a denunciar para buscar culpas, ha sido de gran importancia para la consolidación de una base argumentada que refleja la cultura académica que muchas veces no tienen los agentes y agencias de gobierno.

Los estudiantes lo tienen claro, de lo que se trata es de una relación de fuerzas entre las políticas que vienen de fuera de la universidad y quieren imponer a ellas formas neoliberales y eficientistas para ponerla al servicio de los intereses del mer-

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

cado global y de otro lado las fuerzas internas de la universidad pública (sus estamentos) con una visión histórica, académica, técnica y social, artística y ética que se ha fraguado en su devenir local y que le ha dado una naturaleza propia como epicentro de pensamiento crítico, social, científico y técnico al servicio del país que de maneras múltiples incluye a sectores populares, excluidos por el sistema, marginados.

En esta relación, en esas tensiones, se juega el futuro del Movimiento. Por ahora se puede decir que ganó la primera batalla SUSPENDER EL PROYECTO DE REFORMA A LA LEY 30 DEL 92, PERO LA LUCHA CONTINÚA.

4. Tiene propuestas viables, proyectos razonables: Es por esa ganancia que hay que continuar elaborando propuestas razonables, viables y negociables que permitan avanzar en las mesas y enriquecerlas con debates que lleguen a puntos concretos y no a disertaciones eternas. Esto da mayor contundencia a la caracterización de problemas y posibles soluciones que permitan la elaboración de una visión de universidad cercana a la sociedad colombiana, no ésta como una masa homogénea sino como una realidad plural que demanda acciones puntuales en pro de su educación.

De allí que propongan una primera Exposición de Motivos la cual contiene aspectos como la *autonomía* asumida como la autodeterminación académica, administrativa y presupuestal de las Instituciones de Educación Superior. Otro aspecto relevante es la *dignidad educativa* que comprende la educación como un derecho para la vida en que prima el ser sobre el tener y propende por una formación integral, cultural, científica, humanística, artística y científica en todos los niveles de educación, con garantía de su calidad. Por último y no menos importante se muestra el *bienestar* traducido en permanencia del estudiantado a través de la gratuidad, universalidad y respuestas a la diversidad que le es inherente<sup>4</sup>.

5. Cuenta con un mecanismo de organización que ha funcionado y puede consolidarse: esto quiere decir que la MANE como organismo de dirección tiene que ser ágil y flexible, para avanzar en la consolidación del Movimiento Estudiantil que no es solamente protestas de estudiantes, ni tropeles esporádicos, que no es propiedad de quienes hablan por televisión sino un verdadero Proyecto Cultural, Político, Científico y Social por la Educación Superior.

Lo imaginamos como un gran proyecto con unos principios, una plataforma, un pliego reivindicatorio, con afiliados activos en todo el país, con asambleas organizadas y participativas, con pla-

neación. Organizar, convocar, movilizar, alrededor de la defensa de la Educación Superior cuya base central es el conocimiento, la lectura y la escritura, la argumentación, pero también la lúdica, el arte, la imaginación y la creatividad. Con legitimidad para insertarse con fuerza en los órganos de decisión de políticas del gobierno y en la Institución, con poder para mantener una mirada vigilante sobre sí y sobre el rumbo de las universidades.

6. Está abierto a las bases sociales y busca su apoyo en una alianza democrática entre estudiantes, docentes, padres de familia, asociaciones, pueblo. Haciendo democracia callejera, informando a la ciudadanía lo que pasa en la universidad, concientizando a la población en la defensa de los derechos humanos (tanto universales como locales y los consensos entre estos), del derecho a la educación, defendiendo lo público como colectivo común para el bienestar de todos.

7. Aspectos a resolver: Lograr la autorregulación del movimiento frente a infiltrados de distintos bandos ya sean legales como políticos o ilegales como anarcos que atentan contra la autonomía del Movimiento mismo, por un lado con la intención de cooptarlo para intereses personales como subir niveles de popularidad para próximas elecciones, y por otro, agredir físicamente a integrantes de las marchas para sabotearlas sin saberse de dónde salen, quién los patrocina, por qué no argumentan ni dan la cara.

Para finalizar se debe siempre tener la llaga en el dedo y así no olvidar que la consolidación del Movimiento Estudiantil debe estar al servicio del pueblo ya que de él ha nacido.

### ◦ Bibliografía

Archila, Mauricio (2001) Vida, pasión y...de los movimientos sociales en Colombia. En M. Archila y M. Pardo (Comp.), *Movimientos sociales, Estado y democracia y Colombia* (pp. 16-47). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

### Referencias Cibergráficas

MANE. Colombia (2012). *Exposición de Motivos de una nueva ley de Educación Superior para un país con soberanía, democracia y paz*. [En línea]. Consultado: [11, octubre, 2012] Disponible en: <http://manecolombia.blogspot.com/2012/09/version-final-de-la-exposicion-de.html>

4 Tomado de la Exposición de Motivos redactada por la MANE expuesta ante el público el 18 de septiembre del presente año vía internet en la página <http://manecolombia.blogspot.com/2012/09/version-final-de-la-exposicion-de.html>

# El movimiento estudiantil y la autonomía universitaria

Alberto Gómez Martínez<sup>1</sup>

**E**n los debates estudiantiles que se desarrollaron en los congresos nacionales e internacionales, durante las tres primeras décadas del siglo XX en Colombia se proclamó la Autonomía Universitaria:

- ♦ Primer Congreso Internacional de Estudiantes de la Gran Colombia, Caracas, 1910.
- ♦ Segundo Congreso Internacional de Estudiantes de la Gran Colombia, Caracas, 1911.
- ♦ Tercer Congreso de Estudiantes de la Gran Colombia, Guayaquil, Ecuador, 1920.



## A nivel nacional:

- ♦ Primer Congreso Nacional de Estudiantes, Medellín, 1922.
- ♦ Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, Bogotá, 1924.
- ♦ Tercer Congreso Nacional de Estudiantes, Santa Martha, 1930.
- ♦ Quinto Congreso Nacional de Estudiantes, Bogotá, 1934.

Un ejemplo para ilustrar es el siguiente: en el congreso Internacional de Estudiantes de 1910, el delegado colombiano, Demetrio García Vásquez presentó una ponencia sobre universidad autónoma y neutra en la que hace un largo reco-

rrido histórico sobre las diversas tendencias que han caracterizado la marcha evolutiva de la educación tomando como punto de partida el sistema educativo de los griegos. Y en relación con los temas, considera:

- ❖ La proclamación de la universidad autónoma y neutral, abierta sin reservas a las corrientes científicas, literarias y filosóficas engendradas en la mente de este siglo.
- ❖ Las necesidades de emprender con firmeza la realización de un plan de reformas universitarias de acuerdo con la índole de las exigencias del momento actual:... *"Corresponde a quienes hemos palpado la carencia de los medios requeridos para el desarrollo de una obra*

<sup>1</sup> Docente e investigador sobre el Movimiento Estudiantil en Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad Libre. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Premio Distrital BenkosBioho (2010). Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la Universidad del Quindío, Universidad de Córdoba y la Universidad Javeriana. Autor de libros, ensayos y artículos en temas de historia de Colombia, educación y cultura.

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

*de cultura nacional, proponer siquiera los principios de una nueva organización en los planteles de instrucción universitaria, a fin de dejar abiertas las puertas para que por ellas entren las corrientes innovadoras de la vida contemporánea*<sup>2</sup>

- ❖ Como la excesiva influencia oficial en la organización de nuestra universidad la ha convertido en una oficina del estado quedando reducida a un centro burocrático destinado exclusivamente a expedir títulos profesionales sin incidencia en la comunidad; *"...desprovista de la más insignificante acción sobre el agregado social, donde bajo la forma llamada extensión universitaria debería mezclarse en la corriente de los intereses de las clases populares y contribuir de este modo a la civilizadora tarea de difundir entre las masas obreras los detalles de la cultura inspirada en los humanitarios ideales de la fraternidad cristiana"*
- ❖ Y como no era posible una autonomía en la dirección académica sin una autonomía económica: *"... En una palabra, nuestro debatido problema universitario quedará definitivamente resuelto el día en que se establezca la autonomía universitaria en la esfera económica y en la dirección científica, de modo que nuestras futuras universidades se conviertan en vivo núcleo de fuerzas intelectuales y morales capaces de formar en el más noble y desinteresado sentido de finalidad de la ciencia, la mente y el corazón de quienes más tarde serán los conductores de los gloriosos destinos del porvenir de la Gran Patria Colombiana"*.

Se debe destacar que todos estos planteamientos se hacen ocho años antes de que la autonomía universitaria adquiriera gran celebridad con el movimiento de Córdoba (Argentina) en 1918.

### La revolución en marcha

En el gobierno de Alfonso López Pumarejo, la reforma universitaria se concreta en la universidad nacional. ¿Cómo se plantea la autonomía universitaria en la ley orgánica de la Universidad Nacional (Ley 68 de 1935)? En la exposición de motivos del ponente del proyecto, el representante Carlos García Prada en relación con la autonomía universitaria, precisa el límite de esta autonomía. Considera que para una autonomía absoluta se requieren unas condiciones que la universidad colombiana no reúne: La universidad no puede sostenerse por sí sola, no cuenta con los recursos propios suficientes, y el estado que tiene

la obligación de responder por las inversiones de los contribuyentes, no puede ofrecer cuantiosos dineros públicos sin intervenir en su aplicación. En tal sentido, y abogar por ella, es una tarea inútil e infantil. Y concluye: "y no obstante, es cierto que la universidad necesita de una autonomía relativa que nos permita vivir y crecer, dentro de su propio ambiente y dentro de las circunstancias especialísimas de orden fiscal en que se encuentra y habrá de encontrarse en el curso de muchísimos años. Sin considerar yo aquí lo que se relaciona con la autonomía espiritual y cultural de la universidad (que dependerá única y exclusivamente del personal que la integre), me empeño en pedirle al Congreso de la República, para la Universidad Nacional, una autonomía relativa que nos permita lograr en ella un mayor equilibrio orgánico, entre la ciudadanía que sostiene su existencia, el gobierno nacional que la dirige, y el profesorado y los estudiantes que la forman, imponiendo así hasta donde sea posible que ninguno de esos poderes o elementos prevalezca en absoluto sobre los demás, y dándoles a todos la oportunidad de expresarse y de buscar su propio desenvolvimiento, con la debida libertad y la justa coordinación como es de esperarse en una República nacida para la democracia, para el orden y para la cultura. "Este equilibrio" se expresa en la composición del gobierno de la Universidad Nacional establecido por la ley orgánica:

- **Artículo 6:** El gobierno de la universidad será ejercido por un consejo directivo, un rector, un síndico y un secretario general.
- **Artículo 7:** El consejo directivo de la universidad se compondrá de nueve miembros, así: del ministro de educación nacional, que será su presidente.

El rector de la universidad, que será su vicepresidente; y siete vocales elegidos para un periodo de dos años, así: Dos por el gobierno nacional, que deberán ser personas que hayan desempeñado el cargo de ministro de educación, o el de rector o decano o profesor universitario. Uno, de las mismas cualidades, elegido por los decanos de la facultad y escuelas que constituyen la universidad.

Dos profesores elegidos por el profesorado de la universidad y dos estudiantes elegidos por los estudiantes universitarios en la forma expresada en el artículo 28.

- **Artículo 8:** El rector de la universidad será elegido por el consejo directivo, para un periodo de cuatro años, de terna presentada por el Presidente de la República.

2 Alberto Gómez Martínez y Albio Martínez Simanca. *Estudiantes y Cambios Generacionales en la Sociedad Colombiana. (1910-1934)*.



Como se puede deducir, el tema de la autonomía universitaria no se agota en la reforma de la Universidad Nacional y va a ser recurrente en toda la historia del movimiento estudiantil.

### Los años de la dictadura militar

La junta militar de gobierno que sustituyó al derrocado general Rojas Pinilla con una decisiva participación del movimiento estudiantil, expidió el Decreto 0136 que le dio representación a los gremios económicos y a la iglesia en los consejos universitarios. Los estudiantes exigían una dirección de la universidad por sus propios estamentos. Los estudiantes de la Universidad Nacional el 29 de marzo de 1960 se lanzan a la huelga contra el estatuto orgánico y la renuncia del rector, iniciando las primeras denuncias sobre la injerencia de Estados Unidos en la educación superior colombiana. Las huelgas estudiantiles se extienden por todo el país afectando hasta las universidades privadas.

### Los años 1970

La posición más radical de los estudiantes por la autonomía universitaria se da en el contexto del movimiento que se origina en la Universidad del Valle el 28 de octubre de 1970

y que a partir de 1971 se convierte en una crisis universitaria nacional. El conflicto estudiantil se considera problema de orden público. Se decreta el estado de sitio y tienen lugar violentos enfrentamientos de los estudiantes con la fuerza pública con allanamientos de universidades y colegios, detenidos y algunos muertos.

En desarrollo de este movimiento se realiza en Bogotá durante el 13 y 14 de marzo de 1971 el encuentro nacional universitario con la participación de 30 universidades públicas y privadas. Se aprobó el *programa mínimo de los estudiantes colombianos* que plantea la abolición de los consejos superiores universitarios y la creación de organismos de gobierno provisionales con representación de tres estudiantes y tres profesores, sin representación de

la empresa privada, ni de la curia. Para la financiación se exigía el cumplimiento mínimo del 15% del presupuesto de educación para la Universidad Nacional y cubrir los déficit existente en todas las universidades, congelación de matrículas, liquidación del ICFES, financiación estatal de la educación superior y revisión de todos los contratos con entidades extranjeras. No hubo unanimidad porque algunas posiciones políticas rechazaban cualquier grado del cogobierno.

### Los años 1980

Por la ley 8 de 1979, se otorgan facultades extraordinarias al presidente Julio Cesar Turbay Ayala para establecer la naturaleza, características y componentes del sistema de educación post-secundaria (nuevo concepto sobre la educación superior) y se fijan requisitos para su creación y funcionamiento. Con base en esta ley, se expide el decreto No. 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria.

En referencia al gobierno de la universidad, se establece:

- **Artículo 56:** La dirección de las instituciones universitarias corresponde al consejo superior, al rector y al consejo académico.

## • TEMA CENTRAL - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

• **Artículo 57:** El consejo superior es el máximo órgano de dirección y esta integrado por:

- a) El Ministro de Educación Nacional o su representante
- b) El gobierno del departamento donde tenga su domicilio la institución o su representante;
- c) Para las del orden nacional y departamental, el respectivo alcalde o su representante para las del orden municipal, el alcalde de Bogotá o su representante para las de orden nacional y distrital, cuyo domicilio será el Distrito Especial de Bogotá.
- d) Un miembro designado por el presidente de la república
- e) Un decano designado por el consejo académico
- f) Un profesor de la institución elegido mediante votación secreta por el cuerpo del profesorado
- g) Un estudiante de la institución elegido mediante votación secreta por los estudiantes con matrícula vigente
- h) Un egresado graduado de la institución de prominente trayectoria profesional designado por los egresados miembros de los consejos de facultad de la identidad
- i) El rector de la institución, con voz pero sin voto

El profesor y el estudiante que disminuyen en número de su representación tendrán un periodo de dos años.

### Los años 1990

La actual estructura del gobierno universitario se rige por la ley 30 de diciembre 28 de 1992 expedida por el congreso Colombiano.

En primer lugar se define la naturaleza de la dirección de la universidad:

- **Artículo 63:** Las universidades estatales u oficiales y demás instituciones de educación superior se organizarán de tal forma que en sus órganos de dirección estén representados el estado y la comunidad académica de la universidad.
- **Artículo 64:** El consejo superior universitario es el máximo órgano de dirección y gobierno de la universidad y estará integrado por:

- a) El ministro de educación nacional o su delegado, quien lo presidirá en el caso de las instituciones de orden nacional
- b) El gobernador, quien preside en las universidades departamentales
- c) Un miembro designado por el presidente de la república, que haya tenido vínculos con el sector universitario
- d) Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex rector universitario.
- e) El rector de la institución con voz y sin voto

Aparecen otros organismos de control:

- ❖ El consejo nacional de educación superior (CESU) como organismo del gobierno nacional vinculado al ministerio de educación nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría.
- ❖ El sistema nacional de acreditación para las instituciones de educación superior para garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.
- ❖ Pero en materia de financiación no se previó una solución a largo plazo a los problemas estructurales en cobertura, calidad y condiciones para la investigación.

¿Cuál es la situación hoy? El gobierno de Juan Manuel Santos presentó el 10 de marzo de 2011 una propuesta de reforma a la ley 30 de 1992 que es rechazada por los estudiantes y la comunidad universitaria, incluyendo los rectores por que no resuelve los problemas estructurales de financiación y se pretende por parte del Ministerio de Educación nacional superar el déficit con la creación de universidades con ánimo de lucro.

Un fuerte movimiento estudiantil nacional dirigido por una Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) obliga al Gobierno a negociar. En este momento la MANE elabora una propuesta alternativa y es pertinente la pregunta: ¿A que tipo de autonomía universitaria se aspira?

# A propósito de los cuarenta y un años del Programa Mínimo de los estudiantes colombianos (1971-2012). La lucha continúa

Amylkar Acosta Medina<sup>1</sup>

*"Hoy cuando el desencanto es alma de huellas y culpas de muchos que trajinaron esa ilusión, por el derrumbe del paradigma, solo podemos decir, que el hombre ha sobrevivido a sus yerros y a la derrota de sus ilusiones. Pero nunca el hombre podrá enterrar para siempre la visión y los huesos del sueño de una utopía"<sup>2</sup>. Arturo Alape*



45

## Del realismo de una utopía

Las décadas de los años 1970 y 1980 constituyeron el escenario de profundos y trascendentes cambios, los cuales estremecieron las propias bases de una sociedad perpleja y ávida de radicales transformaciones y desperezó a la élite intelectual, inoculada por el germen de la frigididad mental, del cual fue portador el inmovilismo de la cohabitación bipartidista, prohijada por el fermentado agiornamiento democrático del Frente Nacional, que tuvo su origen espurio en el Pacto de Sitges.

La década de 1960, estuvo signada por el influjo del triunfo de la Revolución Cubana, circunstancia ésta que alentó la conciencia anti-imperialista en América Latina e insufló un vasto movimiento de masas, siempre liderado por la pequeña burguesía y, muy especialmente por el movimiento estudiantil, radicalizado y militante. Las figuras

señeras de Fidel Castro y el Che Guevara, personajes carismáticos y, para entonces, de anclaje arrollador, terminaron erigiéndose en verdaderos ídolos de las juventudes. Ya, en la cresta de la ola de esta corriente mesiánica, cargada de ideologismo y mística, llevó a no pocos dirigentes, de lo más granado del movimiento estudiantil, a empuñar las armas y a hacerse al monte, incorporándose a las huestes de la guerrilla revolucionaria, presta a convertir la Cordillera de los Andes en toda su vastedad, en la hora de los hornos, en la Sierra Maestra, para replicar la hazaña épica del puñado de luchadores corajudos que, desembarcando desde el exilio en las playas de Varadero, condujo al pue-

<sup>1</sup> En la época del movimiento estudiantil de 1971 era Presidente del Consejo Superior Estudiantil de la Universidad de Antioquia; representante de los estudiantes al Consejo Superior de la Universidad de Antioquia en el cogobierno. Concejal de Medellín por la Unión Nacional de Oposición (1974). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia. [www.amylkaracosta.net](http://www.amylkaracosta.net).

<sup>2</sup> El Espectador. Soñadores de Sueños, Mayo 16 de 1993.

• **TEMA CENTRAL** - El Movimiento estudiantil universitario hoy •

blo cubano a derrotar estrepitosamente a la corrompida satrapía, instalada en la Habana bajo la égida del gobierno americano, que tuvo en Batista uno de esos tiranuelos que nos describe magistralmente García Márquez en su obra *El Otoño del Patriarca*.

Todo el movimiento revolucionario colombiano de esta década, estuvo imbuido en mayor o menor medida por el vanguardismo predicado por el Castrismo, que llegó al máximo grado de paroxismo con el sacrificio del cura revolucionario Camilo Torres Restrepo en Patio cemento, a manos de las tropas regulares del ejército nacional y luego tuvo su más estuendoso fracaso con la caída, prisionero primero e inmolado después, del Che Guevara, quien se disponía llevar a la práctica su teoría del foco revolucionario, inspirada por él y desarrollada meticulosamente por el intelectual francés Régis Debray en su obra *Revolución en la Revolución*. La extrema izquierda, contagiada por la enfermedad infantil, como la caracterizaba V.I. Lenin, cabalgaba delirante en ese romanticismo desafiante que antepone la subjetiva apreciación de los dirigentes, a la cruda realidad, tozuda como lo es, pensando con el deseo y actuando poseído de un voluntarismo desmesurado, rayano con el fanatismo. En este contexto, el movimiento estudiantil estaba llamado a jugar su papel, el cual, a juicio del Padre Camilo Torres no podía ser otro distinto al de servir de catalizador del proceso revolucionario en ciernes y a fe que lo cumplió. El lejano eco de las jornadas de mayo de 1968 en Francia, lideradas por Daniel el Rojo, con la extravagancia de sus grafitis, que ya cumple 33 años, llegó con alguna tardanza a Colombia, tal vez por los reflejos tardíos que siempre han caracterizado a nuestra realidad social; pero, su limitado alcance no fue más allá del efectismo de la corriente nadaísta, aupada por el iconoclasta Gonzalo Arango y los brotes aisladores del hipismo, pregonero irreverente del lema de los cabellos largos e ideas cortas.

Empero, podemos afirmar, que fue con las jornadas de mayo de 1969, cuando el movimiento estudiantil colombiano, se puso en pié y echó a andar. Desde la disolución a mandoblazos de la FUN, el movimiento estudiantil no había vuelto a levantar cabeza y, menos, sobreponerse del golpe infligido. Entonces, se reagrupó, se organizó y empezó a ganar el terreno perdido. La coyuntura no podía ser más propicia: se trataba de protestar contra la visita "de buena voluntad", que le hacía a América Latina Nelson Rockefeller; su llegada al país venía precedida de grandes movilizaciones de repudio en Centro América, dejando tras de sí una estela de estudiantes sacrificados, al enfrentarse a la brutal represión de las mismas. Entre tanto, el Plan básico y el informe ATCON, suscitaron un enorme rechazo en el campus universitario y allí empezó a gestarse lo que sería el gran movimiento estudiantil de la década del 70; este fue el germen de la gran gesta.

La década de 1970, despunta con una verdadera eclosión intelectual, caracterizada por el alinderamiento ideológico y político de los distintos sectores, comprometidos con tesis programáticas diversas y en muchos casos antagónicas, las cuales respondían a su vez a la carga de profundidad que involucraba el tomar partido por uno de tantos proyectos políticos en que se escindía el amplio espectro político de la izquierda colombiana y los destellos, muy aislados por cierto, de la vieja derecha. La gran revolución cultural china provocó un gran revolcón en el seno de la izquierda, ella suscitó un enorme debate ideológico, de gran riqueza intelectual, sirviendo este de abrevadero a toda su dirigencia en el país. La Universidad no podía ser la excepción; por el contrario, se constituyó en el escenario predilecto para la confrontación de tesis programáticas banderizas y encontró en los dirigentes estudiantiles, los más caracterizados exponentes de las mismas. De ello, dan cuenta los siete encuentros nacionales del movimiento estudiantil realizados, la profusión de documentos serios y enjundiosos presentados por las distintas tendencias y la proliferación de connotados líderes, que marcaron toda una época, tales como Marcelo Torres, Ricardo Sánchez, Ricardo Moncayo, Camilo González, Leonardo Posada, Ricardo Mosquera, Sergio Pulgarín, entre otros. Cuando las ideas se combatían con ideas, cuando prevalecía la fuerza del argumento sobre el argumento de la fuerza, todos los sectores, sin excepción, se expresaban con entera libertad y emulaban por imponer sus criterios y por ganarse su propio espacio, lo mismo el maóismo que el trotskismo, el revisionismo que el castrismo, lo propio podemos predicar de los partidos tradicionales.

El epicentro de la discusión y el debate al interior del movimiento estudiantil, lo constituyó el programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos, aprobado en el Quinto Encuentro Estudiantil, como bandera reivindicativa. En torno a él se pronunciaron y fijaron su posición política, lo mismo la Jupa que la Juco, Revolución Socialista, Testimonio, Comandos Camilistas, entre otros. Esencialmente, se trataba de establecer el papel de la Escuela. Mientras para unos, la escuela constituía un aparato ideológico de dominación de clase, para otros, entre ellos me contaba, sosteníamos que toda revolución política estaba precedida de una revolución en el terreno de las ideas, en el plano cultural y, en consecuencia, se trataba de transformar la institución educativa, para ponerla al servicio de las grandes transformaciones que ya entonces estaban al orden del día. Por ello, hicimos nuestra la consigna de luchar por una universidad que promoviera la cultura nacional, científica y al servicio del pueblo.

El cogobierno se llegó a constituir en la piedra de toque, como diría Gerardo Jiménez, en la disputa ideológica. En esta consigna, estaba en juego nada menos que la autonomía uni-



► *"Los distintos estamentos de la universidad han vuelto por sus fueros, han superado la actitud meramente contestataria y estereotipada para proceder a alcanzar la excelencia académica y asumir su propio rol de ser el agente dinamizador del cambio"*

versitaria en el ámbito académico, pues en lo administrativo y financiero el Estado estaba llamado a asumir la responsabilidad que le es propia. Para quienes, a contrario sensu del planteamiento anterior, cuestionaban la existencia misma del aparato educativo y propugnaban por su destrucción, se inspiraban en los ideólogos Luis Althusser y Marcuse, personajes estos que más tarde renegarían de su propio ideario. Esta constituyó una época de lucha febril, organizada, en la cual se forjaron muchos cuadros, muchos valores destacados, logrando trascender el momento que vivimos, con una experiencia preñada de futuro; la universidad se constituyó en una auténtica cantera de líderes, que hoy encontramos esparcidos por toda la geografía nacional, siempre en posiciones de comando, siempre en el ojo de la tormenta, como en el teatro pirandélico, haciendo de actores y a la vez de espectadores, comprometidos con el devenir histórico de nuestro país.

Luego vendría la década de 1980, la que han dado en calificar los analistas como la década perdida. El movimiento estudiantil se vino a menos, la parquedad intelectual se adueñó del medio universitario, sobrevino un deplorable proceso de lumpenización y anarquismo en su dirección, con grave desmedro de su capacidad de movilización y lucha. Claro que éste no es un fenómeno aislado de la universidad, pues ésta no es una torre de marfil en la sociedad; es solo el fiel reflejo del proceso de descompo-

académica y asumir su propio rol de ser el agente dinamizador del cambio, aportando su invaluable concurso al país, como parte de las soluciones imaginativas que se requieren. Es verdad que, aún hoy en día, el movimiento estudiantil acusa una crisis de liderazgo, pero otro tanto puede afirmarse del movimiento obrero, del clero, de los partidos políticos, en fin, todo el andamiaje institucional del país atraviesa por una gran crisis. Pero soy un convencido de que todo ello obedece a la etapa de transición por la que atravesamos, como un verdadero Rubicón, en el que se experimenta un relevo generacional y político, concomitante con el cambio de paradigmas en la Aldea Global, que constituye el mundo de nuestros días. Hay quienes confunden tal estado, con el fin de la historia y, aún más, de la ideología considerada peyorativamente por Revel como simple señal de tránsito; pero no hay tal, este fenómeno se decantará, nuevos liderazgos se impondrán y la historia seguirá su curso. Sé que se podrá hablar de la década perdida, pero no de la generación perdida.

Concluamos citando a Arturo Alape, cuando afirma: *"Hoy cuando el desencanto es alma de huellas y culpas de muchos que trajinaron esa ilusión, por el derrumbe del paradigma, solo podemos decir, que el hombre ha sobrevivido a sus yerros y a la derrota de sus ilusiones. Pero nunca el hombre podrá enterrar para siempre la visión y los huesos del sueño de una utopía"*<sup>3</sup>.

## • ACTUALIDAD •

# Los test estandarizados: cuestiones de fondo<sup>1</sup>

Traducción de José Fernando Ocampo T.

**E**sta es una entrevista a la educadora estadounidense, Kathy Swope, editora de la revista *Rethinking Schools*, *Repensando las escuelas*, que trabajó en la educación del Estado de Milwaukee en Estados Unidos por 20 años. Tiene que ver en Colombia con las pruebas del ICFES y las demás pruebas que el Ministerio de Educación está utilizando en forma obligatoria en las instituciones educativas del Estado. Pero también se refiere a la necesidad de desarrollar una educación orientada al aprendizaje, al rendimiento académico de alto nivel, a la adquisición de los conocimientos más avanzados. (nota del traductor)

Los test estandarizados también poseen una larga historia de discriminación clasista (en el texto la autora se refiere a discriminación racial de tanta importancia en Estados Unidos). Se han hecho esfuerzos para eliminar la discriminación pero la misma estructura, las limitaciones del tiempo y las formas de pensamiento que se premian en las pruebas estandarizadas conllevan su propia discriminación. Existen muchas maneras de procesar información y demostrar su propia inteligencia. Las pruebas estandarizadas solamente se enfocan a una determinada gama de enfoques y de respuestas estandarizadas.



## Pregunta: ¿Qué son las pruebas estandarizadas?

En general, la gente se refiere a las pruebas “estandarizadas”—las que tienen las mismas preguntas, el mismo sentido, las mismas respuestas—para que los resultados puedan ser comparados. Pruebas estandarizadas son las que presentan preguntas de múltiple elección dirigidas a un gran número de estudiantes y son calificadas por un computador que reconoce solamente las respuestas “correctas”.



## P.: Pero lo que pasa es que sí hay preguntas que tienen una sola respuesta correcta. La independencia de Colombia, por ejemplo, se dio en 1819, no en 1919. (La revista se refiere a la Independencia de Estados Unidos)

Las preguntas que sólo tienen una respuesta correcta tienden a basarse en la sola memoria. Están dirigidas a un hecho concreto y no a un juicio y análisis crítico que son los que reflejan los más altos niveles de aprendizaje. Nosotros no queremos estudiantes que repitan mecánicamente hechos aislados. Queremos estudiantes que se enteren de los hechos y de los procesos como parte de un pensamiento profundo sobre los problemas, los acontecimientos y la gente—al mismo tiempo que los conectan y los integran con lo que conocen.



## P.: ¿Cuál es el problema con las pruebas estandarizadas?

El más grave es que en general sólo permite una respuesta correcta. Por tanto, penaliza puntos de vista múltiples. Los test también tienen que evitar preguntas que requieren respuestas cuidadosas. Y porque los test tienen un constreñimiento de tiempo, privilegian los estudiantes que responden rápido las respuestas. Así mismo, con el propósito de que los estudiantes salgan bien en las pruebas tienen preguntas oscuras o con “trampa”. Por eso dos o tres respuestas “erróneas” pueden alterar dramáticamente el resultado. Muchos test estandarizados también son pruebas referidas a una norma (*norm referenced*). Están elaborados para comparar, clasificar y ordenar los estudiantes. En una prueba normativa el 50% de los estudiantes quedarán por debajo del promedio. Serán reprobados no importa lo que hagan o lo que sepan.



## P.-: ¿Y si no tenemos pruebas estandarizadas, cómo vamos a conocer lo que nuestras escuelas y nuestros estudiantes están haciendo?

Existen otros métodos de evaluación. Una alternativa es evaluaciones sobre el rendimiento. Estas piden a los estudiantes que elaboren tareas reales o que creen cosas que tengan un valor en el mundo real—ensayos, proyectos de investigación, experimentos de ciencia, y así por el estilo. Una segunda alternativa consiste en portafolios, los cuales tienen en cuenta el trabajo de un estudiante durante un período

<sup>1</sup> Tomada de la revista *Rethinking Schools*, *Failing our kids: Why the Testing Craze Wont Fix Our Schools*, publicada por la Asociación de Profesores de Milwaukee, Madison, Wisconsin, EEUU y remitida al CEID por la profesora Libia Stella Niño a quien la revista Educación y Cultura presenta sus agradecimientos.

dado de tiempo. Muchos maestros impulsan proyectos de los estudiantes como producir modelos a escala o representaciones teatrales o ferias de la ciencia o elaboración de cuentos cortos o de ensayos. Hay una gran cantidad de maneras en que los profesores pueden lograr el aprendizaje de los estudiantes.



**P.: Pero estas valoraciones no les permiten a los padres de familia conocer cómo van las escuelas de sus hijos en comparación con las de otros barrios, localidades o departamentos.**

Si como sociedad establecemos expectativas muy altas para todos los estudiantes, las cuales incluyan lectura, escritura, pensamiento crítico, análisis profundo y evaluamos cómo les está yendo a nuestros estudiantes en sus metas a lo largo de un período, entonces podemos saber cómo van nuestras escuelas. De la misma manera como a todos los estudiantes les dan pruebas estandarizadas, así a todos los podrían dar formas más auténticas de evaluación.

Debemos recordar que el propósito de evaluar es, ante todo, ayudarles a los estudiantes a aprender y darles una educación excelente—no estar comparando constantemente estudiantes y escuelas. Finalmente, es un mito que los test estandarizados sean un buen indicador del progreso de los estudiantes. Estas pruebas estandarizadas apenas muestran cómo le puede ir a un estudiante en una prueba particular, en contra de cómo un estudiante demuestra a fondo la comprensión de un tema dado—o la forma cómo un estudiante realmente estructura y usa el conocimiento.



**P.: ¿Son malos todos los test estandarizados?**

Algunos argumentan que las pruebas estandarizadas son buenas, si se usan con moderación. Sin embargo, el problema no consiste en las pruebas estandarizadas en sí mismas, sino también en la forma cómo son utilizadas. Cuando las pruebas se utilizan para definir lo que debe enseñarse, cuando se utilizan para promover una forma de pensamiento de bajo nivel y memorístico, cuando se utilizan para clasificar los estudiantes, cuando se utilizan para no adelantar verdaderas reformas escolares—son en mi manera de ver verdaderos desastres educacionales.



**P.: ¿Por qué a estudiantes afroamericanos y latinos les va menos bien que a los blancos en las pruebas estandarizadas? (Aplíquese esta pregunta a la diferencia**

**entre la educación privada de los colegios con promedio de veinte o treinta estudiantes por aula con los de la educación pública de cuarenta y cinco y hasta cincuenta)**

Esta es una pregunta complicada y me referiré a algunos puntos.

Primero, los estudiantes de color tienen algunas veces menos oportunidades y reciben una educación menos rigurosa. Esto puede manifestarse en maestros menos experimentados, en un currículo que tiende a ser remedial, a grupos de clase más grandes y a una atención menos individualizada y escuelas con menos recursos. También, el nivel educativo de los padres es un importante indicador de qué tan bien le va a un estudiante en los test estandarizados. Debido a la larga historia de discriminación y falta de oportunidades, las familias de muchos estudiantes de color no han gozado de los beneficios económicos y educativos de una educación superior.

Segundo, existe un prejuicio cultural en los test estandarizados. Este prejuicio no aparece fácilmente a primera vista y algunas veces queda enclaustrado en la estructura misma y en el diseño de los test. Existe un prejuicio ya en la forma como el lenguaje se utiliza.

El uso del lenguaje está fundamentalmente vinculado a la experiencia cultural. El lenguaje de un test estandarizado en general sigue un modelo europeo, anglosajón. Más aún, las pruebas estandarizadas tienden a reflejar un modo lineal de pensamiento. El modo lineal de pensamiento no es consistente con la visión del mundo y el estilo de pensamiento afrocéntrico que tiende a ser más ecléctico y que refleja lo que se puede describir como un modelo en espiral.



**P.: ¿Se puede utilizar la disparidad en los resultados de los test para exigir más recursos para las escuelas urbanas? ¿Sería una buena cosa?**

¿Podría darme un solo ejemplo de donde una escuela urbana con un alto porcentaje de estudiantes de las minorías pobres haya recibido recursos adicionales significativos debido a que la escuela haya tenido bajos resultados en las pruebas? Si es así, entonces quizás podamos explorar ese caso como un uso razonable de las pruebas estandarizadas.



**P.: Con frecuencia la gente se refiere a pruebas de “alto interés” (high-stakes). ¿Qué significan?**

• ACTUALIDAD •

Las pruebas estandarizadas se están usando para hacer juicios de “alto interés” sobre los estudiantes y, cada vez más, sobre las escuelas. Esto está sucediendo aunque los mismos elaboradores de los test afirman que nunca deben ser los únicos determinantes de las decisiones educativas. En esencia, “alto interés” significa que, sobre la base de los resultados de los test estandarizados, se puede desaprobar a los estudiantes, se les puede negar el acceso a un curso, a una escuela, o hasta negarles el diploma de grado. Además, algunas escuelas o rectores están siendo juzgados con los resultados de las pruebas estandarizadas. E indicadores educativos muy importantes—asistencia, promedio de calificación, tasa de deserción, rigor del currículo—se minimizan o se ignoran.



**P.: Pero un test estandarizado no toma mucho tiempo en un salón de clase. ¿Por qué tanto alboroto?**

Cada minuto de clase es valioso. Nada debería hacerse en clase distinto al compromiso de enseñar y aprender.

En algunos casos los maestros gastan gran cantidad de tiempo preparando los test estandarizados—practicando las estrategias para responder los test, adaptando la enseñanza a los test y así por el estilo. Además, la amplitud de un área curricular no puede captarse con un test estandarizado. Si los maestros se reducen a enfatizar el contenido de los test estandarizados, los estudiantes simplemente son estafados y pierden la riqueza de un currículo comprensivo y riguroso.



**P.: Eso parece muy bien si los estudiantes están en una escuela con un currículo rico. ¿Pero qué pasa con las escuelas donde el aprendizaje es muy escaso?**

Algunas ciudades y algunos rectores utilizan los test estandarizados para asegurarse de que los estudiantes logran un mínimo nivel de educación. Pero el nivel educativo que debemos exigir para todos los estudiantes requiere que superemos lo que exigen los test estandarizados. Mi preocupación reside en que los test estandarizados se están convirtiendo no en la base de la mínima exigencia académica, sino en la máxima exigencia. Pero además, si uno se basa en las pruebas estandarizadas para cerrar la brecha del aprendizaje, es terriblemente desorientador en términos de quién va a lograr una educación de alto nivel. Los estudiantes en las instituciones de grupos privilegiados no

solamente reciben lo necesario para responder los test estandarizados, sino que también tienen teatro, arte, música y cursos electivos valiosos. Es esencial entender que los test estandarizados se están utilizando es para simplificar y rebajar el currículo.



**P.: Los test se utilizan por doquier en la sociedad y son una importante técnica de sobrevivencia. ¿Qué es lo malo de enseñarle a los estudiantes cómo responder las pruebas estandarizadas?**

Tenemos una oportunidad—y una responsabilidad—de crear un mundo más equitativo y justo. No lo podremos hacer si seguimos dependiendo del status quo en educación y de las pruebas estandarizadas. A medida que hemos avanzado tecnológicamente en el último cuarto de siglo, necesitamos avanzar en nuestras prácticas de evaluación.



**P.: Querámoslo o no, los estudiantes tienen que pasar las pruebas estandarizadas para entrar a la universidad. No van a esperar un mundo más justo y equitativo.**

En realidad los estudiantes se desempeñan mejor en los test estandarizados cuando han tenido una experiencia académica más rica. Las evaluaciones y las prácticas que de verdad mejoran la enseñanza y el aprendizaje desde preescolar hasta bachillerato les ayudarán a los estudiantes a rendir mejor en las pruebas estandarizadas.

Algunos defienden una estrategia dual: tenemos que superar la dependencia de los test estandarizados y al mismo tiempo lograr que a los estudiantes de bajos ingresos y de color les vaya bien en estas pruebas. Por prejuicio, discriminación o sesgo, con el trascurso del tiempo, mucha gente de color y privada de derechos se siente en la necesidad de demostrar, sin duda alguna, que tienen la capacidad de lograr los mismos niveles de sus colegas blancos y de clase media. Y entonces se ponen a usar las mismas pruebas estandarizadas para demostrar su capacidad.

Pero últimamente el problema tiene que ver con el prejuicio, la discriminación y sesgo en el conjunto de la sociedad. Cuando los estudiantes de color salen bien en las pruebas estandarizadas, eso no garantiza un acceso igual a una educación de calidad. Hay otras formas de prejuicio institucional y de discriminación que permanecen inmutables.

# Ciencia, tecnología e innovación en el contexto de la reforma a la Ley de Educación Superior<sup>1</sup>

Leonardo Fabio Martínez Pérez<sup>2</sup>

*El fallido proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992, presentado por el gobierno de Juan Manuel Santos en octubre de 2011, desencadenó un debate universitario importante sobre las implicaciones del tal proyecto en términos de financiamiento, autonomía y calidad académica de la Educación Superior. Todos estos aspectos, sin duda, centrales, suscitaron análisis de la comunidad universitaria y movilizaron distintos sectores sociales en defensa de la Educación Pública. No obstante, uno de los aspectos que ha recibido poca atención es el de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación que eran tratados en el título IV del proyecto propuesto por el gobierno. Precisamente el objetivo de este texto consiste en realizar un estudio inicial sobre los problemas comprendidos en estos temas, teniendo en cuenta que hacen parte de la reforma estructural de la Educación Superior que articula el sistema de ciencia, tecnología e innovación, el sistema de competitividad y el sistema de la formación para el trabajo.*

Con base en los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), apporto elementos teóricos de análisis que permitan develar, hasta cierto punto, el interés y las limitaciones que están atrás de la articulación del Sistema de Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) con el Sistema de Educación Superior, tal como fue considerado en los Art. 84 y 87 del proyecto de reforma propuesto por el gobierno nacional<sup>3</sup>.

## Ciencia, tecnología e innovación en cuestión

El título IV del proyecto de reforma de ley de la Educación Superior, no es sí un solo texto susceptible de ser interpretado, sino que abarca varios textos que han sido construidos

por actores sociales en determinados contextos históricos. Explícitamente aparece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación que fue reglamentado a través de la Ley 1286 de 2009, que por su vez modificó la Ley 29 de 1990 referida a la investigación científica y al desarrollo tecnológico. La Ley 1286 tiene como objetivo "lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional"<sup>4</sup>. En este marco el sistema institucionaliza e integra las actividades científicas, tecnológicas e innovadoras con las empresas, el Estado y las universidades (Artículo 16). Aquí identificamos el primer punto de discusión referido a esta integración o alianza, que ya ha sido considerado como problemática, desde la década de 1990 en los estudios CTS, que partiendo de construcciones teóricas frente a lo que significa producir conocimientos científicos y tecnológicos en países periféricos como los nuestros, han llamado la atención frente a la necesidad de pensar en un complejo de relaciones entre la ciencia y la tecnología de acuerdo a las potencialidades propias de la comunidad de investigadores existentes en los países latinos, en oposición a la subordinación histórica de la producción de conocimiento hegemónica llevada a cabo por países de centro.

Kreimer<sup>5</sup> propuso la denominación de *países periféricos* para referirse aquellos que no lideran la construcción de conocimientos científicos y tecnológicos evidente en la obtención de patentes, Premios Nobel y producción de artículos en revistas científicas. Por su parte, los países denominados de *centro* corresponden a aquellos que cuentan con comunidades científicas consolidadas y que soportan en gran parte los avances y el liderazgo económico en términos de la generación de ciencia de frontera y tecnología de avanzada.

1 Este artículo corresponde a una versión ampliada y actualizada de una ponencia presentada en el contexto de la movilización estudiantil, desarrollada en contra de la aprobación del proyecto de ley 112 propuesto por el gobierno de Juan Manuel Santos en octubre de 2011.

2 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación en Ciencias. UNESP, Brasil. Correo electrónico: leonarquimica@gmail.com.

3 Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). Proyecto de Ley No. \_\_\_\_2011 "Por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior".

4 Colombia, Congreso Nacional de la República. (2009, 23 de enero). "Ley 1286, por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones".

5 Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano: la ciencia bajo la lupa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

## • ACTUALIDAD •

Los estudios CTS en América Latina demostraron las grandes limitaciones del modelo de dependencia científica y tecnológica con los países de *centro*, una vez que varios de los planes de gobierno privilegiaban o hasta cierto punto reducían la política científica y tecnológica a la transferencia o adaptación de nuevas tecnologías. Tales consideraciones, suscitan la necesaria construcción de esta política no sólo en términos exógenos, sino especialmente en términos endógenos y surge la primera objeción frente a la posibilidad de adoptar la alianza empresa-estado-universidad, como el eje fundamental del desarrollo, en virtud de que nuestra propia condición de *periferia* implica la existencia de un empresariado débil y con pocas posibilidades de liderar transformaciones nacionales democrático-burguesas<sup>6</sup>. Incluso, en los países productores de ciencia en los que tal condición parece estar superada, la preocupación sobre la pertinencia, apropiación social e inclusión de la ciencia resultan indispensables para el avance social. Por tanto, en términos de política pública no puede desconsiderarse la accesibilidad y la apropiación de la cultura científica a todos los ciudadanos, lo que es difuso en la legislación existente y en el proyecto de reforma a la Ley 30.

Otro elemento problemático de la integración empresa, Estado, universidad contemplado en el SNCTI y en el proyecto de reforma es el evidente riesgo de supeditar la producción de conocimiento a intereses privados de las empresas, este fenómeno en el campo de la ciencia, ya ha sido analizado y discutido en países de centro bajo la denominación de privatización de la ciencia.

El trabajo de Krimsky<sup>7</sup> nos ofrece evidencias concretas para entender la manera como los intereses privados pueden orientar en gran parte la investigación científica. La mezcla entre ciencia y comercio puede erosionar los principios éticos de la investigación y disminuir la confianza del público frente a los resultados obtenidos en los estudios.

En países como Estados Unidos, la disminución del apoyo estatal en términos de investigación científica ha repercutido en la necesaria búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento por parte de las administraciones universitarias y a su vez ha justificado la idea de tornar las universidades más eficientes en la medida en que fortalezcan sus alianzas con las empresas privadas. Tal pretensión tiene el alto riesgo de orientar la actividad científica al lucro del interés privado y de esta forma las pretensiones históricas de orientar el conocimiento hacia el bien común y el bienestar social se ven drásticamente perjudicadas.



De acuerdo con Carvalho<sup>8</sup> podemos precisar que históricamente ya existen ejemplos que ilustran el uso antiético de la investigación científica, por ejemplo, la eugenesia nazi que discriminaba dramáticamente seres humanos por su raza, opción sexual o padecimiento de una determinada enfermedad. Dicho autor también ilustra un caso reciente en el que investigadores españoles determinaron una forma de calcular la expectativa de vida de las personas, a partir del estudio de los telómeros, correspondientes a extremos de cromosomas y cuya función además de dar estabilidad estructural a los cromosomas de las células eucariotas, influyen en el tiempo de vida de las estirpes celulares. Los resultados de esta investigación podrían utilizarse en el futuro con fines antiéticos en la medida en que sirvan para discriminar los precios de los seguros de vida de acuerdo a la expectativa de vida de los ciudadanos. Lo anterior, es tan sólo un ejemplo de la forma como puede utilizarse la investigación científica y en particular preocupa la subordinación de ésta a determinados intereses económicos que desprecien y desconsideren los aspectos éticos y de derecho que necesariamente deben considerarse en la construcción de conocimientos científicos y en la invención de nuevas tecnologías.

La Educación Científica y Tecnológica desempeña un papel central en la formación de los futuros científicos, ingenieros y tecnólogos, así como en la formación de los ciudadanos que deben participar crítica y activamente en el juzgamiento de las implicaciones sociopolíticas, económicas y ambienta-

6 Dagnino, R. (2003, 17 a 23 de Marzo). A "refundação" da Política de C&T: um compromisso da esquerda. *Jornal da Unicamp. Campinas*.

7 Krimsky, S. (2003). *Science in the Private Interest*. Rowman-Littlefield Publishing Co.

8 Carvalho, W. (2011). *Elementos sociais para a compreensão do prestígio científico e de seus riscos*. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (30), 91-110.



## La inconveniencia del modelo lineal del desarrollo científico y tecnológico

Un segundo aspecto problemático del proyecto de reforma en términos de la articulación de la Educación con el SNC-TI está evidente en la exposición de motivos que justifica el proyecto, que en su primer apartado señala:

*“Estos cuatro factores –conocimiento, ciencia, tecnología e innovación– son los pilares para alcanzar un crecimiento económico sostenido y poder enfrentar un sistema económico mundial, caracterizado por una mayor complejidad tecnológica y una orientación hacia la producción de bienes y servicios”<sup>9</sup>. La adopción del modelo lineal +ciencia=+tecnología=+desarrollo económico=+desarrollo social, como es documentado por los estudios CTS, resulta inconsistente frente a las implicaciones socioambientales y éticas de la ciencia y la tecnología, que merecen de un análisis crítico, ya que varias investigaciones científicas, por ejemplo, en el campo de la energía nuclear y las telecomunicaciones, obedecen a intereses bélicos y económicos de determinados grupos sociales. Dependiendo de los intereses implicados en proyectos tecnocientíficos, el uso de las investigaciones podría vulnerar la vida de los ciudadanos. Las limitaciones de esta visión lineal del progreso científico y tecnológico que está fundamentada en una concepción epistemológica empirista y positivista, que asume la ciencia como conocimiento libre de cargas valorativas y compromisos políticos requieren de un necesario cuestionamiento<sup>10</sup>.*

En materia de política pública continua reproduciéndose en la Educación la imagen tradicional y lineal del progreso científico y tecnológico, lo que constituye en términos de Aikenhead <sup>11</sup>el *Status quo* en la Educación Científica, que consiste en aquella Educación desvinculada de aspectos sociales, éticos y políticos, una vez que la imagen neutral de la ciencia y el determinismo tecnológico continúan imperando.

Es necesario repensar y refundar la política de ciencia y tecnología para nuestros contextos periféricos, comenzando con cambiar la idea de SNCTI por el complejo de Ciencia y Tecnología pertinente para nuestros contextos socioculturales y enfatizando en la inclusión social como orientación de la política de la innovación, ya que esta dimensión es marginalizada en varios de nuestros países de la región e incluso es cada vez más agresiva en los países de centro, los cuales estimulan las grandes empresas para que desarrollen tecnología que desencadene innovación constante y ganancias crecientes que en consecuencia promueven la competitividad y *“el desarrollo económico y social”*, así se

les del desarrollo tecnocientífico. Garantizar estos procesos formativos demanda de una política pública de ciencia y tecnología y de una ley de Educación Superior que valore el compromiso social y público de la ciencia.

Por ello, la Ley de Educación Superior debe contemplar la formación ciudadana en cuestiones de ciencia y tecnología para que de esta forma se exija de los investigadores, Estado y empresas, responsabilidad social en el uso de sus productos, este aspecto es desconsiderado en las iniciativas de reforma a la Ley 30 y el énfasis está en promover alianzas estratégicas de la IES con los sectores productivos (Colombia, 2011, Artículo 87).

9 Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Proyecto de Ley No. \_\_\_\_2011 “Por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior”: Exposición de motivos.

10 González, M., López, J., Luján, J. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.

11 Aikenhead G. (2005). *Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame*, *Educación Química*, 16 (2), 114-124.

## • ACTUALIDAD •

considere que los excedentes económicos generados pueden ser apropiados por la mayoría de la población y de esta forma se garantiza los patrones de consumo.

Compartimos la apreciación de Dagnino<sup>12</sup> que tanto en *los países periféricos como aquellos denominados de centro*, es indispensable reiterar la inclusión social en las agendas de las investigaciones de las comunidades científicas, de tal forma que exista la capacidad de criticar las visiones lineales, neutras y deterministas de la ciencia y la tecnología, para permitir construcciones científicas y tecnológicas alternativas, así como la apertura de la divulgación y democratización de la ciencia. Tal asunto debe ser comprendido como una política pública de Estado que oriente la elaboración de una ley de Educación Superior. Estas consideraciones implican avanzar en el cambio de los objetivos de la Educación Científica y Tecnológica, la cual no se orientaría, apenas, a la preparación de futuros científicos, tecnólogos o ingenieros, sino que tendrían como objetivo central la formación ciudadana de todos y todas. Así el desafío está en pensar la Educación científica de cara a los retos de consolidar sociedades democráticas, en las cuales los ciudadanos participaran crítica y responsablemente ejerciendo sus derechos y deberes, de tal manera que propendan por fiscalizar los rumbos de la investigación científica y tecnológica en pro de bienestar social y la dignidad humana.

En favor de la formación ciudadana en Ciencias y Tecnologías, los estudios en epistemología, historia y sociología de las ciencias pueden contribuir notoriamente para reconstruir la imagen tradicional y lineal de la ciencia, con una imagen crítica y compleja que considere el trabajo científico como una construcción humana y cultural en permanente evolución, susceptible de valores, intereses y conflictos adyacentes a las comunidades científicas notoriamente influenciadas por determinados contextos sociales. Los nuevos objetivos de la Educación en Ciencias centrados en formar ciudadanos en la cultura científica y tecnológica, resulta esencial para construir conocimientos, habilidades y actitudes en los ciudadanos, que les permitan participar en la sociedad democrática, cada vez más influenciada por los avances tecnocientíficos.

Reconocer la participación de los diferentes actores sociales en el rumbo de la política científica y tecnológica del país resulta de notable importancia, más allá de la tecnocracia que ha orientado la elaboración de política en esta materia. En la discusión nacional sobre el nuevo modelo de la Educación Superior, no se puede desconocer el tema de la Ciencia y Tecnología en nuestros países periféricos. Tal omisión perpetuaría el atraso que nos ha caracterizado históricamente.

## Bibliografía

- Aikenhead G. (2005). Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame, *Educación Química*, 16(2), 114-124.
- Carvalho, W. (2011). Elementos sociais para a compreensão do prestígio científico e de seus riscos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (30), 91-110.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). Proyecto de Ley No. \_\_\_\_2011 "Por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior".
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Proyecto de Ley No. \_\_\_\_2011 "Por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior": Exposición de motivos.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (2009, 23 de enero). "Ley 1286, por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones".
- Dagnino, R. (2002). A relação Pesquisa – Produção: em busca de um enfoque alternativo. *Revista ibero-americana de ciencia, tecnologia e inovação*, (3) [en línea], disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero3/art01.htm>. 10 Noviembre de 2011.
- Dagnino, R. (2003, 17 a 23 de Marzo). A "refundação" da Política de C&T: um compromisso da esquerda. *Jornal da Unicamp*. Campinas.
- González, M., López, J., Luján, J. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano: la ciencia bajo la lupa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Krimsky, S. (2003). *Science in the Private Interest*. Rowman-Littlefield Publishing Co.

12 Dagnino, R. (2002). A relação Pesquisa – Produção: em busca de um enfoque alternativo. *Revista ibero-americana de ciencia, tecnologia e inovação*, (3) [en línea], disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero3/art01.htm>. 10 Noviembre de 2011.

# La infancia en Colombia y su educación como un derecho

María Patricia Carvajal Medina<sup>1</sup>

*El artículo tiene como propósito aportar una reflexión acerca del derecho a la Educación como un desafío inconcluso en la primera infancia en Colombia. Inicialmente se toma el marco legal sobre el cual se establecen las pautas para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) bajo protección. De igual forma, se hace una revisión a las políticas del Plan de Desarrollo del Presidente Juan Manuel Santos, 2010–2014 con el fin de establecer un parámetro de referencia que permita relacionarlo con información sobre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y los procesos educativos de los NNA bajo su protección.*

## 1. Introducción

Si se considera a los niños en su ciclo vital de infancia entre los 0 a 18 años, es dentro de este ciclo donde deben ser protegidos, pero, ¿qué es proteger? De acuerdo con el planteamiento realizado en Familia y Comunidad en el marco de la Protección integral<sup>2</sup> proteger es velar por los derechos de la niñez, esto es, garantizar que éstos se cumplan de manera efectiva, de modo tal que todos los niños y niñas de un país puedan disfrutarlos y vivir como niños, niñas y adolescentes protegidos hasta la edad de los 18 años.

Esto debiera ser así, pero la realidad muestra que se vulneran los derechos de la infancia, tanto por acciones violentas como por falta de oportunidades para el acceso a condiciones óptimas que permitan un desarrollo pleno de los niños, pero también la omisión en los cuidados y servicios requeridos es otra forma de vulneración. Pero en todo esto hay diferentes actores responsables, pero es el estado quien al no formular políticas claras en el campo de desarrollo, no permite la participación de la población que con frecuencia se excluye que es la menos favorecida. Tal como hace referencia Víctor

Abramovich<sup>3</sup> en el denominado enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo se debe dar mayor participación a los sectores postergados y excluidos, definiendo así las obligaciones de los estados frente a los principales derechos humanos involucrados en la estrategia de desarrollo, tanto económicos, sociales y culturales como civiles y políticos. Este enfoque considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado.

Si por una parte, se reconoce a los titulares de derechos tal como lo plantea Abramovich, y por otra se logra entender la educación como un derecho y el papel que juegan las entidades encargadas de la formación de estudiantes en las aulas de clase, y se asume una actitud crítica frente a la educación, se dará un paso fundamental en el conocimiento para incidir en el establecimiento de políticas públicas que favorezcan a la población infantil menos favorecida.

El objetivo del presente trabajo se centra en abordar la problemática que se suscita entre lo establecido en las medidas de protección para los niños, niñas y adolescentes, explícitas en la Constitución Política, en la ley de infancia y adolescencia<sup>4</sup> y en los pactos internacionales ratificados por Colombia a nivel internacional; y la existencia de intereses estatales para mantener la situación de pobreza y estigmatización de los jóvenes. Así, las responsabilidades asumidas por el estado en materia de derechos de los niños, niñas y adolescentes no se ven materializadas en la práctica y la población infantil que está en condiciones de segregación y exclusión y que se encuentra bajo protección del estado a través del ICBF no cuenta con el goce efectivo del derecho a la educación.

## 2. Marco Normativo Internacional

En el capítulo 13 del Derecho Internacional de los Derechos Humanos<sup>5</sup>, considerado como un texto de carácter académico para reconocer el marco normativo, referente a los derechos de la

1 Psicóloga, Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos. Docente adscrita a la Secretaría de Educación de Duitama. Investigadora grupo Praxis de los Derechos Humanos UPTC, estudiante de Maestría en Derechos Humanos Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Correo electrónico: [mpcarvajal@hotmail.com](mailto:mpcarvajal@hotmail.com).

2 Turbay, Catalina. (1997) *Familia y comunidad en la perspectiva de la protección integral*. Bogotá. UNICEF Colombia. Pág. 17–23.

3 Abramovich, Víctor. (2006) *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Santiago de Chile. *Revista de la Cepal*, Numero 88. Pág. 36-37.

4 Medina, Juan Enrique y otros. (2007) *Nuevo código de infancia y adolescencia, análisis y trámite legislativo*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.

5 O'Donnell, Daniel. (2007) *Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Capítulo 13. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Tierra Firme, 2007. pp. 785-844

## • ACTUALIDAD •

niñez y de la familia, se contempla entre otros aspectos, tal y como lo establece la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el derecho que tienen las personas a establecer una familia, así como el derecho de todo niño, a la protección, cuidados y ayuda especiales<sup>6</sup>. Así mismo el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su Artículo 19 establece que todo niño tiene derecho a medidas de protección que su condición de menor requiere de la familia, sociedad y estado. A su vez el artículo 24 del mismo pacto, plantea que: todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado. Será inscrito inmediatamente después de su nacimiento y deberá tener un nombre y una nacionalidad.

Es importante mencionar lo que esta convención define como niño<sup>7</sup>. En el caso colombiano, el país ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño<sup>8</sup>, en el año 1991 que unida a otros instrumentos internacionales que reconocen derechos humanos de la niñez, obligan su estricto cumplimiento dentro del ámbito jurídico del país y al mismo tiempo debe establecer políticas públicas que respondan a las necesidades sentidas de la niñez del país.

El Estado Colombiano ha ratificado varios tratados, que protegen los derechos de la niñez: ley 12 de 1991 por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; ley 173 de 1994 que ratifica el Convenio Internacional sobre Aspectos Civiles del Secuestro de Niños; ley 515 de 1999 donde se aprueba el convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima en la admisión al empleo; ley 620 de 2000 aprueba la Comisión Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores; ley 704 de 2001 ratifica el convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo; ley 765 de 2002 aprueba el protocolo facultativo de la convención sobre los derechos del niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en pornografía entre otros tratados. Con la ratificación de éstos tratados, el mismo Estado Colombiano está en la obligación de crear los medios necesarios para proteger a los niños, niñas y adolescentes del país, y sin duda, esta normatividad actualiza el marco de acción con el que deben asumirse los derechos de estos niños. Sin embargo los informes

acerca de la niñez dejan claro que por ejemplo: cerca del 20% de los niños, niñas del país carecen de registro civil, siendo de esta manera invisibles ante el Estado, la cifra de los niños y las niñas que están por fuera del sistema educativo asciende a 2.300.000, y el índice de analfabetismo es del 11% en áreas urbanas y del 30% en zonas rurales. Muchos de estos niños terminan en el sistema de protección del ICBF porque se dedican a otras acciones no pertinentes a su edad como el robo, el consumo de sustancias psicoactivas (alcohol. Inhalantes, cocaína, bazuco), los niños, niñas y adolescentes inician tempranamente su actividad sexual debido por una parte a los abusos de los cuales son víctimas y por otro con el afán de ejercer el rol de adulto llevándolos a la prostitución como forma de supervivencia<sup>9</sup>.

### 3. Marco Normativo Nacional

#### 3.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia de 1991<sup>10</sup>, considera en su título 1 los derechos que debe tener todo Ciudadano Colombiano, y dentro de ellos plantea el derecho a la educación, considerando ésta última, como un proceso de formación permanente fundamentada en la concepción integral de las personas, su dignidad, derechos humanos y deberes, siendo responsabilidad del estado, familia y sociedad garantizarlos. En el artículo 44 se establecen los derechos fundamentales de los niños entre los que contempla el derecho a la vida, la integridad física, salud y seguridad social, alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Considera que serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. A su vez el artículo 45 de la Constitución dispone que el adolescente tiene derecho a la protección y formación integral. Además considera que, el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tienen a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

6 El Estado colombiano ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños mediante la Ley 12 de 1991.

7 La Convención sobre los Derechos del Niño es la norma internacional que define quien debe ser considerado como sujeto niño y por tanto, en relación a quienes se aplican los efectos de dicho tratado. En tal sentido, el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño define que "niño" para los efectos de la interpretación y aplicación de dicho tratado es "todo ser humano menor de dieciocho años". De este modo, la Convención establece una definición normativa del niño sustentada en la categoría objetiva de la edad. Los Estados Partes deberán utilizar esta edad límite como una norma y una referencia para el establecimiento de cualquier otra edad particular para propósitos o actividades específicas.

8 Es un tratado internacional de las Naciones Unidas por el que los estados firmantes reconocen los derechos del niño. La convención está compuesta por 54 artículos que consagran el derecho a la protección de la sociedad y el gobierno, el derecho de los menores de 18 años a desarrollarse en medios seguros y a participar activamente en la sociedad. Reconoce a los niños como sujetos de derecho, pero convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades. Fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

9 El ICBF ha creado un modelo de atención y prevención para niños, niñas y adolescentes, en el cual caracteriza la población en condición de calle de las principales ciudades de Colombia y las circunstancias de su condición.

10 Congreso de La República, (1.991) Constitución Política de Colombia de 1991. Editorial Cupido. Bogotá, 2005. pp. 9 – 16

La vulneración de derechos en la infancia cuando se da por acciones violentas no es que se presente por naturaleza humana, sino por el contrario tal y como lo plantea Galtung<sup>11</sup> es necesario rechazar el malentendido que asegura que la violencia es propia de la naturaleza humana. El potencial para la violencia, así como para el amor, son propios de la naturaleza humana; pero las circunstancias condicionan la realización de dicho potencial. Obviamente, la paz también debe construirse desde la cultura y la estructura, y no sólo en la mente humana.

### 3.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, tiene como objetivo “señalar las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple con una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, familia y de sociedad”.<sup>12</sup> Establece los fines de la educación y además contempla los diferentes niveles de educación formal<sup>13</sup> dentro de los cuales se establecen los grados obligatorios para los menores.

### 3.3 Ley de Infancia y Adolescencia

Con la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 promulgada en Colombia en Noviembre de 2006, se hacen responsables a las autoridades aplicando efectivamente la garantía de los derechos, siendo corresponsables tanto la sociedad como la familia para el goce de las condiciones físicas, emocionales y espirituales necesarias para el niño disfrute de su niñez con dignidad. De igual manera se reconoce como titulares de derechos a los niños, niñas y adolescentes del país, pero, la sola ley no es suficiente para que efectivamente se les esté garantizando a los niños sus derechos, es en la práctica en donde se evidencia si lo estipulado en la ley se materializa o por el contrario hay ausencia de protección para los niños como consecuencia de la desigualdad que vive el país, llevándolos a repetir la situación de miseria en la cual se encuentran.

La Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006,<sup>14</sup> en su Art. 3 considera que son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años, entendiéndose por niño o

niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad. En el Art. 28 se establece que los NNA tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política.

Cuando a los NNA no se les garantizan sus derechos, la Convención de los Derechos de la Niñez,<sup>15</sup> hace manifiesta la necesidad de diseñar y aplicar medidas de protección especial, de tipo judicial, educativo o asistencial, orientadas a restituir los derechos vulnerados y garantizar el pleno disfrute de los bienes y servicios sociales a quienes han sido excluidos. Las circunstancias por las cuales se presentan las violaciones a los derechos de la niñez se evidencian cuando ocurre el maltrato y la violencia intrafamiliar, la explotación y el abuso sexual, la presencia de limitaciones especiales, el trabajo infantil, conflicto armado y desplazamiento forzado, los secuestros, desapariciones, la infracción a la ley penal por parte de niños y adolescentes, vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos armados.

#### 3.3.1 Alcance de la ley de infancia y adolescencia

Cuando la ley 1098, se aprobó en Colombia, fueron varias las críticas que hicieron diferentes sectores a la misma, pese a que dentro de sus objetivos se establecían normas sustantivas y procesales para la protección integral de los NNA, garantizándoles el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento,<sup>16</sup> sin embargo, en el aspecto de la responsabilidad penal para adolescentes, la situación no es favorable para ellos, dadas las medidas punitivas que se establecen para los adolescentes infractores.

Se realizaron varias tareas creándose la denominada Alianza por la Niñez Colombiana,<sup>17</sup> conformada por varias organizaciones,<sup>18</sup> consolidándose la idea inicial que pretendía actuali-

11 Galtung, Johan. (2012) *Cultural Peace: Some Characteristics*, 2003 Disponible en: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm#s1>, Último acceso: mayo 2012.

12 Congreso De La República, Ley General de Educación 115 de 1994. Unión, 1996. p. 5.

13 La ley general de educación 115 de 1994. contempla los niveles así: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

14 Congreso De La República, (2006) Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098. Disponible en: <http://www.unicef.org/co/Ley/2.htm>, Último acceso: noviembre 2011.

15 La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos de los Niños el 2 de noviembre de 1989. La Convención constituye el marco fundamental a partir del cual los gobiernos desarrollan sus políticas para la niñez y la adolescencia. El Congreso de la República de Colombia, la ratificó por medio de la ley número 12 de 1991. El Gobierno Nacional debe asegurar su aplicación y, debido a su condición de ley, el país debe cumplirla y respetarla.

16 La Ley de infancia y adolescencia, Ley 1098 tiene como finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

17 La Alianza por la Niñez Colombiana surge como resultado de la unión de varias iniciativas en pro de la niñez colombiana, interesadas en incidir de una manera coordinada y sistemática en la construcción de una política pública de niñez y adolescencia.

18 Miembros de la Alianza: Aldeas Infantiles SOS, Asociación Redviva, Defensoría del Pueblo, Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez –FPAA–, Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–, Fundación Éxito, Fundación Mi Sangre, Fundación Plan, Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional, Organización Internacional para las Migraciones –OIM–, Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Psicología, The Save the Children, Red Antioqueña de niñez, –REDANI– Capítulo Antioquia,

## • ACTUALIDAD •

zar o hacer más funcional el código del menor vigente hasta el momento. Así se radicó en el 2004 el proyecto de ley 032,<sup>19</sup> el cual se concibió como una reforma del Código del Menor, a partir del reconocimiento del interés superior de los niños y las niñas, la titularidad y prevalencia de sus derechos.

Todos estos aspectos sirvieron como antecedentes para el debate de aprobación de la ley de infancia y adolescencia, así mismo, algunas conductas que no estaban contempladas en el Código del Menor, a partir de la nueva ley fueron tenidas en cuenta, como: **el principio de interés superior**, obligando a todas las personas a garantizar la satisfacción integral de todos los Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes; **el principio de prevalencia de Derechos**, en todo acto, decisión o medida administrativa o judicial o de cualquier naturaleza que deba adoptarse en relación con los NNA, prevalecerán los derechos de estos; y **el principio de co-responsabilidad**, el cual establece la participación activa de los tres estamentos: Estado, Sociedad y Familia. Teniendo en cuenta lo emitido por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en su artículo 44.<sup>20</sup>

Dentro de los estudios previos a la aprobación de la ley realizados en Colombia, se encontraron reveladoras cifras que la realidad socio-jurídica del país presentaba en el año 2006: 2,8 millones de niños y niñas fuera del sistema educativo, 20% de analfabetismo, 9 niños y niñas muertos en forma violenta en promedio diario, 14.000 niños y niñas víctimas de delitos sexuales, más de 11.000 niños y niñas en promedio maltratados en su espacio familiar por año, 2,7 millones explotados laboralmente, más de 2,5 millones de niños y niñas que viven en situación de miseria e indigencia, cerca de 100 mil que crecen en instituciones de protección por abandono o peligro, más de 10 mil niños y niñas utilizados y reclutados por grupos armados al margen de la ley, más de 18 mil adolescentes infractores de la ley penal, cerca de 15 millones de niños, niñas y adolescentes sin una legislación que garantizara de manera efectiva y eficaz sus derechos fundamentales.<sup>21</sup>

### 3.4 Plan Nacional de Desarrollo

El Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014,<sup>22</sup> planteado por el Presidente Juan Manuel Santos, refiere que: “el primer paso para alcanzar una educación completa y de calidad, es

asegurar una atención total e integral a la primera infancia. Debiéndose implementar un modelo de atención integral que lleve a una cobertura universal, con equidad y calidad. Asumiendo criterios de equidad en la primera infancia; las brechas urbano rurales, necesidades particulares de los niños de acuerdo con la edad y condición, así como la situación real de cada una de las entidades territoriales en términos de salud, nutrición, educación y cuidado”.

Para ello el Plan Nacional de Desarrollo, considera necesario “desarrollar y fortalecer el Sistema de Formación de Capital Humano que consiste en: (1) garantizar el acceso universal a la educación básica, haciendo especial énfasis, en la calidad del servicio, reduciendo las brechas entre prestadores públicos y privados, y haciendo hincapié en la importancia de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema; (2) mejorar la infraestructura educativa y adecuarla a los riesgos derivados del cambio climático; (3) dar especial atención al acceso en el nivel de educación media; (4) mejorar la cobertura y pertinencia de la educación superior y en particular de la educación técnica y tecnológica; y (5) dinamizar y mejorar la cobertura y pertinencia de la formación para el trabajo, introduciendo esquemas competitivos y de aseguramiento de la calidad”.

El Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, en su capítulo IV sobre igualdad de oportunidades para la prosperidad social considera, que lograr la igualdad significa “lograr una sociedad con más empleo, menos pobreza y más seguridad”. Agrega, que la visión de sociedad que se quiere es de una sociedad con igualdad de oportunidades y con movilidad social, en que nacer en condiciones desventajosas no signifique perpetuar dichas condiciones a lo largo de la vida, sino en que el Estado acude eficazmente para garantizar que cada colombiano tenga acceso a las herramientas fundamentales que le permiten labrar su propio destino, independientemente de su género, etnia, posición social, orientación sexual o lugar de origen.”

En la figura No. 01, se muestra la propuesta de Prosperidad Democrática planteada por el gobierno de Juan Manuel Santos, donde propone igualdad de oportunidades para todos, tal como ya se manifestó, pero no es claro a qué tipo de oportunidades se refiere ni cómo se van a brindar, y mucho menos la forma de acceder a ellas.

*Tearfund, Visión Mundial, OEI- Instituto de Primera Infancia, Capítulo Risaralda. Alianza con la niñez de Risaralda - Fundación Cultural Germinando, Capítulo de Ginecología de la Infancia y la Adolescencia de la Federación Colombiana de Sociedades de Obstetricia y Ginecología - Fecolsg, KidSave International, Link Social, Fundación Carolina, Agencia PANDI, Personas Naturales: Adela Morales, Beatriz Linares, Pedro Quijano.*

19 Congreso De La República. Proyecto de ley 032, Código del menor. Disponible en: <http://unicef.org.co/Ley/>; Último acceso: marzo 2012.

20 En este ámbito, revisten una importancia medular la incorporación de los principios fundamentales en materia de niñez que se encuentran consagrados en el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño, como son: el principio de no discriminación, el principio de participación, el principio del desarrollo y supervivencia del niño y el principio del interés superior del niño que están presentes en las decisiones adoptadas en el sistema regional.

21 Vargas, Mariela. “Estudio de la ley de infancia y adolescencia”, Revista Justicia. Universidad Simón Bolívar. No 11, 2006. pp. 6-7

22 Congreso De La República, Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, capítulo IV, 2010. pp. 250 - 265

**Figura No. 01. Propuesta Prosperidad democrática.**  
Fuente Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014



En contraste con las cifras encontradas previo a la aprobación de la ley de Infancia y adolescencia (2006), el diagnóstico presentado en el plan de desarrollo 2010 – 2014 no es más alentador, las cifras evidencian que la población infantil vulnerable ha aumentado, concluyendo que la pobreza va en crecimiento, por ende la desprotección a la población infantil también.

**Tabla 01. Total de población y población vulnerable en niños de 0 a 5.**  
Fuente Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014

|   | 0       | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | Total 0-5 años |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|
| Total de Población*                     | 859.612 | 856.751 | 854.975 | 854.295 | 854.730 | 852.397 | 5.132.760      |
| Población vulnerable (Sisben 1,2 y 3)** | 264.867 | 427.534 | 473.731 | 514.686 | 563.446 | 631.370 | 2.875.634      |
| Proporción                              | 31%     | 50%     | 55%     | 60%     | 66%     | 73%     | 56%            |

\* Fuente: DANE, Proyecciones de Población

\*\* Fuente: Sisben versión 2, con corte a Noviembre de 2009

Como se observa en la tabla 02, la población vulnerable en Colombia, alcanza los 2.875.634 niños entre 0 y 5 años, los cuales deben ser atendidos en prevención para que en el

futuro se evite que esta misma población sea atendida como protegida y/o como infractora.

**Tabla 02. Población vulnerable primera infancia.** Fuente Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014

| Tipo de atención                         | Medio de Atención (entorno) | Modalidad | Población | Porcentaje de población |
|--|-----------------------------|-----------|-----------|-------------------------|
| Población vulnerable de 0 a 4 años       |                             |           | 2.244.264 | 100%                    |
| Población vulnerable de 5 años           |                             |           | 631.370   | 100%                    |
| - Atención no integral transición        |                             |           | 341.525   | 54.1%                   |
| - Por atender en transición              |                             |           | 289.845   | 45.9%                   |
| Total población vulnerable de 0 a 5 años |                             |           | 2.875.634 | 100%                    |

Fuente: ICBF (con corte a 31 de diciembre de 2010), MEN (con corte parcial a 31 de diciembre de 2010).

## • ACTUALIDAD •

Aunque la Ley de Infancia y Adolescencia en Colombia promulga el bienestar de los menores, se siguen presentando vulneraciones hacia la población infantil siendo el ICBF<sup>23</sup> quien se encarga de la protección integral de la familia y en especial de la niñez, actuando en nombre del estado garantizando que los derechos humanos de los NNA no sean vulnerados.

### 4. La Educación como un Derecho

Las políticas neoliberales que imponen un poder hegemónico sobre el mundo con relación a lo económico, político, social y cultural<sup>24</sup> consideran, por una parte; que la economía global va a un ritmo e intensidad acelerados, generando más desigualdad; y por otra, el panorama colombiano donde el delito es una empresa en la cual confluyen diferentes actores como: la necesidad de la persona, la descomposición del núcleo familiar, la desigualdad social, la situación de conflicto armado interno del país; entre otros; lo anterior conlleva a asumir un desafío en el planteamiento del desarrollo educativo en la atención de la primera infancia en Colombia, donde se debe considerar la educación como un derecho y no como una mercancía.

Por lo tanto se debe generar una propuesta alternativa y crítica de educación en Derechos Humanos que aborde todos los aspectos políticos, (proporcionan las condiciones para posibilitar los Derechos Humanos), jurídicos, (brindan las normas necesarias para legitimar los Derechos en el ámbito público no sólo a nivel nacional sino internacional), pedagógicos, (sustenta las bases para realizar una inclusión de los Derechos Humanos en el ámbito escolar), debido a que cada uno aporta criterios fundamentales en la vivencia de los Derechos Humanos para todos los niños ya estén escolarizados o estén fuera del sistema educativo formal, o se encuentren bajo protección estatal, para quienes también van dirigidas las políticas y la garantía de los derechos.

La relatora especial del derecho a la educación ante las Naciones Unidas plantea que todas las garantías del derecho a la educación pueden estructurarse en las cuatro Aes, en donde los gobiernos se obligan a que la educación sea: asequible, accesible, aceptable y adaptable.<sup>25</sup>

La **asequibilidad** engloba dos funciones gubernamentales diferentes: el derecho a la educación como derecho civil y político requiere que el gobierno permita el establecimiento de escuelas, mientras el derecho a la educación como de-

recho social, económico y cultural requiere que el gobierno asegure que la educación sea gratuita y obligatoria asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar. La **accesibilidad** es un derecho social, económico y cultural; el gobierno debe garantizar la gratuidad, eliminando todas las barreras de acceso, según las condiciones de cada país y región. La **aceptabilidad** garantiza que haya infraestructura adecuada, maestros capacitados y bien pagados, y todos los derechos dentro de la escuela respetados. La **adaptabilidad** garantiza que la escuela se adapte a las necesidades e intereses de los niños y niñas, y no que el niño se adapte al sistema.

La educación como derecho no acepta que se considere a los sujetos como capital humano. La educación sería un fin en sí mismo y un medio para acceder a otros derechos, esta es la diferencia con el Estado de Bienestar ya que en este, se considera la educación como una mercancía, siendo responsabilidad del Estado mismo igualar a la población en su capacidad de competir en el mercado, alguien tiene que garantizar la equidad.

Lo anterior significa que existe una relación entre la desatención integral a los NNA y la vulneración del derecho a la educación debido a la ausencia de políticas públicas que permitan que exista una protección eficaz, por el contrario la desigualdad social que caracteriza el país, permite que se tomen medidas constantes de criminalización de los niños y jóvenes. Además, en Colombia al garantizar el desarrollo de las competencias laborales de los educandos está respondiendo a políticas neoliberales alejando la educación del verdadero sentido que tiene la escuela, siendo un desafío para los Estados, en este caso del colombiano, garantizar el derecho a la educación a toda aquella población menos favorecida, de acuerdo con lo estipulado.

### 5. Conclusiones

Existe un marco normativo internacional, nacional y local que junto con la Constitución Política de 1991 crea las garantías para brindar educación a la primera infancia, pero, de acuerdo con las políticas del Plan Nacional de Desarrollo, la población vulnerable por atender es numerosa y los centros zonales del ICBF vienen a ser insuficientes para la atención integral de los NNA para la satisfacción de sus derechos, provocando que la desigualdad vaya en aumento; no se trabaja en forma preventiva sino que se interviene cuando se presenta la conducta de desprotección de los menores. Si bien es cierto que se le entregó al ICBF la veeduría y vigilancia para

23 Icbf – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, creado mediante la Ley 75 de 1968. Tiene como misión trabajar por el pleno desarrollo de la primera infancia y el bienestar de las familias colombianas.

24 Vengoa, Fabio. (2002) *La globalización en su historia*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 23.

25 Tomasevski, Katarina, (2004) *El asalto a la educación*. OXFAM, Bogotá, p. 45.

el cumplimiento de los parámetros enmarcados dentro de la ley, también es cierto que la población por atender va en aumento significativo.

Es necesario revisar si las condiciones en las que se brinda la educación a los NNA en situación de protección cumplen con la garantía del derecho, donde no queden fuera las necesidades de los niños, accediendo en igualdad de condiciones, con aquellos NNA que no están bajo protección.

Aunque la ley tiene en cuenta al menor de edad, lo hace para que responda a las políticas neoliberales para alcanzar estándares internacionales, es decir para que responda a las políticas de la globalización que se imponen día a día.

De acuerdo con lo encontrado, queda claro que es preciso continuar investigando el estado de cumplimiento del derecho a la educación de los NNA bajo protección del ICBF, con el fin de generar políticas públicas que respondan a las necesidades sentidas de la población, transformando las normas en realidades. Pero es pertinente contemplar políticas que intervengan la familia como medio preventivo ante las dificultades mayores que se presenten, pero a la vez el estado debe asignar los recursos necesarios para que esta situación se pueda enfrentar.

### ◦ Bibliografía

Abramovich, Víctor. (2006) Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Santiago de Chile. Revista de la Cepal, Numero 88.

Comisión Interamericana De Derechos Humanos. (2011) Relatoría sobre los derechos de la niñez. Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas. Organización de los Estados Americanos.

Congreso de La República, (2005) Constitución Política de Colombia de 1991. Editorial Cupido. Bogotá.

Congreso De La República, (1996) Ley General de Educación 115 de 1994. Unión.

Congreso De La República, (2006) Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006. Disponible en: <http://www.unicef.org/co/Ley/2.htm>, Último acceso: noviembre 2011.

Congreso De La República, (2010) Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, capítulo IV.

Congreso De La República. Proyecto de ley 032, Código del menor. Disponible en: <http://unicef.org/co/Ley/>, Último acceso: marzo 2012.

ICBF. (2012) Informe Técnico expedido por la Dirección de protección, subdirección de Restablecimiento de Derechos, solicitado para efectos de la investigación acerca del Derecho a la educación de los niños bajo protección del ICBF, el cual fue gentilmente entregado por las autoridades competentes. Bogotá, Mayo.

Linares, Beatriz. (2007) Nueva ley para la Infancia y Adolescencia en Colombia. Universidad del Rosario, Bogotá.

Naciones Unidas, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ratificado por Colombia en 1969.

OEA, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 13. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0014>, Último acceso: abril 2012.

O'Donnell, Daniel. (2007) Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Capítulo 13. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Tierra Firme.

Reyes, Luis Alberto. (2009) Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006. Doctrina y Ley, Bogotá.

Tomasevski, Katarina, (2004) El asalto a la educación. Oxfam, Bogotá.

Tomasevski, Katarina. (2006) "Indicadores del Derecho a la Educación", Revista IIDH. Vol. 40, 2006.

UNESCO, (2003) Education for all Global Monitoring report 2003/2004. Publicado en 2003 por United Nations Educational. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>, Último acceso: marzo 2012.

UNICEF, (2004) "Hacia un nuevo paradigma: miradas interdisciplinarias sobre modelos y metodologías". Boletín la niñez y sus derechos. Medellín.

UNICEF, (2006) Convención Internacional sobre los Derechos del Niño 20 de noviembre de 1989, Madrid.

Vargas, Mariela. (2006) "Estudio de la ley de infancia y adolescencia", Revista Justicia. Universidad Simón Bolívar. No 11.

Vengoa, Fabio. (2002) La globalización en su historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

# Búsquedas y sentidos del maestro y la maestra en el siglo XXI

## Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente<sup>1</sup>

Marco Raúl Mejía J.<sup>2</sup>

La cita con que se inicia este artículo, del latinoamericano universal en educación y pedagogía, quien vislumbra las implicaciones de los nuevos procesos en marcha de la tecnología para el pensamiento crítico y emancipador, me sirven para darle entrada en este texto a los entendimientos del trabajo inmaterial, los cuales reformulan las maneras del trabajo y en forma específica las del trabajo de maestros y maestras de estos tiempos.

Un asunto central a las discusiones actuales por el Estatuto Docente de los maestros y maestras colombianas es abordar el debate sobre la naturaleza y el tipo de trabajo que realizan, ya que de ello se van a derivar asuntos sobre los cuales deben versar las propuestas de Estatuto y sus correlatos reivindicativos, que incidirán en reconstruir las organizaciones de cara a este nuevo siglo a la luz de la revolución científico-técnica en marcha y la manera como el capital se la ha apropiado y reestructurado su proyecto de control.

Se ha discutido desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, qué tipo de trabajo realiza un maestro en la sociedad: ¿productivo?, ¿reproductivo?, ¿genera plusvalía<sup>4</sup>? O es alguien que es necesario al proceso de producción y la valorización sin producirla. En ese sentido, ¿quién es un trabajador?, y ¿quién un trabajador de la cultura? ¿Un profesional?, ¿un trabajador proletarizado?, o ¿un trabajador proletarizado de la enseñanza y el conocimiento?, ¿un funcionario público?, o según la más remota denominación en sus orígenes: una vocación o un segundo padre o madre.

De lo que determinemos que es, es decir, del lugar de él o ella en la sociedad actual y de su relación con los otros trabajos depende el marco de lucha que se construya para hacer posible el reconocimiento de maestras y maestros, en las condiciones de una sociedad que se recompone a la luz de las nuevas transformaciones en el conocimiento, la tecno-

*"Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnocrático habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, estamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética."*

Paulo Freire<sup>3</sup>

logía, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, no solo en el lugar que el sistema le da a ello, sino ante todo en las lecturas críticas, la importancia que se le otorga como una de las profesiones centrales a la constitución del trabajo inmaterial de estos tiempos.

### I. Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en la sociedad y la educación en este cambio de época<sup>5</sup>

La crisis que vivió el capitalismo en la década de 1970, no sólo significaba la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, el cual desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes

<sup>1</sup> Borrador de trabajo. Este texto es una versión abreviada de un documento más amplio, que constituirá un capítulo de mi próximo libro a publicarse en la Editorial Desde Abajo: "Las escuelas del capitalismo, espacio polisémico en disputa" – Tomo III.

<sup>2</sup> PlanetaPaz Expedición Pedagógica Nacional Programa Ondas. Correo electrónico: [marcoraulm@gmail.com](mailto:marcoraulm@gmail.com).

<sup>3</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía de la Indignación*. Madrid. Ediciones Morata. 2001. Páginas 136-137.

<sup>4</sup> Recordemos que Marx había señalado que en algunos trabajos la producción y el consumo son simultáneos: por ejemplo, en actores, profesores, médicos, padres (sacerdotes).

<sup>5</sup> Este primer numeral son apartes del texto de mi autoría "Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular", publicado en la revista *Nodos y nudos*.

QUIEN SABE VIVIR  
SABE AMAR Y QUIEN  
SABE AMAR PUEDE  
ENCONTRAR LA PAZ

– Alberto Motta –



generó una crisis en la cual uno de los lugares más visibles de ella fue la deuda externa. También, como otro factor adicional, el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales, las cuales emergieron como nuevas realidades en donde el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, constituían núcleos emergentes en la sociedad generando sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, reestructurando relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos, y sociales, generando una perspectiva "cientifista" de los procesos de producción.

Ciencia y tecnología no sólo se manifiestan en la vida cotidiana transformando los entornos locales, sino que se convierten en fuerzas productivas materiales, en donde ellas son utilizadas como un empleado más, un miembro del obrero colectivo del capital social, gestando una nueva producción de plusvalía a nivel mundial, dando lugar al mayor desarrollo del trabajo inmaterial. Los trabajadores de esta nueva economía se convierten en portadores de su medio de trabajo: el conocimiento reorganizando no sólo la producción sino las relaciones sociales y sus dinámicas de poder, reasignando el papel de los sujetos en ello.

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde los acumulados de ella<sup>6</sup>, el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social donde la realidad se ha transformado a pasos acelerados, las nuevas fuentes de productividad nos colocan frente a un modelo productivo con características particulares y sobre nuevas bases materiales y sociales. Ahí, según Rifkin<sup>7</sup>, la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado,

sino en la imaginación y la creatividad transformando también las subjetividades, lo cual para las teorías del post-marxismo hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en donde el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

Con lo anterior se inicia la sumisión real del trabajo al capital que continuará en las fases sucesivas del capitalismo con las siguientes características:

- ❖ El proceso de producción deja de ser un lugar en el cual la unidad dominante es el trabajo.
- ❖ El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- ❖ El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- ❖ La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte por ello en aplicación tecnológica de la ciencia.
- ❖ El trabajo inmediato y su cantidad deja de ser el elemento determinante de la producción.
- ❖ La producción del valor se desprende y deja de estar centrada en el trabajo inmediato.
- ❖ El sobretrabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y la explotación.

63

6 Los párrafos siguientes del texto retoman elementos de: "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI", en: *Revista Internacional de Filosofía*, No.58. 2010 y en: *Revista Ciencia Política*, No. 11, 2011.  
7 Rifkin, Jeremy. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires. Paidós. 2000.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

La ciencia va a ser ese intelecto general que K. Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se convierten en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital.

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva de este tiempo, centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino sobre el conocimiento, la información, la innovación, que ha de recibir ésta para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico<sup>8</sup> en lo que ha sido denominado *"la nueva geografía del trabajo"*<sup>9</sup>. Un autor como Jesús Martín-Barbero nos propone que: *"Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, íque por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente 'experimental', es a simular digitalmente en computador"*<sup>10</sup>.

Va a ser necesario un esfuerzo por construir las nuevas formas y las nuevas teorías de la acción humana, en coherencia con los desarrollos acumulados del pensamiento crítico que nos garanticen la fidelidad a los proyectos emancipadores, pero ello será un trabajo de construcción colectiva que genere una relación teórico-práctica de las resistencias de hoy que ya están presentes en múltiples lugares y se escriben desde las luchas iniciales de sus actores y desde el acumulado del pasado. En ese sentido, la Educación Popular, en su perspectiva de una propuesta para transformar la sociedad en la esfera de lo educativo propone también una construcción crítico-transformadora, para hacer una lectura de estas modi-

ficaciones sociales para proponer y desarrollar los proyectos alternativos de este tiempo, en este caso, en la esfera de la educación formal.

### II. Los maestros, hombres y mujeres asalariados y trabajadores de la cultura

En estos tiempos se hace más complejo el sentido de éste subtítulo. Su análisis requiere ser actualizado desde sus fundamentos. Lo anterior, dado que en esta etapa del capitalismo se consolida el sector servicios<sup>11</sup> en la sociedad: esos trabajadores de oficina que tanto han servido a quienes se oponen a la interpretación marxista del trabajo y aun hablan de que no existe allí proletarización del empleo, y que lo que aparece son unas clases medias no proletarias, donde estarían los trabajadores de oficina, los funcionarios y algunos sostienen que allí estarían los maestros y maestras. Desde allí intentan construir una visión del maestro y la maestra que los saca de las luchas y de sus alianzas de clase. En ese sentido, son muchas de las concepciones que intentan convertirlos simplemente en unos profesionales funcionarios estatales; no en vano se desarrollan desde allí las propuestas de desprofesionalización y despedagogización, centrales al actual proceso<sup>12</sup>.

Desde una visión marxista, Mandel<sup>13</sup> lo define como "un trabajo especializado, cuya producción y consumo coincide en que no está colocado en un producto material. Se señala que sus principales características serían:

- ❖ El trabajo materializado no toma forma de objeto vendible
- ❖ Lo vende el trabajador al capitalista, el cual lo vuelve mercancía en el mercado de bienes
- ❖ Es un trabajo y se produce bajo relaciones sociales capitalistas

Allí se da la discusión, en cuanto algunos dicen que es productivo, es decir, que produce plusvalía, es decir, añade valor al capital y contribuye al proceso de valorización del mismo<sup>14</sup>.

8 Alves, Giovanni. *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo. Boitempo. 2011. Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda edad es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera edad es la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta edad, es la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), generando una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también "sociometabólica", es decir, de las edades a través de la renovación generacional del trabajo vivo.

9 Sassen, Saskia. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona. Bellaterra. 2001.

10 Martín-Barbero, Jesús. "¿Razón técnica vs. razón pedagógica?", en: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. R. (Editores). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, Bogotá, Universidad Central – IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007. Página 215.

11 Rubin, I. L. *Ensayos sobre la teoría marxista del valor*. Buenos Aires. Cuadernos de Pasado y Presente. 1974.

12 Para una ampliación, ver MEJÍA, M. R. *Educaciones y globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Tomo I. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2007.

13 Mandel, E. *Tratado de economía Marxista*. México. Editorial Era. 1977.

14 Braverman, H. *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. México, DF. Nuestro Tiempo. 1984.

A medida que el capital fue haciendo funcional la escuela a su proyecto, especialmente en el paradigma anglosajón del currículo, en donde la escuela fue organizada por la teoría de la administración de Taylor, el maestro dejó de ser apóstol y segundo padre o madre, y se fue convirtiendo a una serie de procesos que incluían una relación con el conocimiento, con las construcciones de la ciencia. Éstas, desde el modelo único de la ciencia basado en el positivismo<sup>15</sup> y en la modelización de la física mecánica, con el acumulado de la pedagogía y de las ciencias sociales que interpretaban y explicaban el mundo, a la vez que dotaban de sentidos a la escuela. De igual manera, los procesos de su organización se veían sometidos a concepciones de administración fabril, las cuales generaban su ciclo a la supervisión e inspección.

La generalización del currículo americano<sup>16</sup> trajo la idea de que él se convierta en el estructurador de la organización escolar. Después de la I Guerra Mundial, el paradigma sajón se hace hegemónico y la escuela va a construir una relación más clara de ella en función de un capitalismo que desde el mundo norteamericano se expandía en su nueva fase de mundialización<sup>17</sup>, con su correlato en educación a través del currículo.

A la luz de este control también surge la discusión sobre el sentido del trabajo docente en la sociedad, su lugar y significados para ese capital, que lo convertía en un asalariado con un grupo muy numeroso de sus representantes ejerciendo roles en el proceso de reproducción, la cual le reconoce su condición de trabajador y se comienza a organizar en sindicatos en la década de 1960 y 1970, asumiendo esta forma a partir de la existencia de una relación laboral directa y con un patrón, abandonando las formas de colegios o asociaciones profesionales para colocar como central su condición de asalariado.

En esta perspectiva, la relación clásica, la escuela como lugar de trabajo guardando el símil de la fábrica, y el maestro el asalariado y trabajador de ella, es a partir de ese núcleo básico que se inician las reelaboraciones sobre cómo entender al maestro y la maestra, y su lugar en la sociedad. Algunos sectores defienden esta postura colocando la centralidad en la condición de explotado y con matices discuten si ese trabajo es productivo directo (genera plusvalor) o indirecto (solo ayuda a la realización de la plusvalía). En ese sentido, es un trabajo necesario al capital. De esta matriz básica se comenzaron a escuchar replanteamientos que leen el papel del maestro y la maestra en la sociedad y que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del presente.

## A. Replanteamientos en la condición del maestro y la maestra

Esta lectura abre los caminos interpretativos sobre el tipo de trabajo que realiza el maestro. Para unos es la consolidación de la proletarización clásica, ya que se realiza en condiciones de asalariado y en las cuales él no posee control sobre su trabajo, a semejanza de cualquier obrero, y los materiales son objetivación capitalista, en cuanto no depende de ellos, ya que es un trabajo totalmente racionalizado, y cada vez con una mayor determinación externa, que hace de él un trabajador que repite procesos productivos, señalados en planes, programas, competencias, estándares organizados desde afuera a través de textos de enseñanza y programas estandarizados. Dicha condición construye un maestro cada vez más dependiente de esas tecnologías educativas hechas desde afuera y que muestran el carácter de subordinado en la ruptura entre el trabajador y los medios de trabajo, que además le son enseñados como técnicas neutras, sin ideología, gestándose allí la alienación, bajo control de las regulaciones nacionales e internacionales de la educación. De allí la importancia de los mandos medios y el nuevo lugar del rector-gerente, quienes vigilan el cumplimiento de la patronización planificada.

A esta lectura se desarrolla otra, que compartiendo en lo básico el análisis, muestra cómo la asimilación de la escuela a la fábrica termina por construir al maestro, asimilado al obrero clásico y al buscar acomodar su quehacer a esas características de la teoría marxista clásica, pierde la perspectiva de análisis detallado desde las especificidades sobre la manera como se realiza el trabajo escolar, el cual si se analiza con detalles hace visibles elementos complejos más allá de la proletarización.

Las particularidades de un trabajo que por sus características tiene incorporados aspectos centrales de autonomía, va a ser lo que le permite construir resistencias, dejando ver las fisuras de un sistema que al tener que otorgarle la centralidad a la escuela (en su sentido pleno, desde el jardín hasta el post-doctorado), por la manera como se hace central el trabajo inmaterial al capitalismo que reorganiza conocimiento, tecnología, información, comunicación, nuevos lenguajes, innovación e investigación para construir su proyecto de control, hace también muy visibles las grietas por donde emergen las resistencias y las formas de construir contrahegemonías, las cuales muestran y establecen particularidades y diferencias de estos dos tipos de trabajo en la sociedad (obrero fabril–maestro).

15 Sen, A. y Kliksberg, B. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona. Deusto. 2007.

16 Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires. Ediciones Troquel. 1992.

17 Wallerstein, I. *The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914*, California, University of California Press. 2011.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Aparece una primera diferencia en el trabajo del maestro y es que siendo trabajo asalariado, lo es de tipo inmaterial, con características y particularidades diferentes al trabajo material directo, y en ese sentido se señala cómo el trabajo propio del maestro debe ser leído por las características del nuevo proceso de acumulación como un trabajo productivo, ya que ayuda a la valoración del capital, pues su resultado en el acto productivo es añadirle valor al capital, contribuyendo significativamente a su proceso de valorización, no siendo solamente actor del nivel de la circulación, en el sentido del numeral anterior de este texto.

### B. Entre el control y las resistencias en educación

En esta perspectiva, se comienza a señalar que en esa diferenciación, el trabajo pedagógico no puede ser asimilado a las formas capitalistas del trabajo ampliadas y generalizadas del capitalismo industrial, sino que deben ser leídas desde su especificidad<sup>18</sup> a la luz de la reestructuración que el capitalismo hace de su proyecto frente a las nuevas realidades del trabajo inmaterial, en donde según la denominación de Marx, *"la producción es inseparable del acto de producir"*, haciendo que producción y consumo sean inseparables en algunas profesiones, y que las relaciones capitalistas son ilimitadas y se amplían apropiándose de los diferentes escenarios de la sociedad.

Es en el marco de esa concepción que desde diferentes lugares en América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador, que en su vinculación a él, como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad en la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, haciendo visibles las fisuras propias de éste tipo de práctica social, en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril.

Este hecho permite en ese espacio de hegemonía y de reproducción que es la escuela, construir dinámicas como de contra-hegemonía y producción crítica generando procesos de resistencias múltiples y variadas, dando forma a propuestas en sentido diferente al orden capitalista, convirtiendo los espacios educativos, en sus múltiples ámbitos, en escenarios privilegiados de construcción de propuestas alternativas. Ello va a exigir un análisis del hecho educativo en una forma menos de reproducción y más abierto a las resistencias. De igual manera, va a exigir releer los sentidos del poder en un capitalismo globalizado y, en coherencia con ello, una elaboración específica para la constitución en estos tiempos, de las

concepciones y prácticas de emancipación y transformación<sup>19</sup>, muy visibles en las diferentes luchas que hoy se dan contra la "naturalización" del proyecto neoliberal en educación.

El control que se produce no es el mismo de la fábrica, en donde la inevitabilidad del proceso está marcada por una administración de tiempo, espacio, movimientos, donde el paso a paso construía el control sobre cuerpos y mentes. Allí mismo la fisura estaba marcada por una producción social que generaba y garantizaba la apropiación privada del plusvalor, a la vez que las condiciones para la organización obrera.

De esa manera, en la escuela existe la posibilidad de realizar el trabajo de una manera diferente a lo organizado por los manuales estandarizados propuestos en las últimas reformas y contrarreformas educativas de la globalización capitalista (estándares, competencias, formatos de calidad, entre otros). Es decir, hay la posibilidad de una elección para realizarlo de manera diferente, o hacer la tarea y desarrollar el quehacer en otra perspectiva, ya que el proceso escolar en el espacio concreto del territorio y el orden escolar lo organiza, lo prepara y lo ejecuta el maestro y la maestra desde la especificidad de los estudiantes con los cuales trabaja.

En esta perspectiva se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador. Esto le permite a aquél, si tiene conciencia (tarea de las organizaciones), redirigirlo desde otros intereses y mostrar que esa manera de organizar la educación no es la única, de modo que asumiendo su condición desde una perspectiva alternativa, convierte su práctica pedagógica en un espacio de lucha. Allí muestra, en su quehacer, que el carácter político de la pedagogía no es externo a ella, no es otorgado por otros discursos, profesiones o ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias, sino esas formas del trabajo en donde la producción y el consumo están ahí y no se pueden separar, es decir, son indisociables, abriendo las posibilidades de su manejo al actor de ellas, convirtiéndolas en uno de los lugares de construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPA).

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente, buscando construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, y da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en donde se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello. Así aparecen

18 Saviani, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 3ª Ed. São Paulo. Cortez. 1986.

formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros<sup>20</sup>. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo, y allí la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Estos elementos son los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y pugnan por construir su estatuto, el cual busca ampliar su fundamento con nuevas bases. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones, abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente, que se dan en la tensión entre dominación-resistencia, que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual<sup>21</sup> (propio del trabajo desmaterializado). Es así como en el marxismo sajón se cuestiona esa mirada maximalista, que niega especificidades, haciendo que la lógica del capital y su racionalización sea homogénea en toda la sociedad y en alguna medida, el reconocimiento de cómo estas lecturas estructurales y deterministas no reconocen el carácter histórico de las clases y las particularidades de su quehacer y los contextos y las especificidades diferenciadas que toman los diferentes sujetos como actores particulares en algunos sectores, construyendo dinámicas de resistencia para enfrentarlas formas del control y el poder.

De igual manera, en el paradigma francés la pedagogía diferenciada que se ha desarrollado a lo largo de la última parte del siglo XX, plantea como central a su propuesta el que en las luchas que se dan en la sociedad contra la desigualdad, tiene formas particulares en la educación, y por lo tanto deben ser llevadas a la enseñanza. Como bien lo dice A. Zambrano, "*miedo de aprender transformado en fracaso de aprender, resistencia respecto de los aprendizajes, obstáculos socioculturales, e institucionales, reproducían esa batería de instrumentos perversos del sistema*"<sup>22</sup>.

Para A. Zambrano, la pedagogía, en el horizonte de las ciencias de la educación, va a constituirse "en relación con el saber, la pedagogía articula tres dimensiones: una dimensión práctica, visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza, una dimensión filosófica, terreno donde el pedagogo reflexiona los valores y las finali-

dades de la educación, y una dimensión política a través de las cuales él defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía, afectan las otras dos dimensiones. Estas dimensiones son dialécticas y delimitan la identidad de la pedagogía, así se puede decir que el pedagogo es un práctico de los aprendizajes, un sujeto que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y un actor político que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros, su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y su instrumento los saberes"<sup>23</sup>.

Algunos plantean la necesidad de un puente conceptual que permita relaborar lo humano y la teoría del trabajo en el capitalismo actual, que presenta diferencias a la constitución de éste en los tiempos iniciales de la profesión de maestra y maestro, en el cual sin abandonar la cuestión de clase, debe darse cuenta de las nuevas relaciones sociales escolares, comunitarias y culturales que se gestan en las nuevas condiciones<sup>24</sup>.

Un caso interesante es poder reconocer cómo al perfilarse el lugar del maestro y la maestra en la sociedad actual como trabajadores necesarios para la cualificación y constitución del trabajo inmaterial, va a requerir de procesos de formación específicos y diferenciados para poder responder a los nuevos requerimientos a través de campos de saber y conocimiento. De igual manera, todo el campo de la tecnología introduce la necesidad de una reflexión sobre los lenguajes, en especial el digital, y la cultura y el mundo virtual que se crea, construyendo unas nuevas realidades que no pueden ser interpretadas en la sola lógica de dominación, ya que abre múltiples caminos de cualificación y contrahegemonía, exigiendo una reflexión para ese uso diferenciado, lo que también abre posibilidades de introducir procedimientos y técnicas nuevas, haciendo visible la emergencia de una proletarización técnica y la posibilidad de desplegar sus capacidades humanas y contrarrestar la manera como se regula el control de éstos desde las competencias y los estándares.

### C. Resistencias y alternativas en Colombia

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico<sup>25</sup> y otras experiencias que visibilizan esa otra condición

19 Documento "Congreso social. Por un proyecto educativo". Santiago de Chile. 2012. (copia)

20 Para una ampliación, remito a mi libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las educaciones*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

21 Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós. 1990.

22 Zambrano, A. *Las ciencias de la educación en Francia. Historia social de un campo disciplinar. De próxima aparición en Editorial Magisterio*.

23 Zambrano, A. *Op. Cit.*

24 Lawn, M. *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-1930*. London. Falmer Press. 1987.

25 Tezzanos, A. "Por qué un movimiento pedagógico" En: *Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID, de la Federación Colombiana de Educadores. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.*

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

del maestro y la maestra, leídas desde su quehacer cotidiano, muestran cómo la actividad de los sujetos en la acción educativa es muy diferente al mundo fabril, las posibilidades de comportarse como actores del proceso y donde desarrollan formas diferentes, contrahegemónicas, en muchos casos con producciones propias de resistencia, a lo que se les propone desde las entidades reguladoras de educación, es un buen ejemplo de ello. La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional muestra ese maestro que convierte el proceso de control en lugar de creación e impugnación haciéndose productor de saber y conocimiento, creador de geopedagogías<sup>26</sup>.

Los libros publicados, así como los videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá y muestran la manera como es vivida esa resistencia, como acto creador que los convierte en productores de saber de impugnación<sup>27</sup>, visibilizando que eso es muy diferente a los postulados de Ford y Taylor, en la fábrica y en la escuela. Allí emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia, dando forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad y su propuesta una alianza de los trabajadores del trabajo inmaterial.

De igual manera, la experiencia de Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo y su posterior reflexión sobre la autonomía del maestro y la maestra<sup>28</sup>, muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas). En este caso, muestra que sí se tiene una propuesta ético-política, se convierte a la escuela en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ello una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, el nuevo discurso modernizador de la escuela que viene realizando el proyecto de control de estos tiempos, ha convocado a sus mejores pensadores para

realizarlo y requiere un ejercicio igual de riguroso para buscar caminos alternativos y elaborar propuestas para su realización en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, seguir con detalle sus debates, lo cual muestra el conflicto de la hegemonía para su realización, lo cual nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos<sup>29</sup>.

Asimismo, en la experiencia del movimiento pedagógico colombiano, se hacen visibles las voces que retomando el pensamiento de Antonio Gramsci plantean la escuela como un lugar de contra-hegemonía cultural<sup>30</sup>, donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux denominaría luego el intelectual de frontera y transformador<sup>31</sup>, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman pensamiento del acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político<sup>32</sup>.

En Colombia, algunas de estas expresiones han tomado forma en las experiencias de transformación pedagógica, quienes cuestionando la idea de innovación entendida como experiencia exitosa, colocándola en un horizonte transformador, muestran cómo al reconocer su rol social se convierten en actores que modifican su quehacer y se hacen creadores y transformadores, y cuando avanzan construyendo comunidades, dan forma a coordinaciones, las cuales muestran la potencia de un maestro que enfrenta la dominación desde sus prácticas cotidianas, la expresión de la escuela de Filodehambre<sup>33</sup> y las de educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las más de 3,000 visibilizadas por la Expedición Pedagógica, y muchas otras que nos haríamos largo enumerar, nos hacen visible cómo la sobre determinación del capital y el poder no es absoluta.

- 26 Quiceno, H., Messina, G. *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.
- 27 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos*. *Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.
- *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.
- *Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.
- *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.
- 28 Freire, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- 29 Ravitch, D. *Le Monde Diplomatique "El Dipló"* Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Páginas 4-5.
- 30 Gantiva, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar*. Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.
- 31 Giroux, H. *Teoría crítica y resistencia en educación*.
- 32 Torres, A. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Editorial El Búho. 2008.
- 33 COLECTIVO DE EDUCADORES. *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*. Neiva, Huila, Colombia. Escuela Popular Claretiana. 1987.



#### D. Hacia la reconstitución de la agenda

Plantearse un maestro y una maestra en estos “tiempos de mutación histórica”, según la caracterización del premio nobel George Charpak<sup>34</sup> significa, desde nuestro punto de vista, una restructuración profunda de su quehacer y su identidad, en coherencia con los tiempos que corren, lo cual le exige a ellos mismos y a quienes trabajamos con ellos, pensar sus nuevos estatutos, los cuales deben ser incorporados para dar respuesta en este siglo XXI. Ellos serían:

- a. Un nuevo estatuto contextual marcado por el trabajo inmaterial como forma dominante del capitalismo y el pensar epistemologías y cosmogonías desde el sur por ser de acá, de este continente latinoamericano.
- b. Un nuevo estatuto del conocimiento y la ciencia, derivados de las profundas transformaciones en la emergencia del modo 2 de la ciencia, que nos lleva más allá de los modelos de la física mecánica<sup>35</sup>.
- c. Un nuevo estatuto pedagógico, en cuanto la pedagogía se hace política al constituirse en el dispositivo básico de poder de una lectura técnico-objetiva del hecho educativo como parte del proyecto del capitalismo de estos tiempos.
- d. Un nuevo estatuto ético. La importancia y responsabilidad social del trabajo de maestros y maestras en la sociedad actual le exige una identidad construida desde nuevos lugares y por lo tanto, sobre nuevas regulaciones no solo corporativas.
- e. Un nuevo estatuto de subjetividad en disputa. Las transformaciones de los cuatro elementos anteriores, nos muestran que hay hoy un conflicto por construir en es-

tos tiempos el sujeto que realice el proyecto de control en la educación o una subjetividad crítica que apueste por las transformaciones necesarias para construir sociedades más justas y equitativas.

- f. Un nuevo estatuto gremial, lo cual exige una recomposición y modificación de los sentidos de la organización y de las luchas para dar respuesta a un sujeto que se transformó en una sociedad que requiere al maestro y a la maestra como centrales a su restructuración y al nuevo proyecto de control. No en vano son 68 millones en el mundo y se calcula que se necesitarán 10 millones más en los próximos años.

Damos la palabra al maestro Fals-Borda, quien en uno de sus últimos eventos trazaba la tarea:

*“El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.*

*Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archiversarse.*

*Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas”.*<sup>36</sup>

34 Charpak, G. y Omnés, R. *Sed sabios, convertíos en profetas.* (J. Calzada, Trad.) Barcelona. Anagrama. 2005.

35 Maldonado, C. E. *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas.* Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

36 FALS-BORDA, O. *La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio OXFAM-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.*

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

# Políticas educativas: determinantes en la formación humana y en la calidad de la educación colombiana

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez<sup>1</sup>

*Las políticas educativas se convierten en una estrategia de compra y venta de la educación que determina la formación de los estudiantes y también la calidad de la educación colombiana, por eso estimo construir entre todos los actores sociales de la educación una propuesta educativa basada en la sapiencia pedagógica escolar, ya que algunas teorías nos enfocan hacia la transversalidad como por ejemplo las tesis de Paulo Freire, que son las que nos liberan de la opresión y nos conducen a albergar una esperanza duradera, sólo así es como se ha de derrumbar los muros de la intransigencia impositiva de los gobiernos de turno.*

tras y me refiero por ejemplo a los estándares educativos, los cuales son impuestos para que supeditemos nuestras labores educativas a esas convenciones donde se restringe nuestra capacidad heurística para hacer que se ciñan bajo las mismas, por lo tanto no es bueno, porque los contextos en los que ellos y nosotros crecemos y nos desarrollamos son totalmente diferentes, de eso no cabe duda. Frente a esto *"Creo que el sistema educativo en la mayoría de nuestros países, no sé el de Cuba, vive una crisis de desubicación profunda en relación con lo que están viviendo nuestras sociedades..."*<sup>3</sup> Por lo anterior, las sociedades reinantes buscan que se dé en la aldea global una homogenización que sólo a ellos les interesa, por eso nos imponen estándares, nos proporcionan modelos educativos para que adoptemos, nos dicen cómo quieren que pensemos y nos hacen actuar a su manera, porque lastimosamente los países del tercer mundo viven a la espera de migajas para contribuir a su desarrollo.

Así mismo suele suceder que si éstos se comportan así no es porque lo quieran sino porque saben que como han contraído una deuda externa tienen que resignarse a vivir a la retaguardia, porque o si no pueden en cualquier momento ser despojados del poco patrimonio que aún les queda, por lo tanto la deuda adquirida de alguna u otra manera se convierte para ellos en un arma que en cualquier momento puede ser manipulada para más tarde dominarlos ante sus antojos, porque: *"...el estado está cada vez más moldeado por las decisiones del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial para las negociaciones con sus pueblos"*<sup>4</sup>, lo cual implica que: *"...el estado ya no tiene capacidad de regular porque le fue quitada por estos organismos internacionales, la capacidad de decisión de nuestros estados es muy relativa"*<sup>5</sup>. Este es el caso de muchos países suramericanos pero principalmente el de Brasil y al que José Antonio Fernández ha señalado que *"las reformas educativas de los varios Estados se inspiran en los paradigmas de la gestión eficiente y en los indica-*

70

**A** lo largo de la historia las sociedades reinantes han establecido su poder de una y otra forma con tal de mantener su hegemonía, para ello se han valido de múltiples artimañas que están muy distantes de la buena fe, lo cual les ha significado determinar por su propia cuenta decisiones que sólo ellos finalmente toman por el resto de los demás países.

Por tal razón, eso ha permitido que muchos países colonizados se rindan ante sus pies para hacer lo que estas sociedades quieren que nosotros hagamos, ya que *"el mundo industrializado prescribe la organización económica y social"*<sup>2</sup>, por eso poco importa lo que nuestros hermanos piensen, porque más bien tiene cabida lo que nuestros superiores asuman como propio, ello implica asumir todo tipo de propuestas que están infundadas en el capitalismo, que es el soporte de todas las políticas estatales.

Dentro de esas políticas estatales cabe señalar que hemos tenido que adoptar ciertos marcos transnacionales, que están determinados en sus propias necesidades y no en las nues-

1 Ponencia sustentada en el IV Simposio Internacional de Pedagogía, Humanidades y Educación sobre Escuela y Pedagogía Transformadora que organizó la Red colombiana e Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Autónoma del Occidente en Cali durante los días 19-20 de abril de 2012. Profesor universitario. Cursa estudios de Maestría en Educación con énfasis en Investigación becado por la Universidad del Tolima. Correos electrónicos: [wgrodriguez@ut.edu.co](mailto:wgrodriguez@ut.edu.co), [che\\_124@hotmail.com](mailto:che_124@hotmail.com)

2 Martínez, 2003. *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. En: *Revista colombiana de educación*. N. 44. Junio.

3 Barbero, 2009. Conferencia: *"La Universidad vive hoy en el mundo una relación esquizofrénica con la sociedad"*. En el XIII Encuentro de FELAFACS.

4 Barbero, *Ibid.*

5 Barbero, *loc. Cit.*

6 Fernández, 1998. *La intrahistoria de un pensamiento imperfecto*. En: *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.

dores de calidad de las buenas escuelas. El Banco Mundial y sus múltiples expertos tienen sin duda una mayor influencia real que Freire en el cambio educativo de Brasil<sup>6</sup>.

En el caso de Colombia, la deuda externa ha determinado el curso de muchas cosas una de ellas es la educación, ésta se ha visto afectada en el sentido que no invierten lo suficiente por dos razones: la primera de ellas, es por la misma deuda y la segunda porque se destina un mayor presupuesto para la guerra, el cual está estimado en 5.1% del producto interno bruto (PIB) mientras que para la educación se destina 1%, en vista de la primera razón es que se han adoptado políticas como es el caso de los recortes de transferencias a las entidades territoriales. Dichos recortes de un tiempo para acá se han vuelto objeto de discusión, lo que ha hecho que a la sombra de este, se propaguen discursos antitransferencias, ya que esta política propuesta sigue afectando las prácticas actuales de la escuela colombiana, pues les resulta conveniente que los maestros trabajen más y ganen menos, y eso es cuestionable en cualquier lugar del mundo.

Al respecto, Miguel Ángel Zabalza al citar a Knight en su estudio *"Ser profesor universitario hoy"* estima conveniente que: *"Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan"*. Esa satisfacción interior se nota mucho en el ejercicio docente<sup>7</sup> y porque también dicha política propuesta tiene como fin disminuir los recursos del funcionamiento de cada institución. Por lo tanto, las instituciones educativas sólo podrán recibir recursos de acuerdo con el número de estudiantes.

A su vez quieren que la escuela se convierta no en un centro de formación humanística sino en un centro del saber hacer, y que contrastado con lo que planteaba el expresidente Álvaro Uribe en el documento *"Bases para la Discusión de una Política de Estado"* sobre la educación, donde aseguraba que: *"la capacitación técnica para el trabajo productivo es una de las soluciones al problema del desempleo, reflejado actualmente en la marginalidad, la exclusión y el desplazamiento forzoso de la población"*<sup>8</sup>, en ese mismo apartado concluye diciendo: *"daremos prioridad a las acciones educativas que sirvan para adiestrar a la población en técnicas, artes, oficios y destrezas que la reivindique ante la sociedad y la reinsera al desarrollo del país"*

Pero tal propósito no llega a una transformación productiva, porque la **Comisión Económica para América Latina y el Caribe** (CEPAL) considera que para que se cumpla se requiere de: *"una*

*reforma amplia de los sistemas educativos y de capacitación de la región"*<sup>9</sup>. Cabe señalar que con esto se considera a la educación como una empresa y como empresa tienen que tener autonomía e implantar las competencias -término que durante los últimos tiempos ha cobrado mayor auge en la educación colombiana- bajo las técnicas para que quienes se formen no piensen y así no puedan llegar a la construcción de razonamientos más elevados y elaborados ni mucho menos lleguen a construir un pensamiento crítico y reflexivo en vista de las circunstancias que se puedan estar presentando en un momento dado por la implementación de alguna medida estatal, porque si lo hacen saben que tendrán serios problemas.

De ahí que una de las medidas que supuestamente ayudan a que esto se cristalice tenga que ver indiscutiblemente con el Plan Decenal de Educación, política que se empeñaba en buscar mantener al pueblo colombiano sumido en lo productividad, para ello se han planeado políticas educativas neoliberales que terminan afectando el ámbito académico en la medida en que se han centrado en: *"conseguir más racionalización, más reorganización, más ajuste, más focalización, más evaluación, más descentralización sin recursos"*<sup>10</sup>.

Lo anterior termina afectando la calidad del servicio educativo estatal, llegando incluso sin quererlo, a subestimar la educación pública, y si esto sigue pasando, téngalo ustedes por seguro, que tarde que temprano se impondrá la educación privada, porque *"adelantan una política de desestructuración de la totalidad del sistema de educación pública, con la que desaparece la noción de educación como derecho y saca a flote la educación como servicio"*<sup>11</sup>. De esta manera la educación privada le quitará a algunas personas interesadas, la posibilidad de estudiar una carrera universitaria y a partir de ahí no se seguirá originando más desarrollo, lo que hará que nos encontremos lejos de abandonar ese subdesarrollo que por décadas nos ha perseguido. La así denominada revolución educativa ha estado determinando la educación colombiana, porque esta avanza hacia la cobertura, la calidad, la pertinencia laboral y la capacitación técnica e investigación científica, debido a que se quiere que las personas se contagien de ciencia, cultura y deporte pero tal fin, no ha contado con suficientes recursos como para que se pudiera gozar de eso que se pretendía impregnar en cada ser humano. Por ello, el expresidente Uribe señalaba que la educación: *"es la medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso. Con educación de calidad se evita la condena a ser pobre por herencia y se abren canales de movilidad social. A mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos de las personas."*<sup>12</sup>.

7 Zabalza, 2005. *Ser profesor universitario hoy*. Revista La Cuestión Universitaria. Madrid.

8 Uribe, 2002. *Bases para la Educación de una Política de Estado sobre la Educación*.

9 Banco Mundial, 1992

10 Rodríguez, 2003. *Un análisis de la revolución educativa*. En: *Revista colombiana de educación*. N. 44. Junio.

11 Arroyave, 2006. *El impacto al recorte de las transferencias territoriales en la situación salarial y prestacional de los maestros colombianos*. En: *Revista Educación y Cultura*. N. 73. XI

12 Uribe, A. op. Cit.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Es posible inferir que la visión que tenía por aquel entonces el expresidente Uribe sobre educación, era una visión totalmente polarizada en lo empresarial, ésta se reafirma con las nuevas reglamentaciones legales entre ellas la ley 715 de 2001, la cual plantea diversas falacias que hacen alusión a las transferencias de recortes presupuestales y se infiere que la administración de las instituciones educativas tendrán que volverse totalmente autosostenibles si quieren pervivir en el tiempo.

Lo que indica que todos estos ordenamientos del Estado antes que regular el funcionamiento de cualquier institución educativa establece normas para modelar el funcionamiento de una forma ejemplar y obstaculizar la autonomía que como Institución Educativa deben tener, porque no permiten disponer de más recursos y proponer planes de acción que contrarresten ciertas medidas legales y contribuyan al desarrollo de una comunidad educativa y de una sociedad. Ante esto, se ven abocadas a cumplir con lo señalado por el Estado así no se cumplan con las metas establecidas en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), pero aún así no falta al interior de las Instituciones Educativas, profesionales de la educación que se muestren en desacuerdo y terminan oponiéndose a lo establecido por el sistema educativo para generar todo tipo de propuestas, aún cuando éstas no resulten siendo las más convenientes.

Ante toda esta situación, se requiere de unos horizontes previamente definidos que partan de la enunciación que realiza una Comunidad Educativa, la cual está orientada según el Ministerio de Educación Nacional a *"explicitar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación, y el modelo de comunicación en el que se sustenta el mismo"*<sup>13</sup>. De esta forma se logra posicionar a la institución educativa por medio de la proyección que definen aquellos creadores o diseñadores de PEI, quienes a través de una investigación determinan cuáles son las necesidades del contexto y a su vez lo que quieren alcanzar, por eso es indispensable tener claro cuál es la visión, la misión, la filosofía y las políticas de cualquier institución, con éstas se rige el buen funcionamiento. La comunidad educativa se entiende como aquella que está compuesta por: "los estudiantes, los padres, las madres, los acudientes, los docentes, los directivos docentes, los administradores escolares y egresados, según lo señala el artículo 6 de la Ley General de Educación: 115 de 1994, los cuales deberán ser capaces de asumir retos, gestionar, emprender y proponer un mejor desarrollo educativo y por ende lograr una calidad de vida, ya que ésta es para el Ministerio de Educación Nacional *"una entidad social con sentido de pertenencia, capaz de formular participativamente propósitos relacionados con el desarrollo de sujetos, es decir: con la apropiación crítica y la transformación de los códigos de la cultura"*<sup>14</sup>.

El gobierno escolar, según el artículo 19 de la Ley 115 de 1994, contempla que: *"es de completa obligatoriedad que cada institu-*

*ción educativa tenga a su disposición el P.E.I."*, por eso no se puede desconocer la labor de la comunidad o de lo contrario todos sus planes decaerán, ante esto es imprescindible aunar esfuerzos y asumir sinergias en aras de contribuir al buen funcionamiento de toda institución, porque en la medida en que todos participen, podrán generar todo tipo de propuestas e incluso planes de acción.

Así de esta manera, será como se determinarán las relaciones en y fuera de ésta desde los órganos que lo integran a saber: Consejo directivo, Consejo académico y Rector como lo indica la Ley General de Educación, en su Art. 20 y a partir de éstos órganos adoptar medidas que orienten la labor académica, pedagógica y disciplinar o cualquier otro tipo de decisiones asumidas por el representante legal del establecimiento ante las autoridades educativas, como de aquellas que devengan del mismo gobierno escolar para su ejecución. Por tal razón, el desarrollo de cualquier institución educativa está mediado tanto por la comunidad educativa como por los órganos de control que constituyen el Gobierno escolar.

Finalmente, las políticas educativas se convierten en una estrategia de compra y venta de la educación que determina la formación de los estudiantes y también la calidad de la educación colombiana., por eso estimo construir entre todos los actores sociales de la educación una propuesta educativa basada en la sapiencia pedagógica escolar, ya que algunas teorías nos enfocan hacia la transversalidad como por ejemplo las tesis de Paulo Freire, que son las que nos liberan de la opresión y nos conducen a albergar una esperanza duradera, sólo así es como se ha de derrumbar los muros de la intransigencia impositiva de los gobiernos de turno.

### • Bibliografía

- Arroyave Arango, Raúl. (2006) El impacto al recorte de las transferencias territoriales en la situación salarial y prestacional de los maestros colombianos. En: Revista Educación y Cultura. N. 73. XI.
- Barbero, Jesús Martín. (2009) Conferencia: "La Universidad vive hoy en el mundo una relación esquizofrénica con la sociedad". En el XIII Encuentro de FELAFACS, Habana.
- Fernández, José Antonio. (1998) La intrahistoria de un pensamiento imperfecto. En: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Martínez Boom, Alberto. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En: Revista colombiana de educación. N. 44. Junio.
- Rodríguez Céspedes, Abel. (2003) Un análisis de la revolución educativa. En: Revista colombiana de educación. N. 44. Junio.
- Uribe, Álvaro. (2002) Bases para la Educación de una Política de Estado sobre la Educación.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2009) Ser profesor universitario hoy. Revista La Cuestión Universitaria. Madrid.

13 Ministerio de Educación Nacional, 2003

14 Ministerio de Educación Nacional MEN (2003) op. Cit

# Educación en derechos humanos en la educación media (Duitama, Boyacá)

Maureen Adriana Estupiñán<sup>1</sup>

*La educación para los Derechos Humanos es entendida como aquel elemento que debe estar presente en todo el que hacer educativo, en todas las disciplinas, niveles y formas de educación, no como asignatura solamente sino respetada e incluida en todos los ámbitos educativos, a fin de formar sujetos en y para los derechos humanos.*



73

**P**ara referirse a la Educación en Derechos Humanos, se debe empezar por mirar cómo está consagrado el derecho a la educación como tal, por ello inicialmente se precisa que, La Declaración Universal de los derechos humanos en su artículo 26,2, expresa que *"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre (humanos) y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz"*<sup>2</sup>. Como se observa, en el texto antes mencionado el objetivo de la educación es lograr que el ser humano llegue a la plenitud en su realización personal, teniendo como base el respeto por sus derechos, así

mismo se incluye el mantenimiento de la paz, dentro del marco de las actividades realizadas por las Naciones Unidas, sin embargo, posteriormente se ha complementado con otros textos que expresan que *"la educación no es concebida sólo como un fin en sí misma sino, esencialmente, como un instrumento para la paz, la comprensión y la tolerancia"*<sup>3</sup> La definición también consagra que *"la educación desarrollará en los niños y niñas todas sus capacidades, su juicio individual, su sentido de la responsabilidad moral y social para llegar a ser un miembro útil de la sociedad (Principio VII), complementado con la expresión debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes"*<sup>4</sup>. Igualmente hay otros

<sup>1</sup> Abogada y Estudiante Maestría en Derechos Humanos. Correo electrónico: [maureenadrid09@gmail.com](mailto:maureenadrid09@gmail.com).

<sup>2</sup> Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26, 2. Consultado en [www.un.org/es/documents/udhr](http://www.un.org/es/documents/udhr) fecha de consulta 8 de enero de 2012.

<sup>3</sup> Expósito, E (1998), Artículo 26, en Anue, La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Barcelona, Icaria.

<sup>4</sup> Declaración Universal De Los Derechos Humanos Principio X (10). Consultado en [www.un.org/es/documents/udhr/](http://www.un.org/es/documents/udhr/) fecha de consulta 8 de enero de 2012.

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

tratados y convenciones internacionales que consagran en su articulado aspectos relacionados con la educación en derechos humanos, entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 13, la Convención sobre los Derechos del Niño, en el artículo 29, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en el artículo 10, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, en el artículo 7 y la Declaración y el Programa de Acción de Viena en la Parte I, parágrafos. 33 y 34 y Parte II, parágrafos, 78 a 82, también en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban en 2001, Declaración, parágrafos. 95 a 97 y Programa de Acción, parágrafos. 129 a 139.

De la misma manera *"La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz"*<sup>5</sup>.

En las normas antes mencionadas se observa que la educación es necesaria para que haya comprensión internacional, paz, solidaridad, y desarrollo, conceptos correlacionados, indivisibles y necesarios para hablar de educación para la paz. Otros instrumentos importantes de mencionar son: la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). De la lectura de estos y otros documentos se deduce la inclusión de los llamados ejes transversales en un gran número de sistemas educativos contemporáneos: educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional entre los pueblos y culturas, la educación intercultural, la educación ambiental, la coeducación....

Como se observa el derecho a la educación debe ser garantizado por el estado, pues así se plasmó en las diferentes disposiciones que se han mencionado, en nuestro país se consagra en la norma de norma, la Constitución Política, cuyo artículo 67 establece que *"la educación es un derecho y un servicio público y que la educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia, se crea un imperativo 'él educar en derechos humanos'"*<sup>6</sup>, se desarrolla también en las Leyes 115 de 1994 y 30 de 1992

En virtud a lo anterior, el gobierno nacional, crea el plan nacional de educación en derechos humanos, con tres ejes fundamentales, lo estudiantes de primaria y secundaria, los universitarios y los grupos vulnerables, en un esfuerzo por educar en y para los derechos humanos, que hasta ahora se está implementando. Si se observa la educación es concebida como fundamental para que el ser humano se desarrolle a plenitud, haciendo parte de ella el respeto por los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia y la paz, como componentes indivisibles de la misma, tal como se puede apreciar si se leen las anteriores cartas de derecho, siendo preciso distinguir en ello la educación relativa solo a derechos humanos.

La educación para los Derechos Humanos es entendida como aquel elemento que debe estar presente en todo el que hacer educativo, en todas las disciplinas, niveles y formas de educación, no como asignatura solamente sino respetada e incluida en todos los ámbitos educativos, a fin de formar sujetos en y para los derechos humanos. En la Conferencia Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos y Democracia realizada en Montreal, Canadá, en el mes de marzo de 1993, el Director General de la UNESCO, precisó que la educación en derechos humanos tiene más que ver con inculcar en los jóvenes los valores asociados a los derechos humanos y la democracia, que ha procesos memorísticos o dogmáticos.

Por tanto debe ser incluida en todos los aspectos de la vida política y social, es decir en los conocimientos adquiridos teóricamente, en los valores inculcados, en los principios sobre los derechos humanos, en lo aprendido a través de la democracia y en la práctica que de lo aprendido se hace en la cotidianidad. La UNESCO afirma que *"la enseñanza de los derechos del hombre - aprendizaje de la democracia (derechos, deberes y obligaciones) se convertirá en escuela de libertad y solidaridad"*<sup>7</sup>, por tanto, la docencia de los Derechos Humanos no puede ser únicamente teórica: debe poner a los estudiantes en contacto con situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, que representen la negación de tales derechos, así como con otros casos concretos de violación de estos, de suerte que los estudiantes perciban en la experiencia lo que significa el contenido concreto de los derechos.

Conviene reproducir aquí los conceptos incluidos en el *"Proyecto de Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación (1994)"*<sup>8</sup> Se afirma que: *"La finalidad principal de una educa-*

74

5 *Plan de acción para la primera etapa (2005 – 2007) programa mundial para la educación en derechos humanos. University of Minnesota. Human Rights Library Declaración Y Programa De Acción De Viena, Parte II. D, párr. 78. Consultado en <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Sworldprogramme.htm> fecha de consulta 5 de enero de 2012.*

6 *Ibid.*

7 *Op Cit Tünnermann Bernheim, Carlos. Educación en derechos humanos en los sistemas educativos p 29.*

8 *Unesco - oie: Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44ª reunión, Ginebra, 3-8 de octubre de 1994, París, mayo de 1995, p. 25.*

ción para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente<sup>9</sup>. Igualmente manifiesta "La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática"<sup>10</sup>.

Es decir debe formar seres íntegros, capaces de reconocer su diversidad y de aceptarla, de entender la sociedad, su entorno, sus tradiciones, su cultura, capaces de apreciar su pasado, forjar su futuro superando los errores cometidos, seres coherentes y solidarios con su entorno. En su ensayo, "Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador"<sup>11</sup>, Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, "de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica."<sup>12</sup> Es decir que debe haber una relación entre lo que se dice, se hace y se piensa, de tal manera que se tenga un objetivo común, identificado y que se practique, se habla de derechos humanos, pero se respetan y son vivenciados dentro y fuera de las aulas.

El Manual de las Naciones Unidas sobre enseñanza de los derechos humanos expresa: "Del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los derechos humanos y que nunca abandone esta tarea, a fin de que su enseñanza tenga la máxima eficacia"<sup>13</sup>. Y agrega que deben enseñar de modo que se respeten los derechos humanos tanto en el aula como en el medio escolar: "Para ello hay que evitar toda forma de hipocresía"<sup>14</sup>. Por tanto se debe enseñar cosas reales, tangibles, fácilmente corroborables, que tenga relación directa lo que se enseña, con lo que se vive en el entorno, sin falsas expectativas e ilusiones vagas, que tornen los derechos humanos en utopía. La efectividad en la formación en derechos humanos se sustenta en el imaginario social que poseen las personas y sus vivencias en la práctica cotidiana, en el marco jurídico y legal, con base en los valores individuales, familiares y sociales que impactan en la sociedad.



## Fundamentos teóricos

Es necesaria la reflexión acerca de ciertas condiciones básicas para conformar el referente pedagógico, competencia, coherencia que hacen referencia a la formación de docentes respecto a sus saberes pedagógicos, al campo disciplinar que debe enseñar, lo que el docente sostiene en su discurso teórico y lo que hace efectivamente en su práctica docente respecto a la educación en derechos humanos.

Este artículo pretende aproximarse a una mirada crítica de la enseñanza recibida respecto a los derechos humanos en los colegios públicos de la ciudad de Duitama concretamente en los grados decimo y once, para ello inicialmente es importante abordar las principales discusiones que abordan problemáticas como la educación y los derechos humanos.

Según José Tuvilla Rayo<sup>15</sup>, la educación es un proceso global de la sociedad y una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. La sociedad actual requiere una educación basada en derechos, pero ¿cómo educar en derechos humanos? Para responder esa pregunta se debe partir del concepto de ciudadanía y de educación ciudadana. Según el autor antes citado la finalidad última de la educación es construir la paz. Educar en derechos humanos es base de

9 Op Cit Tünnermann Bernheim, Carlos. Educación en derechos humanos en los sistemas educativos p 29.

10 Ibid

11 Disponible en [http://mificherodelecturas.blogspot.com/2009/05/paulo-freire-reflexion-critica-sobre\\_04.html](http://mificherodelecturas.blogspot.com/2009/05/paulo-freire-reflexion-critica-sobre_04.html) consultado el 2 de enero de 2012.

12 Ibid

13 Op cit Tünnermann Bernheim, Carlos. Educación en derechos humanos en los sistemas educativos Pág. 29.

14 ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas, Nueva York, 1989, Pág. 7.

15 Tuvilla Rayo José. Cómo educar en derechos humanos en los centros educativos (Apuntes para el desarrollo de un currículum integrado). Cómo educar en derechos humanos en los centros educativos (Apuntes para el desarrollo de un currículum integrado) Universidad de Granada, Facultad de educación y humanidades.

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

la formación ciudadana. Tuvilla señala que la educación en derechos humanos se basa fundamentalmente en una pedagogía de la responsabilidad y de la participación. Los objetivos, formas y contenidos de la educación deben responder a la práctica, la educación debe ser participativa y dialógica, permitir disensión, conectar interdisciplinariamente los contenidos, adaptar enfoques de manera integral, desarrollar la razón crítica del que aprende, orientar al alumno para que descubra, investigue y conozca iniciativas de respuestas positivas a los problemas mundiales.

Concluye que la paz es una construcción social que requiere de una formación ciudadana basada en los valores de los derechos humanos, exige la práctica de una metodología dialógica y participa, busca la resolución pacífica de los conflictos y promueve la defensa de los más débiles a través del desarrollo de proyectos integrales en el que participan diversos agentes educativos y sociales.

Carlos Tünnermann Bernheim parte de la estrecha relación entre los derechos humanos, los valores y los principios éticos. El autor afirma que los derechos humanos representan el mejor repertorio de valores universales en la sociedad contemporánea. Se trata de promover una educación integral que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo final es la formación de una personalidad ética y garante de los derechos humanos.

En cuanto a la educación secundaria, tema que nos ocupa, dice el autor que para este nivel los profesores tienen una alta responsabilidad, afirma que casi todas las asignaturas pueden contribuir en alguna forma a la suma de conocimientos y experiencias, pero la historia, la instrucción cívica, los estudios sociales y la literatura son las que mejor se prestan para ello. Los principios de los derechos humanos solo pueden desarrollarse mediante debates efectuados siempre en forma de discusión abierta. *"En la educación para la democracia y los derechos humanos, han demostrado ser una experiencia de gran valor pedagógico y cívico la organización, en los planteles de segunda enseñanza, de los gobiernos estudiantiles, estructurados a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales, electos democráticamente por los alumnos. Al respecto existen interesantes experiencias en Costa Rica y Nicaragua"*<sup>16</sup>.

Se observa la educación en valores como un problema pedagógico y se llega a la conclusión que una educación integral no puede estar desvinculada de una formación en valores y principios

éticos. La educación en derechos humanos es parte esencial de la formación. Tünnermann analiza la educación en derechos humanos en los sistemas educativos tomando como punto de partida la alfabetización y educación de adultos, luego la educación primaria, secundaria y finalmente la educación superior.

La autora Silvina Ribotta<sup>17</sup>, critica la reforma de los planes de estudio, se plantea como reto de la sociedad lograr la convivencia mundial pacífica, ya que es la educación donde se puede encontrar una parte importante e imprescindible de las respuestas. La educación en y para los derechos humanos se define como un proceso educativo continuo y permanente ligado a la paz, la democracia que debe profundizar en la noción de una cultura de derechos que tengan como finalidad la defensa de la libertad, la igualdad, solidaridad, justicia, democracia y paz. La educación en Derechos Humanos debe traspasar los ámbitos de la escuela, de la universidad a la sociedad e instituciones y grupos sociales. Educar en derechos humanos es el camino para convertirse en ciudadanos del mundo y ser artífices de su destino. Entre los contenidos la autora destaca: educar en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía, educación para la democracia, convivencia social, tolerancia, educación como crecimiento intelectual y social.

Uno de los autores que más aportes ha hecho a la problemática que se aborda es Abraham Magendzo Kolestrein<sup>18</sup>, quien establece una relación estrecha entre el currículum y la educación en derechos humanos, dando significado al hecho de incorporar en el proceso de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador ético – moral de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho.

En la enseñanza de los derechos humanos en el colegio no se trata de memorizar un texto ni de promover modelos de democracia sino de inculcar en los jóvenes valores asociados a los Derechos Humanos y la Democracia; es estimular en los estudiantes la participación con responsabilidad en todos los aspectos de la vida política y social. Pues se debe transmitir los conocimientos específicos, aceptar valores y principios base de los derechos humanos que los lleven a la práctica real de las libertades fundamentales y la democracia.

### La educación en derechos humanos en la práctica

La educación en derechos humanos en el ámbito educativo requiere ser pensada de manera crítica y permanente, se debe contar con una perspectiva teórica abierta, plural,

16 Tünnermann Bernheim, Carlos Educación en derechos humanos en los sistemas educativos. Consultado en [www.dhnet.org.br/educar/.../bernheim\\_edh\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/.../bernheim_edh_sistemas_educativos.pdf).

17 Ribotta, Silvana. (2006). Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las casas". Universidad Carlos III de Madrid. Fundación el Monte.

18 Magendzo. Derechos humanos y currículum escolar. Disponible en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-12.pdf>.

establecer un dialogo para socializar; se requiere de un ejercicio de democracia reflexiva, vivencial que ayude a construir relaciones pedagógicas horizontales, solidarias y críticas. Los participantes deben ser portadores de saberes, nociones no solo especializadas sino populares, también sociales dimensionando las experiencias y conocimientos. Según Abraham Magendzo Kolestrein<sup>19</sup> educar en derechos humanos en la actualidad es un imperativo ético ciudadano impostergable, la complejidad de la tarea educativa en derechos humanos radica, por un lado en el hecho que los mismos están vinculados con una variedad creciente de temas emergentes, conflictivos, problemáticos y por otro en la efectividad de ellos.

El autor Luis Francisco Guerra García<sup>20</sup>, en su libro *Derechos humanos y escuela: de la formación en derechos a las culturas escolares democráticas*, el lugar asignado a los derechos humanos resulta determinante para edificar una cultura escolar orientada a vindicar la dignidad humana y a sustentar una ciudadanía integral, participativa, incluyente y activa que redunde en la construcción de una ética pública. Esto nos indica claramente que resulta primordial concentrar nuestros esfuerzos en buscar que los derechos humanos sean materia de estudio, de promoción y de difusión continua entre estudiantes y ciudadanos, más no aspectos aislados que deban ser afrontados por separado.

Educación para el ejercicio de los derechos humanos implica su práctica y vivencia en la cotidianidad escolar. Esto es posible transformando los ambientes de aprendizaje mediante procesos pedagógicos que promueven en los niños, niñas y jóvenes el desarrollo de competencias ciudadanas básicas que les permitan desempeñarse como sujetos activos de derecho en el contexto escolar, familiar y comunitario.

Se debe aprovechar que el colegio es el lugar donde los niños y jóvenes permanecen más tiempo, es por tanto su mayor espacio de socialización, de aprendizaje de valores, actitudes y de formas de relación, en este sentido el colegio se convierte en el espacio apropiado para trabajar los derechos humanos a fin de generar un compromiso personal que permita modificar actitudes, lograr mejores formas de convivencia y respeto a la dignidad humana.

Las características de la educación en derechos humanos en cada contexto son diferentes, pues dependen de diversas condiciones sociales, culturales y políticas en que se desarrolla el sistema educativo nacional en general y el contexto local en particular, para lo cual, se incluye los conceptos de Abraham Magendzo, en su libro *Educación en derechos*

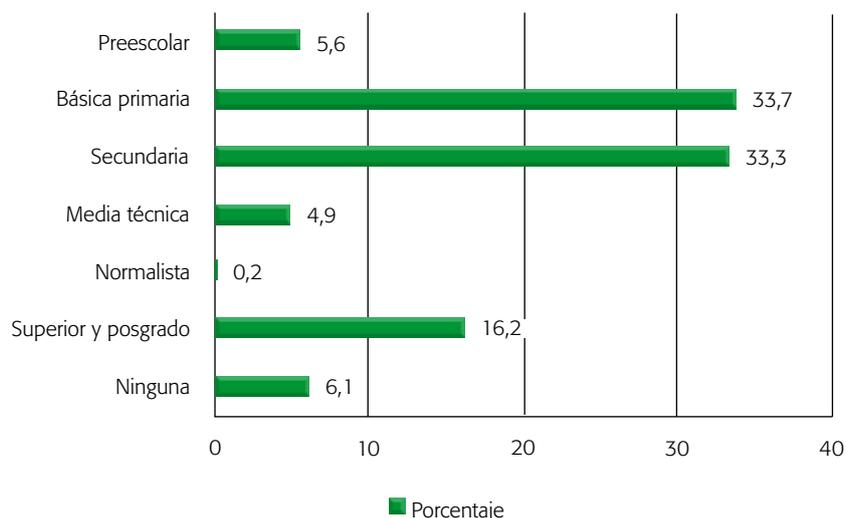
humanos en América latina, que expresa: “La mayoría de las experiencias latinoamericanas asume una concepción integral de los derechos humanos, se les considera indivisibles e interdependientes, por lo que se busca el respeto a los derechos civiles y políticos como a los económicos, sociales y culturales y se propugna por la consolidación de los derechos de los pueblos, siendo la base ética universal, por lo anterior el concepto varía y evoluciona con los cambios que tiene la sociedad, por ello no hay un modelo único, absoluto y la educación tiene diversas clases, modos, contextos, enfoques, significados y métodos”, la educación en derechos humanos comienza en los movimientos sociales<sup>21</sup>. Es decir es vista desde el enfoque de la pedagogía crítica que según el autor antes citado Magendzo, busca crear una sociedad más justa, donde las personas estén en posición de controlar sus vidas, se empodera al sujeto, lo cual se logra a través de la emancipación, donde el oprimido se convierte en sujeto empoderado, capaz de transformar las circunstancias, tomar conciencia y criticar el ejercicio del poder, aprende a trabajar por su liberación y usa el conocimiento como herramienta, en palabras de Henry Giroux la práctica escolar debe tener por filosofía el empoderamiento, por ello la Educación en Derechos Humanos es como lo catalogan los antes mencionados autores uno de los experimentos más concretos de la pedagogía crítica, cuyo fin último es empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos, que cuestionan el centro de poder.

Se precisa la importancia de revisar el tipo de educación que se imparte en instituciones educativas públicas de la ciudad de Duitama, puntualizando en los estudiantes de los grados décimo y once o media académica, se escogió este nivel formativo, pues allí se enfatiza en el proyecto de vida individual, propiciando criterios de autonomía, respeto a los derechos humanos y la dignidad, como sujeto de derechos e interacción con otros, que conforma relaciones, redes de comunidad y familia; siendo trascendental su compromiso de la sociedad, convirtiéndose el derecho a la educación en un puente hacia los demás derechos.

Por lo anterior es pertinente observar algunos aspectos de la ciudad de Duitama, a nivel educativo, población y cobertura, pues la proyección de la población de Duitama para el año 2010 es de 110.418 Personas; de las cuales 98.784 (89%) residen en la cabecera municipal y 11.624 (11%) residen el resto de la ciudad, según un Informe estadístico de análisis poblacional de Duitama 2010, realizado por Alcaldía de Duitama, donde se precisa que el Nivel educativo de la proyección de población de Duitama 2010 es:

19 Magendzo Kolestrein *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. LOM ediciones. Fundación Ideas. Catedra Unesco Chile. 2004.  
20 Gómez Navas Diana, Guerra García Francisco, Serna Dimas Adrian. *Ciudad, Localidad y Escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos, cuya investigación estuvo a cargo de, en el marco del convenio 004 de 14 de septiembre de 2005 entre Personería de Bogotá D.C, la Universidad Distrital Francisco José De Caldas y el Instituto Para La Pedagogía La Paz Y El Conflicto Urbano, Ipazud. Bogotá, Colombia, 2009*  
21 Magendzo, Abraham. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*. Kolestrein .Julio 2002.

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •



Teniendo en cuenta el cuadro anterior el 33.7% de la población residente en Duitama, ha alcanzado el nivel básica primaria; el 33.3% ha alcanzado secundaria y el 16.2% el nivel superior y postgrado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 6.1%

Los datos de matrícula por zona de atención de educación básica y media en Duitama para 2010, se pueden observar en el siguiente gráfico, cuya fuente es un informe para 2007-2010 de la Alcaldía:

| Año   | Urbano | Rural | Total  | Urbano (%) | Rural (%) |
|-------|--------|-------|--------|------------|-----------|
| 2007  | 26,886 | 2,495 | 29,381 | 91,51%     | 8,49%     |
| 2008  | 26,967 | 2,612 | 29,579 | 91,17%     | 8,83%     |
| 2009  | 28,250 | 2,492 | 30,742 | 91,89%     | 8,11%     |
| 2010* | 26,888 | 2,307 | 29,195 | 92,10%     | 7,90%     |

Se puede apreciar que en la zona urbana se encuentra más del 90% del total de estudiantes matriculados en los últimos 4 años, donde la cobertura en educación Sector Oficial, Básica Secundaria y Media, Sector urbano es prestada por instituciones educativas entre las que se destacan: El Instituto Integrado Nacionalizado Guillermo León Valencia con una cobertura eficiente pues de los 371 estudiantes que ingresan muestran permanencia y egreso incrementando en alto porcentaje en el noveno. El Colegio Seminario Diocesano, es una de las instituciones que logra continuidad en un alto número de ingreso a la Educación Superior. En el Colegio Salesiano se podría permitir una ampliación de cobertura a los grados nocturnos, que son los que muestran una baja sostenible.

La Cobertura del Sector Oficial Rural la prestan el Colegio Nacionalizado LA TRINIDAD, El Colegio Básico de Postprimaria LA PRADERA es una opción muy importante de ampliación de cobertura especialmente para egresados del sector La Pradera, Santa Lucía, San Antonio y Siratá y del sector rural marginal de la región dentro de la alternativa de Postprimaria Modalidad Agroindustrial. Para el año 2010, se cuenta con una población de 1205 estudiantes en los grados 10º y 11º de media académica, que es la cifra total de población que se tuvo en cuenta.

Examinando la situación de derechos humanos en los Colegios públicos de la ciudad de Duitama y luego de indagar con los docentes, directivos y alumnos, de estudiar los PEI y manuales de convivencia se puede observar que existe un gran vacío de contenidos relativos a los documentos de derechos humanos, no han sido integrados al currículo mucho menos a la cotidianidad escolar, ni al quehacer docente. La formación en derechos humanos no es clara puesto que algunos consideran la educación en derechos humanos innecesaria, sin embargo la dificultad se inicia cuando se trata de poner en práctica esos derechos e inscribirlos en el espacio de la institución. Concretamente, en básica secundaria se abordan los temas de derechos humanos en asignaturas como Sociales, ética y educación religiosa, aunado al hecho de destinar poco tiempo para tratar los contenidos cívicos. Se apreció la ausencia en cada grado tanto de un abordaje claro y sistemático de los contenidos en torno a los derechos humanos como de una propuesta concreta<sup>22</sup>.

Se observó también que no se tienen concepciones concretas ni fundamentos teóricos en torno a la formación en derechos humanos y derechos de los niños, así como tampo-

22 De acuerdo a los currículos, planes de estudio, PEI y manuales de convivencia de los colegios objeto de estudio.

co orientaciones didácticas para su enseñanza y aprendizaje. De igual modo, se carece de una propuesta de evaluación del aprendizaje de los mismos, no existe una planificación formal para la enseñanza de derechos humanos dentro del aula, los profesores no cuentan con orientaciones curriculares concretos para planificar actividades específicas sobre dichas temáticas<sup>23</sup>.

En general en los colegios el reglamento escolar propicia los mecanismos para resolver los conflictos pacíficamente a través del dialogo, permite a los estudiantes defender sus derechos, ser escuchados, y promueve que cada conflicto se convierta en un espacio de aprendizaje constructivo, sin tener en cuenta otros aspectos fundamentales en la formación en derechos humanos. Las instituciones educativas incluyen el tema de derechos humanos en asignaturas como sociales, ética y religión, pero no se llevan a cabo debates, ni discusión abierta, tampoco se da la explicación de casos como forma de enseñanza sino de manera memorística, lo que no contribuye al objetivo final de la enseñanza de derechos humanos que es la formación de una personalidad ética. Los temas de derechos humanos están en el currículo y dentro del PEI, pero en la mayoría de las instituciones se queda sobre el papel, sin llevar a cabo una socialización con los docentes, estudiantes ni padres de familia, que lleve a la practicidad en la enseñanza de los derechos.

Entre las sugerencias que se deben hacer para mejorar la formación en derechos humanos en los estudiantes se pueden retomar a Magendo sobre la enseñanza problémica para la educación en derechos humanos, debe existir una fundamentación teórica y epistemológica sobre los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, el derecho internacional de los derechos humanos el conflicto armado político y social, la violencia estructural.

Colombia es un país que atraviesa por un conflicto armado, con problemas estructurales de la sociedad, las responsabilidades incumplidas del estado que vulneran y fomentan las desigualdades y desequilibrios, la ausencia de compromisos en el cumplimiento de una política acorde entre teoría y práctica dificulta mucho la enseñanza de los derechos humanos. Al enfocarnos en Duitama se puede decir que esta ciudad adolece de una política educativa en cuanto a la educación en derechos humanos, se presentan prácticas contradictorias, antidemocráticas y excluyente que llevan a una profundización de las desigualdades, la no libertad, la injusticia y en no respeto a la dignidad humana.

Por lo anterior los docentes deben estar formados profesionalmente para contribuir al fortalecimiento de la personalidad de los alumnos y ser agentes de cambio. El docente no

formado se margina del proceso educativo y no orienta a los niños. Solo cuando una persona vivencia un derecho humano éste existe realmente para esta persona, igualmente se debe lograr en los estudiantes y docentes mayor concientización en el campo de los derechos humanos y los compromisos y acciones en pro del mejoramiento de las condiciones sociales de las comunidades de su entorno inmediato, del bienestar y el progreso social.

### o Bibliografía

- Convivencia democrática inclusión y cultura de paz, Innovemos. UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>.
- Currículos, planes de estudio, PEI y manuales de convivencia de los colegios objeto de estudio e información de la secretaria de educación de Duitama.
- Gómez Navas, Diana, Guerra García Francisco, Serna Dimas Adrian Ciudad, Localidad y Escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos, cuya investigación estuvo a cargo de, en el marco del convenio 004 de 14 de septiembre de 2005 entre Personería de Bogotá D.C, la Universidad Distrital Francisco José De Caldas y el Instituto Para La Pedagogía La Paz y El Conflicto Urbano, IPAZUD. Bogotá, Colombia, 2009
- Magendo, Abraham. Pedagogía Critica y Educación en Derechos Humanos. Kolestrein .Julio 2002.
- Ribotta, Silvana. (2006). Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las casas". Universidad Carlos III de Madrid. Fundación el Monte.
- Sganga, Cristina. Educación en derechos humanos, la asignatura pendiente. Editora Silvana Ribotta. Fundación Monte, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las casas Universidad San Carlos III Madrid. (2006).
- Tuvilla Rayo José. Cómo educar en derechos humanos en los centros educativos (Apuntes para el desarrollo de un currículum integrado). Cómo educar en derechos humanos en los centros educativos
- Tunnermann, Bernheim, Carlos Educación en derechos humanos en los sistemas educativos. Consultado en [www.dhnet.org.br/educar/.../bernheim\\_edh\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/.../bernheim_edh_sistemas_educativos.pdf)...

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

**Concepto académico del texto de María Cristina Martínez titulado "Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998- 2007. ¿Escenarios de agenciamiento de subjetividades políticas?".**

América Latina en las últimas décadas ha atravesado procesos muy conflictivos que han puesto en cuestión el orden social instituido por las clases dominantes. En efecto, el modelo neoliberal que orientó la organización del Estado desde finales de la década de los ochenta, ha sido resistido de manera significativa a lo largo del subcontinente latinoamericano desde el momento mismo de su emergencia. En este escenario, las movilizaciones en defensa de la educación han cobrado un lugar importante para entender la lógica de la conflictividad social en el subcontinente.

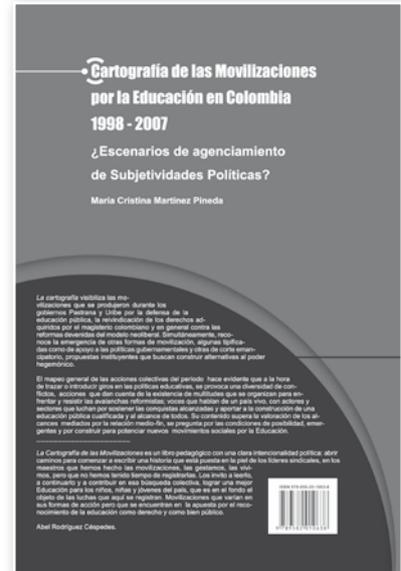
Y es precisamente en el marco de este contexto, que emerge la juiciosa investigación y profusa reflexión de María Cristina Martínez sobre las movilizaciones por la educación en Colombia. Este libro se constituye a mi entender, en uno de los ejercicios investigativos más serios en el país sobre las dinámicas de la resistencia social popular en defensa de la educación y en la apuesta por la construcción de un proyecto educativo realmente incluyente y emancipatorio.

El texto de María Cristina tiene múltiples virtudes, sin embargo me interesa destacar particularmente tres. La primera, y quizá la más importante, es que logra visibilizar las novedosas maneras que han surgido en el escenario contemporáneo para pensarse las luchas y las movilizaciones sociales. Esto es, no lleva a trasgredir las lecturas clásicas de las resistencias desde los repertorios tradicionales de lucha, para poner en escena nuevas formas de la resistencia social popular. Una segunda virtud, esta asociada con la capacidad de reconstruir el contexto histórico objeto de estudio (1998-2007) desde las miradas de las resistencias; esto es, no es una reconstrucción histórica desde las apuestas institucionales y formales, sino, desde la perspectiva de los "subordinados", de los que resisten por una manera distinta de la organización de lo social; una mirada que es fundamental para poder entender en un sentido amplio la complejidad de lo social. Y una final que tiene que ver con su preocupación por rescatar las categorías y metodologías que se interrogan por lo espacial y por lo político. Es decir, en el texto de María Cristina no hay solo una apuesta por la reconstrucción de las cartografías de las movilizaciones en un sentido general, aquí existe una clara intención de mostrarle al lector las especificidades y las particularidades de las luchas sociales de acuerdo al territorio en que emergen. Claramente los modos y las maneras de vivir la lucha social son diferenciadas en las distintas regiones del país.

Todos estos elementos nos permiten afirmar que este libro se constituye en una referencia obligada para aquellos interesados en indagar sobre la movilización social en defensa de la educación en Colombia y por las posibilidades del sujeto político de reinventarse el orden social.

*Carolina Jiménez Martín*

**Carolina Jiménez Martín**  
 Doctora en Estudios Latinoamericanos -UNAM.  
 Docente investigadora de la Universidad Nacional  
 Investigadora de Planeta Paz.



80

**AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA  
 SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO**

<http://www.4-72.com.co>

**POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS  
 ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN**

**MUCHAS GRACIAS**  
**4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA**

www.serviciospostalesnacionales.com

# Encuentro nacional: treinta años del Movimiento Pedagógico (1982-2012)

## Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

Bogotá, D.C. 6 y 7 de diciembre de 2012

**Lugar:** Auditorio del Centro Empresarial y Sede Chapinero de la Cámara de Comercio de Bogotá, Calle 67 No. 8 - 32.

**E**n el arduo trabajo por superar las vicisitudes que el Movimiento Pedagógico ha enfrentado históricamente, FECODE y el CEID, en la etapa actual y con el apoyo de sus filiales, ha trazado el reto de elaborar la propuesta del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA. La vigencia actual del Movimiento pedagógico puede plasmarse en la construcción y puesta en marcha de los procesos de organización, formación y movilización liderados a partir de los círculos pedagógicos y el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. Mas allá de la historia, la revisión, la manera más auténtica de constituir sentido y vigencia es dándole vida a esta propuesta. La vida actual del Movimiento Pedagógico está en su proyección y realización a través de la constitución de los Círculos Pedagógicos y su trabajo de investigación acerca la realidad de la escuela; de hacer visibles las Experiencias Pedagógicas Alternativas; y, la reflexión y construcción intelectual de pensamiento político pedagógico en la perspectiva de la fundamentación de una Política Educativa Alternativa y de la acción pedagógica e intelectual, por una educación diferente al modelo único, uniforme, autoritario y estandarizado que la contrarreforma ha impuesto en el país.

Conmemorar incluye la decidida invitación a proyectar de manera continua, sistemática y permanente el accionar de los CEID alrededor del PEPA, la crítica a la política educativa, la investigación y la constante preocupación por la pedagogía, la enseñanza y la dignificación de la profesión docente. En este evento-proceso se dará gran importancia al trabajo de los CEID regionales y sus dinámicas en los Círculos Pedagógicos, por lo tanto, se invita a las filiales de FECODE y CEID a que inscriban y envíen a los integrantes de sus equipos de trabajo comprometidos con avances y consolidación del PEPA y los tres componentes de los Círculos Pedagógicos: propuesta y fundamentación del PEPA, investigación de la escuela, y Experiencias Pedagógicas Alternativas.



### Ejes temáticos

- ❖ Tesis y perspectivas del Movimiento Pedagógico (balance, historia y propuestas para desarrollarlo y continuarlo).
- ❖ Construcción y desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA (propuestas, fundamentación, Círculos Pedagógicos, investigación y Experiencias Pedagógicas Alternativas).
- ❖ Política educativa: crítica y alternativas (derecho a la educación y defensa de la educación pública).

**Actividades y Metodología:** Conferencias, panel, presentación de Experiencias Pedagógicas Alternativas y mesas de discusión.

**Inscripciones:** se realizarán a través de las filiales de FECODE, quienes enviarán al CEID FECODE los listados de sus participantes con sus datos completos (nombres, número de cédula, institución, rol en el CEID regional, correo electrónico, teléfono, celular).

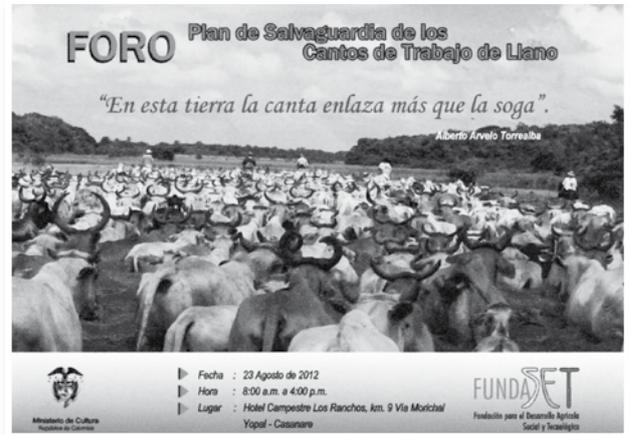
**Información:** [ceid@fencode.edu.co](mailto:ceid@fencode.edu.co) y [www.fencode.edu.co](http://www.fencode.edu.co)

• ARTE Y CULTURA •

## Plan de Salvaguardia Urgente de la manifestación Cantos de Trabajo de Llano"- Ministerio de Cultura y Fundación para el Desarrollo Agrícola, Social y Tecnológico,-FUNDASET, (Arauca y Casanare 2012).

*Si fueras por un camino sin cobija y sin avío  
cantando se quita el hambre, cantando se quita el frío.  
En el llano hay un refrán que lo tiene por agüero:  
que el que no sabe cantar no sirve pa' cabresteroooooo.....  
Novillito, novillito no te pongas a bramar  
que ya viene el compañero el que me va a reemplazar..*

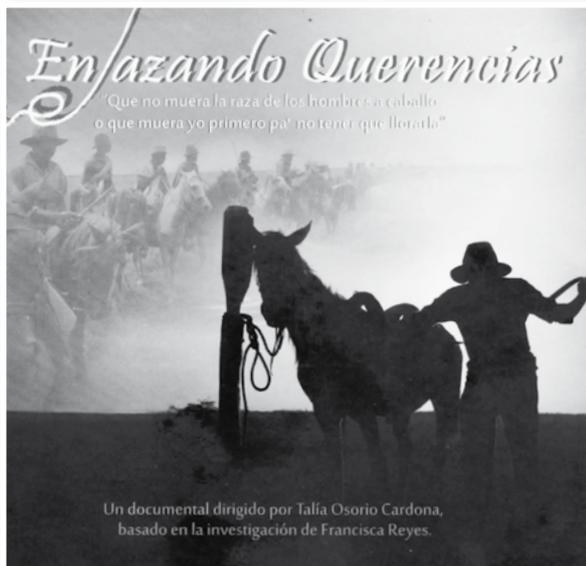
Los cantos de vaquería son una manifestación presente en todas las culturas ganaderas, no solo en las sabanas orientales – llanos de Colombia y en Venezuela, sino de todo el mundo; hay cantos de vaquería en el Cesar, en Montería, en Panamá, en Cuba, en Brasil, en Argentina, en Estados Unidos, en México, en el Sur de Asia, en las tierras altas escocesas, en Suecia, en todas las sabanas y pueblos que han tenido un legado y le han cantado al ganado. En el proceso de la domesticación del ganado, el canto ha sido un elemento importante, estas voces no tienen que ser prestadas sino de aquellos que le



cantaron y aun le siguen cantando al ganado, la voz del llanero casanareño y araucano le demuestra al mundo cómo se canta al ganado. En el Vichada y Meta siempre se refieren a que Casanare y Arauca son la cuna de los cantos y los llaneros de allí se describen como los mejores cantores.

82

## Enlazando Querencias



*"Que no muera la raza de los hombres a caballo  
o que muero yo primero pa' no tener que llorarla"*

Un documental dirigido por Talía Osorio Cardona. Basado en la investigación de Francisca Reyes. "Los llaneros de la Orinoquia con la llegada del petróleo y de la modernidad enfrentan la extinción de sus raíces en uno de los últimos hatos de la región. Por entre miles de hectáreas de sabana abierta, con sus rodeos, versos y coraje, lucha por sobrevivir en el tiempo. El registro de un paisaje que nos recuerda el mundo de las películas del Oeste, por donde pasean con su valor 40 hombres con rodeos de miles de reses es un espectáculo al que no se puede dejar de asistir. Pues confirma, que en pleno siglo XXI aún hay maneras de asumir la vida, que desafían la capacidad de asombro con la que cuenta Occidente. La situación que hoy en día viven los llaneros responde a lo que significa la inminente transformación de nuestras raíces".

www.taliaosoriocardona.com;  
documenta@taliaosoriocardona.com;  
francisca001@hotmail.com.

# Distribuidores y Puntos de Venta

## Revista Educación y Cultura

### Distribuidor Nacional



YSL MARKETING GROUP

Hernán Restrepo Isaza

Teléfonos: 8109437 - 3007752141

Cra. 29B N° 1A - 24 Barrio Santa Isabel (Bogotá)

email: yslmarketinggroup@hotmail.com

### AMAZONAS

LETICIA  
SUDEA  
Cra. 9 N. 14-32  
Teléfono 098 5924247

### ANTIOQUIA

MEDELLÍN  
ADIDA  
Cll. 57 N. 42-70  
Teléfono 094 2291000  
094 2291030

### ARAUCA

ARAUCA  
ASEDAR  
Cll. 19 N. 22-74  
Teléfono 097 8852123

### ATLÁNTICO

BARRANQUILLA  
ADEA  
Cra. 38B N. 66-39  
Teléfono 095 3563349  
Norman Alarcón  
Cll. 56 N. 46-104 Boston  
Celular 3106601461

### BOLIVAR

CARTAGENA  
Rosalba Guerrero Jurado  
Celular 315 3562358  
SUDEB  
Calle del cuartel 36-32

### BOYACÁ

CHIQUINQUIRA  
Luis Miguel Aponte Martínez  
Cll. 19 N. 9-61/9-36  
Celular 314 2285854

TÚNJA  
SINDIMAESTROS  
Cra. 10 N. 16 47  
Teléfono 098 7441546

### CALDAS

MANIZALES  
EDUCAL  
Cll. 18 N.23-42  
Teléfono 968801046

LA DORADA  
Eduardo Muñeton  
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero  
Celular 311 2285963

### CASANARE

YOPAL  
SIMAC  
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3  
Teléfono 098 6358309

### CAQUETA

FLORENCIA  
AICA  
Cra. 8 N.6-58  
Teléfono 098 4354253

### CAUCA

POPAYAN  
ASOINCA  
Cll. 5 N. 12-55  
Teléfono 092 8220835  
Ediciones Ciudad Universitaria  
Cll. N. 4-44  
Teléfono 092 8244903

### CÉSAR

VALLEDUPAR  
ADUCESAR  
Cll. 16 A N. 19-75  
Teléfono 095 5713516

### CHOCÓ

QUIBDO  
UMACH  
Cra. 6A N. 26-94  
Teléfono 094 6711769

### CÓRDOBA

MONTERIA  
ADEMACOR  
Cll. 12A N. 8A-19  
Teléfono 094 7865231  
Manuel Guzman Espitia  
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista  
Celular 314 5410085  
Teléfonos 094 7835630  
094 7865231

### CUNDINAMARCA

BOGOTÁ  
ADE  
Cll. 25 A N. 31-30 Norte  
Teléfono 3440742 - 2445300  
Cra. 9 N. 2-45 Sur  
Teléfonos 2890266 - 2898908  
ADEC  
Cll.25 N. 31A-52  
Teléfono 091 2444155  
CUT  
CALLE 35 No. 7-25  
Teléfonos 3237950 - 3237550

Luis Fernando Abadia Tasama  
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America  
Celular 320 2736995  
Teléfonos 091 2444155  
091 2444174

Henry Castro  
Cll. 18 N. 6-44 Barrio Berlin  
Celular 3115417896

USDE  
Cra. 8 N. 19-34 Ofc. 6-10  
Teléfonos 3348826 - 2814552

### GUAJIRA

RIOHACHA  
ASODEGUA  
Cll. 9 N. 10-107  
Teléfono 095 7285061

### GUAINIA

PTO. INIRIDA  
SEG  
Julian Gutierrez Murillo  
Teléfono 098 5656063

### GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE  
ADEG  
Cll. 9 N. 22-56  
Teléfono 098 5840327

### HUILA

NEIVA  
ADIH  
Cra. 8 N. 5 -04  
Teléfono 098 8720633

José Fendel Tovar  
Cll. 1G N. 15B-20  
Teléfono 098 8737690

### MAGDALENA

SANTA MARTA  
EDUMAG  
Cra. 22 N. 15 -10  
Teléfono 095 4203849

### META

VILLAVICENCIO  
ADEM  
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro  
Teléfono 098 6715558

### NARIÑO

PASTO  
SIMANA  
Cra. 23 N. 20-80  
Teléfono 092 7210696

Alirio Ojeda  
Cll. 11 N. 29-32  
Teléfono 092 7220424

### NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA  
ASINOR  
Avda. 6 N. 15-37  
Teléfono 097 5723384

### PUTUMAYO

MOCOA  
ASEP  
Cra. 4N. 7-23  
Teléfono 098 4204236

### QUINDIO

ARMENIA  
SUTEQ  
Cra. 13 N. 9-51  
Teléfono 096 7369060

### RISARALDA

PEREIRA  
SER  
Cll. 13 N. 6-39  
Teléfono 096 3251827

### SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS  
ASISAP  
Cra. 3 N. 6-25  
Teléfono 098 5123829

### SANTANDER

BUCARAMANGA  
SES  
Cra. 27 N. 34-44  
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL  
Richard Campo Ballesteros  
Cra. 8 N. 9-68  
Celular 316 6649319

### SUCRE

SINCELEJO  
ADES  
Cra. 30 N. 13A-67  
Teléfono 095 2820352

### TOLIMA

IBAGUE  
SIMATOL  
Avda. 37 Cra. 4 Esquina  
Teléfono 098 2646913

### VALLE

CALI  
SUTEV  
Cra. 8 N. 6-38  
Teléfono 092 8811008

### VAUPES

MITÚ  
SINDEVA  
Cra. 12 N. 15-17  
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

**Sindicalismo, arte, cultura, actualidad, tecnología, pedagogía, educación.**

Las expresiones de vida con que se construye Colombia  
tienen un punto semanal de



Todos los sábados de  
7:00 a 7:30 a.m. por el  
Canal Uno

Visite [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

**Análisis Política Debate Opinión**

Ahora, todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. vea



# Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Noticias, entrevistas, debates...  
Manténgase al tanto de la  
información de interés para el  
magisterio colombiano.

Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

## Radio Revista Encuentro

En las frecuencias

Bogotá, Medellín y Pasto 1040 am;  
Barranquilla 1430 am; Cali y  
Cartagena 620 am; Cúcuta 660 am;



Visite [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)